

Fra reformasjonen til mellomkrigstiden

Framveksten av det norske utdanningssystemet

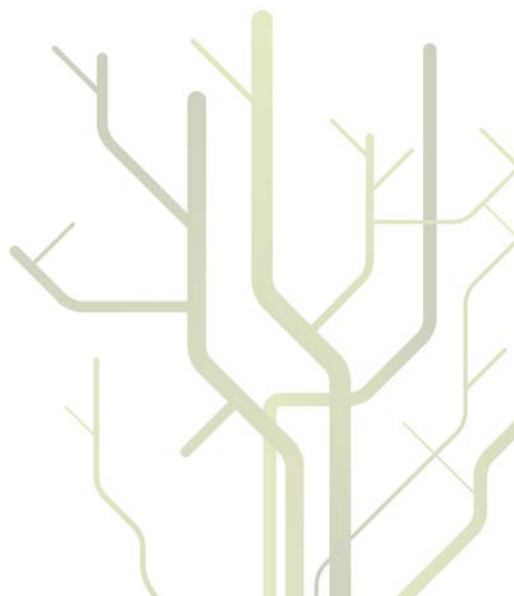


Tone Skinningsrud

Avhandling levert for graden

Doctor Philosophiae

Oktober 2012



Forord

Margaret Archers utdanningssosiologiske teori har vært relativt ukjent i Norge selv om hennes hovedarbeid innenfor utdanningssosiologien *Social Origins of Educational Systems* kom ut allerede i 1979.¹ Henvisninger til dette arbeidet dukker imidlertid opp som standardreferanser i historisk-sosiologiske og komparative utdanningsstudier. Særlig er Archers definisjon av statlige utdanningssystemer hyppig referert. Det foreliggende arbeidet er mer ambisiøst enn bare å bruke noen begreper fra teorien. Det er et forsøk på å prøve ut hele Archers teori om framveksten av utdanningssystemer, i norsk sammenheng. Intensjonen er å se om teorien kan brukes til å forklare framveksten av det norske utdanningssystemet, eller om den må reformuleres hvis den også skal kunne forklare norsk skoleutvikling.

En medvirkende årsak til at Archers arbeid om framveksten av utdanningssystemene ikke har fått den oppmerksomhet det fortjener kan være at det plasserer seg innenfor den sosiologiske underdisiplinen historisk sosiologi, mens perspektivene som har dominert det utdanningssosiologiske feltet, som Basil Bernsteins, Pierre Bourdieus og til dels Pierre Boudons, har vært konsentrert om forhold i samtiden. Dette faller inn i et mønster for utviklingen av sosiologidisciplinen generelt, som etter klassikerne Marx, Webers og Durkheims tid i stor grad mistet interessen for den historiske dimensjonen og vendte oppmerksomheten mot samtiden. Vi kan imidlertid stå overfor en revitalisering av den historisk-sosiologiske tradisjonen, som har ligget som en understrøm, men som har gjennomgått en revitalisering, særlig i amerikansk sosiologi.

Historisk-sosiologiske studier fungerer bevisstgjørende på flere måter. De viser for det første at samfunnsforholdene vi lever under, for en vesentlig del, ikke er skapt av menneskene som lever her og nå, men at de fleste av strukturene som former samfunnslivet er skapt av tidligere generasjoner. Vi kan bare nevne den norske statskirkeordningen, som i våre dager omsider er under revisjon, men som til nå med relativt små endringer gjennom hundreårenes løp, har eksistert siden reformasjonen i 1536. Studiet av hvordan strukturene som preger samfunnet i dag ble skapt, kan øke vår bevissthet om at de ikke er naturgitte og uforanderlige, men frambrakt av mennesker. Historiske arbeider bidrar dermed til økt bevissthet om at samfunnet endres, selv om det kan ta lang tid. Oppfatningen av samfunnet som foranderlig, innebærer også at vi ser våre egne

¹ En nyttigivelse av arbeidet utkom på Routledge i 2013

muligheter for å medvirke til endringer. På den annen side innebærer det at vi bedre ser hvordan historiske strukturer legger begrensninger for hvilke forandringer vi realistisk sett kan oppnå. Gjennom studiet av tidligere samfunnsendringer kan vi få større forståelse av hvordan og hvorfor endring skjer, selv om tidsegne forhold bestemmer endringsvilkårene og prosessene i enhver epoke. Historisk sosiologi kan derfor bidra til økt bevissthet både om muligheter for forandring og om de begrensningene som vår egen og våre samtidiges deltakelse i endringsprosesser er underlagt.

Å arbeide med Archer teori har vært en utfordring, men et spennende og givende arbeid, til tross for at jeg i utgangspunktet fikk advarsler fra fagfeller om at teorien hennes var «veldig vanskelig». Jeg visst ikke da at studien ville bringe meg helt tilbake til reformasjonen, så i arbeidsomfang har den blitt mer krevende enn jeg hadde forestilt meg.

I fremstillingen får presentasjonen av Archers teori relativt stor plass selv om jeg bare har presentert hennes analytiske fortelling om utviklingen i Danmark. Jeg skulle gjerne ha inkludert også fortellingene om England, Frankrike og Russland. Men det ville ha sprengt rammen for innledende teoripresentasjon. Når Archers teori likevel får så stor plass, er det fordi den stiller kjente skolehistoriske begivenheter i et nytt lys, som innebærer interessante og tankevekkende nytolkninger i seg selv, men også at den er så kompleks at den vanskelig kan ytes rettferdighet gjennom en skissepreget presentasjon. Det er verdt å merke seg at Archers studie fra 1979 omfatter 800 sider.

Arbeidet som presenteres her er delt inn i to hoveddeler. Del I inneholder tre kapitler. Det første handler om problemstillingene og inneholder en presentasjon av Archers historisk-sosiologiske teori, som plasseres i forhold til den sosiologiske kanon, Marx, Weber og Durkheim, men også i konteksten av samtidens teoriebatt. Det andre inneholder en kort presentasjon av vitenskapsfilosofien kritisk realisme, som utgjør det vitenskapsteoretiske fundamentet for teorien. Dette kapitlet gjør blant annet rede for de ulike abstraksjonsnivåene i samfunnsteorier som bygger på kritisk realisme som vitenskapsteori og plasserer teoriutvikling om framveksten av utdannings-systemer i enkeltland som spesifikke teorier på laveste abstraksjonsnivå. Det tredje kapitlet er en presentasjon av Archers generelle teori om framveksten av statlige utdanningssystemer og av hennes spesifikke teori, formulert som en analytisk fortelling, om skoleutviklingen i Danmark fram til ca 1814.

Del II starter med avklaring av en forutsetning for å kunne anvende Archers teori i dansk-norsk sammenheng, som dreier seg om at teorien bare har gyldighet for institusjonelt differensierte samfunn. Ettersom det er omdiskutert i forskningen hvilken relasjon som oppstod mellom kirke og stat ved reformasjonen i

Danmark-Norge, brukes et kapittel på å presentere og drøfte forskningen på dette feltet, og om relasjonen kan begrepsfestes i et sosiologisk begrepsapparat som gjør det mulig å hevde at kirken og staten var differensierte institusjoner. I det neste kapitlet fremsetter jeg en alternativ tese til Archers påstand om at skolens mono-integrasjon med kirken fra katolsk middelalder vedvarte etter reformasjonen i Danmark-Norge. Min alternative tese er at skolen under reformasjonen ble knyttet til staten og at skolen med det ble dobbelt integrert med kirke og stat.

De neste tre kapitlene handler om skoleutviklingen i Danmark og Norge fra reformasjonen og fram til 1814. Hvert av kapitlene omfatter et avgrenset historisk tidsrom. Det første handler om den aristokratiske fyrstestaten, fra 1536 til 1648. To kapitler handler om enevoldstiden, det første om pietismens tid, i første halvdel av 1700-tallet, og det andre om opplysningstiden i andre halvdel av 1700-tallet fram til 1814. Disse tre kapitlene har en identisk oppbygning. De starter med en presentasjon av Archers analyse av dansk skoleutvikling i vedkommende tidsrom. Etter dette beskrives de politiske forholdene, det vil si den sentrale politiske beslutningsstrukturen og relasjonene i den politiske eliten. Dernest gjøres det rede for skoleendringer i perioden. I oppsummeringen av hvert kapittel blir det foretatt en kritisk vurdering av Archers analyse og formulert forslag til et alternativ. De to følgende kapitlene omhandler skoleutviklingen i Norge fra 1814 og fram til mellomkrigstiden. Det første inneholder en presentasjon av de politiske forholdene i perioden, den sentrale politiske beslutningsstrukturen og relasjonen mellom politiske eliter. Det andre kapitlet besvarer problemstillingene som ble reist i innledningen.

Et avgjørende punkt i min reformulering av Archers generelle teori om systemenes framvekst dreier seg om skolens forhold til staten. Statens rolle i skolens utvikling er et spørsmål som har fått økt oppmerksomhet i en del nye arbeider om skoleutviklingen i Norge og i skandinaviske land. Andy Green formulerte den generelle «tesen om staten» i *Education and State Formation* i 1990. Han mente at tilknytningen til staten var avgjørende for skolens historiske utvikling, men han la først og fremst vekt på det kvantitative aspektet ved skoleutviklingen og dessuten universalismen som karakteriserte moderne utdanning. Ingrid Markussen har påpekt statens betydning for skoleutviklingen i Norden. Hun antyder at den nordiske velferdsstaten har overtatt kirkens funksjon, i særlig grad ivaretagelsen av omsorgsverdiene og at disse ligger til grunn for den «Nordiske skolemodellen». Rune Slagstad har hevdet at i norsk historie har utdanning vært et statsanliggende, men han har ikke satt dette inn i en eksplisitt teoretisk sammenheng. Han ser den norske statsorienterte tradisjonen som beslektet med den tyske. Den danske komparativisten Susanne Wiborg betrakter skolens tilknytning til staten som en sentral årsaksfaktor i

forklaringen av framveksten og utviklingen av den radikale enhetsskolen i nordiske land. Det er altså flere utdanningshistoriske forskere som har påpekt statens rolle i norsk og nordisk skoleutvikling. Men disse har i varierende grad satt dette inn i en teoretisk ramme. Valget om å ta utgangspunkt i Archers arbeid er begrunnet med at hun har en teori og at det er en gjennomarbeidet teori, som også bygger på holdbare vitenskapsteoretiske premisser, selv om hun ikke plasserer staten i en betydningsfull rolle forut for dannelsen av utdanningssystemet.

Archer hevder, som en del av sin teori, at skolen ikke var knyttet til staten før utdanningssystemene oppstod, og at skolen til da utelukkende var knyttet til kirken. Min lesning av historiske fremstillinger med omtale og dokumentasjon av at kongen og andre statlige myndigheter var aktivt beslutningsfattende aktører i skole spørsmål helt siden reformasjonen har derfor vært en prøvestein. Det ble tydelig at Archers teori på dette punktet ikke kunne være riktig. Skulle jeg legge teorien bort, eller skulle jeg prøve å reformulere den? For meg ble det maktpåliggende å finne en reformulering av Archers teori som kunne omdefinere statens rolle før framveksten av det statlige systemet til en mer betydningsfull forklaringsfaktor, samtidig som andre aspekter ved teorien og metateorien ble beholdt. Archers teori om andre syklus, etter at skolen ble knyttet til staten, inneholdt analyser av strukturer og prosesser som åpenbart kunne brukes for å forstå utviklingen etter statstilknytningen. Jeg har følgelig arbeidet med en reformulering av teorien, ikke en avvisning og erstatning av den. I denne prosessen med teoretisk reformulering har jeg både hentet begreper og perspektiver fra andre syklus i teorien om utdanningssystemene, og fra teoriens høyere abstraksjonsnivå, modellen for morfogenetiske sykluser.

I bestrebelsen på å drive teoriutvikling snarere enn falsifisering av teorien støtter jeg meg til Imre Lakatos sontring mellom progressive og regressive forskningsparadigmer. I Lakatos berømmelige konfrontasjon med Karl Popper på 1960-tallet stod spørsmålet om hvordan vitenskapelig kunnskap utvikles sentralt. Mens Popper hevdet at vitenskapen utvikler seg gjennom falsifisering av hypoteser og «*bolde gjetninger*», påpekte Lakatos at enkeltvise falsifiseringer sjelden fører til avvisninger av hele teorier, eller forskningsprogram, men til reformuleringer av teorien, slik at den inkorporerer anomaliene. Lakatos skiller mellom teoriers kjernebegreper og de mer perifere begrepene. Han hevder at kjernebegrepene kan bli stående, selv om mer perifere deler av teorien blir falsifisert. Skillet mellom progressive og regressive forskningsparadigmer består i at de progressive inneholder teoretiske ressurser som kan brukes til å «reparere» mer perifere deler av teorien og generere nyformuleringer som øker teoriens forklaringskraft, mens regressive paradigmer ikke på samme måte er i stand til å generere ny teori.

Det er med andre ord den teoretiske dybden i Archers teori som gjør den til en teori med potensialer for videreutvikling snarere enn en teori som står og faller med enkeltvise falsifiseringer på spesifikt teorinivå. Archers modell om morfogenetiske sykluser, som er parallellen til Roy Bhaskars modell for transformativ sosial aktivitet (TMSA), innebærer en oppfatning av forholdet mellom sosial struktur og intensjonal handling, som angir en ramme for tenkningen i omformuleringen og videreutviklingen av teorien. Forankringen av spesifikke teorier i mer abstrakte domeneteorier og i metateori er derfor en ressurs for teoriutvikling.

Den foreliggende undersøkelsen av framveksten av det norske utdannings-systemet representerer et forskningsbidrag på to nivå: (i) en spesifikk teori om framveksten av det norske utdanningssystemet og (ii) en reformulering av Margaret Archers domeneteori om framveksten av statlige utdanningssystemer. Arbeidet demonstrerer dessuten at kritisk realisme som forskningsprogram, som metateori og referanseramme for substansiell samfunnsteori, er et progressivt program med teoretiske ressurser som gjør det mulig å videreutvikle og reformulere teori i lys av nye empiriske funn.

Jeg har ikke i dette arbeidet presentert noen metateoretisk refleksjon over teoriutvikling utover henvisningen til Lakatos og begrepet «reparasjon» av teorier. For de som måtte være interessert i mer abstrakte metateoretiske betraktninger om teoriutvikling har jeg i en annen sammenheng argumentert for at min utvikling av Archers domeneteori representerer en epistemologisk dialektikk innenfor en kritisk realistisk dialektikkforståelse. Dialektisk utvikling forstås her som en fjerning av fravær/mangel (*absenting of absence*), som i dette tilfellet er representert ved en utvidelse av Archers generelle teori om framveksten av utdanningssystemer til å omfatte flere mulige utviklingsforløp enn de to syklusene. Min reformulering består i å hevde at utviklingen fra middelalderens mono-integrasjon mellom kirken og skolen til framveksten av utdanningssystemet kan omfatte flere morfogenetiske sykluser.²

Til dette arbeidet er det føyd et appendiks som gjør rede for den disiplinære forankringen av Archers teori og metodiske overveielser som har meldt seg i forbindelse med dette prosjektet. Jeg argumenterer for at Archers teori forsvare en plass både innenfor historisk (utdannings)sosiologi og komparativ pedagogikk. I argumentasjonen for denne plasseringen gjør jeg rede for trekk ved faghistorien til de to disiplinene. Om metodene som inngår har jeg diskutert

² Tone Skinningsrud, Realist Social Theorising and State Educational systems, *Journal of Critical Realism*, vol 4, nr. 2, 2005, s. 339-365

komparasjon og kritisert den makro-kausale metode, som særlig Theda Skocpols navn er knyttet til. Jeg har forsøkt å gjøre rede for hvordan Archers komparative metode avviker fra Skocpols. Jeg har også gjort rede for casestudier som en metodisk tilnærming, selv om mange vil hevde at casestudier er et design. Poenget her er å vise at det er en utbredt oppfatning at casestudier egner seg for teoriutvikling, slik som også denne undersøkelsen har vist.

For lesere av dette arbeidet vil jeg anbefale å gå til avsnitt 11.2 (kapittel 11.2) først. Dette avsnittet presenterer en redegjørelse for problemstillingene, dilemmaer og valg som er gjort underveis i arbeidsprosessen. Fremstillingen her vil gi leseren et overblikk som gjør det lettere å fastholde den røde tråden i arbeidet under lesningen av de enkelte kapitlene. Det er også en mulighet å lese de relativt fyldige oppsummeringene etter hvert kapittel før en går løs på arbeidet i sin helhet. Oppsummeringene lest i rekkefølge gir en kortversjon av hele arbeidet.

Universitetet i Tromsø har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette arbeidet gjennom sin ordning med forskningsterminer. Jeg har dessuten fått innvilget ett ekstra forskningssemester, som jeg er takknemlig for. Min deltakelse siden 1999 på de årlige konferansene til International Association for Critical Realism har vært til stor hjelp i arbeidet med å sette meg inn i vitenskapsfilosofien og meta-teorien kritisk realisme, samt Archers omfattende historisk-sosiologiske teori. De konferanseframlegg jeg underveis i dette arbeidet har fått respons på, først og fremst fra Margaret Archer, har vært avgjørende, både for formuleringen av prosjektet om å gjennomføre en historisk sosiologisk studie av framveksten av det norske utdanningssystemet og for selve gjennomføringen. Margaret Archer var den som utfordret meg til å ta fatt på dette arbeidet, og hun har gitt meg tilbakemeldinger og moralsk støtte underveis.

Jeg vil for øvrig takke kolleger som har vist interesse for arbeidet mens det har pågått, først og fremst Birgit Brock-Utne ved Universitetet i Oslo, som har engasjert meg i interessante diskusjoner om det komparative perspektivet den reiser, særlig forholdet mellom europeisk utdanning og utdanning i sør. Dernest Paul Opdal, min kollega her i Tromsø gjennom mange år, som interesserer seg for realismens vitenskapsteori og med sunn skepsis har henvist meg til alternative versjoner av realismen innen analytisk filosofi. Anne Pernille Kran har også oppmuntret og støttet meg underveis. Våre dyptpløyende diskusjoner om kritisk realisme har i stor grad bidratt til at jeg har fått større dybde i min egen forståelse av denne vitenskapsteoretiske posisjonen.

Tromsø, september 2012

Tone Skinningsrud

Innholdsfortegnelse

DEL I PROBLEMSTILLINGER, TEORI OG METATEORI	13	
Kapittel 1 introduksjon: problemstillinger og teoretisk perspektiv	15	
1.1	STATLIGE UTDANNINGSSYSTEMER: EN MORFOGENETISK TILNÆRMING .. 15	
1.2	HISTORISK SOSIOLOGI SOM FORSKNINGSFELT	19
1.3	DEFINISJON AV BEGREPET «UTDANNINGSSYSTEM»	20
1.4	TEORETISKE FORUTSETNINGER	23
1.4.1	Kritikk av strukturfunksjonalismen	24
1.4.2	Kritikk av marxismen	31
1.4.3	Er Archer weberianer?	34
1.4.4	Durkheim og forklaringen av idéers morfogenese.....	38
1.5	ARCHER I SAMTIDENS TEORIDEBATT	41
1.6	ANDRE TEORETISKE TILNÆRMINGER	43
1.6.1	Ny-institusjonell og ny-marxistisk utdanningsteori	43
1.6.2	Mikro-historie - interaksjonisme.....	48
1.7	OPPSUMMERING	50
Kapittel 2 Metateori: kritisk realisme	57	
2.1	TRANSCENDENTAL REALISME, KRITISK NATURALISME OG KRITISK REALISME	57
2.2	TRANSCENDENTAL ANALYSE AV DET NATURVITENSKAPELIGE EKSPERIMENTET	59
2.3	DEN KRITISKE REALISMENS FILOSOFISKE ONTOLOGI	62
2.4	MOT EMPIRISME OG METODOLOGISK INDIVIDUALISME	65
2.5	GRUNNLEGGENDE TESER I KRITISK REALISME	68
2.5.1	Ontologisk realisme.....	68
2.5.2	Epistemisk relativisme og fallibilisme	69
2.5.3	Rasjonell dømmekraft.....	70
2.6	DEN KRITISKE REALISMENS SOSIALE ONTOLOGI.....	71
2.7	ARCHERS SOSIALE REALISME	74
2.7.1	Ontologi og metodologi.....	75
2.7.2	Archer versus Giddens.....	77
2.8	ABSTRAKSJONSNIVÅER I KRITISK REALISTISK TEORI	80
2.9	OPPSUMMERING	84
Kapittel 3 Domeneteorien og den spesifikke teorien om dansk skole ..	87	
3.1	UTDANNINGSSYSTEMETS FRAMVEKST: FØRSTE SYKLUS	88
3.1.1	Struktur: institusjonelle relasjoner og ressursfordelinger.....	88
3.1.2	Oversikt over første syklus (fase 1 – 3)	92
3.1.3	Mono-integrasjon og situasjonslogikk (fase 1)	94

3.1.4	Interaksjon og alliansedannelse (fase 2)	96
3.1.5	Framveksten av de statlige utdanningssystemene (fase 3)	97
3.2	UTDANNINGSSYSTEMETS UTVIKLING: ANDRE SYKLUS	99
3.2.1	Interne strukturer og prosesser i utdanningssystemet	99
3.2.2	Sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer	104
3.2.3	Systemenes eksterne struktur	106
3.2.4	Utdanningssystemets interne og eksterne integrasjon	108
3.2.5	Interaksjonsprosessen etter systemdannelsen	109
3.2.6	Statstilknytning: politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner	112
3.3	ARCHERS ANALYTISKE FORTELLING OM SKOLEN I DANMARK	114
3.3.1	Kirkens utdanningsdominans etter reformasjonen	115
3.3.2	Virkningen i andre deler av samfunnsstrukturen	117
3.3.3	Forsvar av dominans	118
3.3.4	Utfordring av dominans	119
3.3.5	Åpen konflikt om skolen	124
3.4	OPPSUMMERING	126
Del II Vurdering og videreutvikling av Archers teori		131
Kapittel 4	En forutsetning for teorianvendelsen: institusjonell differensiering mellom kirke og stat	133
4.1	KIRKEN ETTER REFORMASJONEN: SELVANSVARLIG ELLER «STATENS RELIGIONSVESEN»?	136
4.1.1	Reformasjonen i politisk historisk perspektiv	136
4.1.2	Reformasjonen i kirkehistorisk perspektiv	138
4.2	INSTITUSJONELL DIFFERENSIERING OG AUTONOMI	144
4.2.1	Kirkelig ordinasjon	145
4.2.2	Menighetens kallsrett ved presteutsettinger	149
4.2.3	Visitasjon	153
4.2.4	Synoder	156
4.2.5	Lærespørsmål	161
4.3	RELASJONEN MELLOM KIRKE OG STAT	164
4.3.1	Institusjonell differensiering og underordning	164
4.3.2	En nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon	165
4.4	OPPSUMMERING	168
Kapittel 5	En alternativ tese om relasjonen skole, kirke og stat	170
5.1	ARCHERS DOMENETEORI OM SKOLE, KIRKE OG STAT	171
5.2	ARCHERS SPESIFIKKE TEORI OM DANMARK	173
5.3	FØR- OG ETTER-REFORMATORISKE SKOLEORDNINGER	174
5.4	STØTTE TIL TESEN OM MONO – INTEGRASJON	177
5.5	STØTTE TIL TESEN OM DUAL INTEGRASJON	179

5.5.1	Danmark	181
5.5.2	Norge.....	183
5.5.3	Skole, kirke og stat etter reformasjonen	190
5.6	TO TRADISJONER I REFORMASJONENS HISTORIOGRAFI	191
5.6.1	Skolelover og utdanningspolitikk i de nordtyske stater.....	194
5.7	PROGRESSIVE OG REGRESSIVE FORSKNINGSPROGRAM	198
5.7.1	«Reparasjon» av Archers teori.....	200
5.8	OPPSUMMERING	203
Kapittel 6	Skolen i den aristokratiske fyrstestaten (1536-1648)	207
6.1	ARCHERS TEORI.....	207
6.1.1	Stillstand som følge av mono-integrasjon.....	207
6.1.2	Endring som følge av skolens integrasjon med staten	209
6.1.3	Privat utdanning	212
6.2	MODIFISERT TEORIRAMME BASERT PÅ TESEN OM DUAL INTEGRASJON .	214
6.3	POLITISK BESLUTNINGSSTRUKTUR OG ELITERELASJONER	215
6.3.1	Politisk beslutningsstruktur	215
6.3.2	Eliterelasjoner	217
6.3.3	Danmark og Norge.....	218
6.3	DANNELSESREISER, NYE SKOLESLAG OG - REFORMER	218
6.3.1	Jesuittskoler og dannelsesreiser tidlig på 1600-tallet	219
6.3.2	Sorø Ridderakademi	225
6.3.3	Reformer av latinskolen	227
6.3.4	Gymnasier	239
6.3.5	Tukt- og barnehusene	241
6.4	OPPSUMMERING OG ANALYSE	249
Kapittel 7	Skolen under eneveldet I: første halvdel av 1700-tallet.....	255
7.1	ARCHERS TEORI.....	255
7.2	POLITISK BESLUTNINGSSTRUKTUR OG ELITERELASJONER	259
7.2.1	Politisk beslutningsstruktur	259
7.2.2	Eliterelasjoner	261
7.2.3	Danmark og Norge.....	263
7.3	PIETISMEN I TYSKLAND OG DANMARK	264
7.3.1	Radikalpietisme og statspietisme	267
7.3.2	Misjonskollegiet og misjonssaken.....	267
7.3.3	Konfirmasjonen	274
7.3.4	Generalkirkeinspeksjonskollegiet	276
7.4	NYE SKOLESLAG OG - REFORMER	278
7.4.1	Fattigskolene i København	278
7.4.2	Misjonsskoler i «Finnmarken og Nordlandene».....	280

7.4.3	Allmueskoler på danske ryttergods.....	285
7.4.4	Vajsenhus.....	286
7.4.5	Skoler på landet i Danmark og Norge	287
7.4.6	Latinskolereformen i Danmark og Norge	292
7.5	OPPSUMMERING OG ANALYSE	296
Kapittel 8	Skolen under eneveldet II: fra ca 1750 til 1814	300
8.1	ARCHERS TEORI.....	300
8.2	POLITISK BESLUTNINGSSTRUKTUR OG ELITERELASJONER	305
8.2.1	Politisk beslutningsstruktur	305
8.2.2	Eliterelasjoner	308
8.2.3	Danmark og Norge.....	311
8.3	NYE SKOLESLAG OG - REFORMER	311
8.3.1	Borger- og realskoler i Danmark	311
8.3.2	Borger- og realskoler i Norge	318
8.3.3	Fra latinskoler til lærde skoler.....	326
8.3.4	Reformer av allmueskolen.....	334
8.3.5	Lærerutdanningen	339
8.4	OPPSUMMERING OG ANALYSE	343
Kapittel 9	Norsk skoleutvikling 1814 - ca 1940 I: politiske strukturer og eliterelasjoner.....	348
9.1	POLITISKE BESLUTNINGSSTRUKTURER	349
9.1.1	Parlamentarismen i skolehistoriske periodiseringer.....	350
9.1.2	Konsekvenser av endring i politisk beslutningsstruktur	352
9.1.3	Allmenn stemmerett: større åpenhet i beslutningsstrukturen...	353
9.2	ELITERELASJONER	355
9.2.1	Eliterelasjoner i embetsmannsstaten	355
9.2.2	Eliterelasjoner etter parlamentarismen	357
9.3	LÆRERNES ORGANISERING	364
9.3.1	Allmue- og folkeskolelærerne	364
9.3.2	Lærerne i den lærde/høyere skole.....	373
9.4	OPPSUMMERING OG ANALYSE	375
Kapittel 10	Norsk skoleutvikling fra 1814 til 1940 II: framveksten av utdanningssystemet.....	380
10.1	FRAMVEKSTEN AV UTDANNINGSSYSTEMET: DEN MODERATE ENHETSSKOLEN	380
10.1.1	Avvikling av kirkens kontroll over skolen.....	383
10.1.2	Styrket statlig skoleadministrasjon og -tilsyn.....	387
10.1.3	Økt statlig finansiering av allmueskolen og folkeskolen	390
10.1.4	Systematisering.....	393

10.1.5	Multi-integrasjon	396
10.1.6	Profesjonalisering og organisering av lærerstanden	399
10.1.7	Oppsummering: framveksten av utdanningssystemet.....	400
10.2	TEORETISKE FORKLARINGER	401
10.2.1	Politisk kultur	402
10.2.2	Avgjørende hendelser.....	403
10.2.3	Agentskap og strukturelt situert interaksjon	404
10.3	POLITISK BESLUTNINGSSTRUKTUR OG POLITISK MEDVIRKNING	417
10.4	FRAMVEKSTEN AV DET SENTRALISERTE UTDANNINGSSYSTEMET	421
10.4.1	Archers teori	421
10.4.2	Statlig administrasjon og styring.....	422
10.4.3	Statlig finansieringsmodell	425
10.4.4	Skolens innhold	425
10.4.5	Privat utdanningssektor	427
10.5	Skolereformene på 1930-tallet	428
10.6	OPPSUMMERING	430
Kapittel 11	Sammenfatning	434
11.1	EN FORTELLING OM PROSJEKTETS PROSESS.....	434
11.2	EN TEORI OM DEN NYE SYKLUSEN	448
11.2.1	Strukturelle vilkår (fase 1)	451
11.2.2	Interaksjon (fase 2)	454
11.2.3	Framveksten av utdanningssystemet (fase 3).....	462
11.3	EN «REPARERT» TEORI OM FRAMVEKSTEN AV UTDANNINGSSYSTEMENE	462
Appendiks:	Disiplinær forankring og metodisk tilnærming.....	465
1	DISIPLINÆR KONTEKST: KOMPARATIV PEDAGOGIKK OG HISTORISK SOSIOLOGI	467
1.2	KOMPARATIV PEDAGOGIKK	467
1.2.1	Archers teori som komparativ pedagogikk.....	470
1.3	HISTORISK SOSIOLOGI	472
1.3.1	Fra «modellenes tyranni» til disiplinær forsoning.....	476
1.4	HISTORISK UTDANNINGSSOSIOLOGI	479
1.4.1	Archers teori som historisk utdannings sosiologi	481
1.5	OPPSUMMERING	483
2	Metodiske tilnærminger	485
2.1	KOMPARASJON	487
2.2	CASESTUDIER	496
2.2.1	Casestudier og teoriutvikling	496
2.2.2	Casestudier og generalisering	499
2.3	ABSTRAKT OG KONKRET FORSKNING	500

2.3.1	Abduksjon	501
2.3.2	Retroduksjon.....	505
2.3.3	Oppsummering.....	506
Referanser:	509

Figuroversikt:

Fig. 2.1	Domener av virkeligheten	60
Fig. 2.2	Abstraksjonsnivåer i Archers teori	83
Fig. 3.1	Strukturelle interaksjonsbetingelser i sentraliserte utdanningssystemer	111
Fig. 3.2	Strukturelle interaksjonsbetingelser i desentraliserte utdanningssystemer	112
Fig. 5.1	Archers morfogenetiske modell for én syklus.....	201
Fig. 5.2	En alternativ morfogenetisk modell for to sykluser	202

DEL I

PROBLEMSTILLINGER, TEORI OG METATEORI

KAPITTEL 1 INTRODUKSJON: PROBLEMSTILLINGER OG TEORETISK PERSPEKTIV

«the precise forms that education takes [...] never [are] precisely what anyone wanted [...] they bear the marks of concession to allies, and compromise with opponents. Thus, to understand the nature of emergent educational systems we need to know not only who won the struggle for control, but also how: not merely who lost but how badly they lost out.»¹

1.1 **Statlige utdanningsystemer: en morfogenetisk tilnærming**

Hensikten med dette arbeidet er å gi en komparativ historisk-sosiologisk forklaring av framveksten av det norske utdanningssystemet. Det nye ved det foreliggende arbeidet i forhold til tidligere norske utdanningshistoriske bidrag er at det har et teoretisk utgangspunkt. Anvendelsen av historisk-sosiologisk komparativ teori i studiet av norsk skolehistorie gjør det mulig å sammenligne utviklingen i Norge med utviklingen i andre europeiske land, og løfter dermed studiet av norske skoleforhold inn i en større europeisk forskningssammenheng. En slik tilnærming gjør oss bedre i stand til å forstå hva norsk skoleutvikling har hatt til felles med utviklingen i andre vestlige land og hva som er særegent ved utviklingen i Norge.

Teorien som legges til grunn i dette arbeidet er hentet fra Margaret Archers arbeid *Social Origins of Educational Systems* fra 1979², der hun har utviklet en

¹ Margaret S. Archer, *Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems*, i Melvin Kohn (red.) *Cross-National Research in Sociology*, London: Sage Publications, 1989, s. 258

² Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London & Beverly Hills: Sage Publications, 1979. Archer, *The University Edition of Social Origins of Educational Systems*, London & Beverly Hills, Sage Publications, 1984. Utgivelsen fra 1984 er en forkortet versjon av 1979-utgivelsen uten endringer i teorien, men Danmark og Russland er utelatt.

historisk-sosiologisk teori om framveksten av statlige utdanningssystemer i vestlige land og deres videre utvikling etter systemdannelsen. Archers arbeid omfatter skoleutviklingen i tiden fra middelalderen og fram til midten av 1970-tallet og undersøker forholdene i fire land: England, Frankrike, Russland og Danmark. Teorien hun har utviklet omfatter dermed også Norge som en del av Danmark fram til 1814. Teorien om de statlige utdanningssystemenes framvekst og utvikling er en del av forarbeidet og opphavet til Archers generelle sosiologiske teori, som er presentert i *Realist social science. The morphogenetic approach* fra 1995. Her anvender Archer noen nye begreper i fremstillingen av utdanningsteorien, men uten å endre på de sentrale påstandene.³ Archer forankrer dessuten her samfunnsteorien sin i vitenskapsteorien kritisk realisme.

Hovedbegrunnelsen for at jeg har valgt å ta utgangspunkt i Archers teori, selv om noen nyere historisk-sosiologiske utdanningsstudier benytter andre teoretiske tilnærminger, er at Archers teori har en eksplisitt vitenskapsteoretisk forankring. Dette plasserer den innenfor et forskningsprogram med større potensialer for videre konsistent teoriutvikling enn teorier som bygger på implisitte og til dels uklare vitenskapsteoretiske premisser.⁴ Jeg har valgt å holde meg til Archers teori fordi jeg kan slutte meg til det vitenskapsteoretiske grunnlaget hun baserer seg på, som blant annet innebærer en oppfatning av forholdet mellom struktur og agentskap der aktørhandlinger alltid forutsetter strukturelle vilkår.⁵

Archer har i *Social Origins* analysert og utviklet en teori om dansk skoleutvikling, og dermed også skoleutviklingen i Norge som en del av Danmark fram til 1814. Denne teorien kan etterprøves. Forløpet etter 1814 som førte til framveksten av det *norske* utdanningssystemet, har ikke Archer studert. En forklaring av norsk skoleutvikling etter 1814 basert på Archers forklaringsmodell må derfor utformes uten holdepunkter i tidligere arbeider om spesifikt norske forhold. Redskapene som Archers teori har å tilby for denne oppgaven er begreper og påstander fra den generelle sosiologiske teorien hun har utviklet og begreper og påstander fra teorien om de statlige utdanningssystemene, både framveksten og den videre utviklingen etter systemdannelsen.

³ Archer, *Realist social theory: the morphogenetic approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995

⁴ Forskningsprogram anvendes her i betydningen «en rekke teorier som har en innbyrdes sammenheng». Se Imre Lakatos, Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, i Imre Lakatos & Alan Musgrave (red.) *Criticism and the growth of Knowledge*, Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965, s. 312

⁵ Archers morfogenetiske modell for forholdet mellom struktur og agentskap sammenfaller i stor grad med vitenskapsfilosofen Roy Bhaskars *Transformative Model of Social Activity* (TMSA). Se Bhaskar, *The Possibility of Naturalism*, London: Routledge, 1998 [1979], s. 31 ff

Archers historiske utdannings sosiologiske studie fra 1979 tilhører en tidlig fase av forfatterskapet. Den generelle samfunnsteorien, som hun utarbeidet senere, har, i likhet med arbeidet om utdanningssystemene som sitt hovedanliggende å forklare samfunnsendring, eller *morfogenese*, det vil si endring og framvekst av ny sosial struktur, på ulike nivå. Utdanningsteorien handler om prosessene som genererte framveksten av utdanningssystemene, mens den generelle teorien handler om framveksten av ny sosial struktur generelt. Studiet av framveksten av ny struktur innebærer i Archers tilnærming en analyse av såkalte *morfogenetiske sykluser*, som omfatter tre faser: (1) strukturelle vilkår → (2) interaksjon → (3) morfogenese. Morfogenetiske sykluser kan identifiseres på mikro-, meso- og makronivå. I studiet av samfunnsendringer på makronivå innebærer inndelingen i sekvenser av sykluser samtidig historiske periodiseringer.

Archer periodiserer skolens historiske utvikling i europeisk kontekst i to morfogenetiske sykluser. Den første syklusen starter med skolens tilknytning til kirken i europeisk middelalder og avsluttes med framveksten av statlige utdanningssystemer på ulike tidspunkter i ulike land i løpet av 1800-tallet og ved overgangen til 1900-tallet. Siste fase i første syklus av skolens utvikling er også første fase i den påfølgende syklus som starter med det nyetablerte utdanningssystemet. Da Archer satte slutt punkt for sin analyse på midten av 1970-tallet, var andre syklus i skolens utvikling ikke avsluttet. Hun studerte imidlertid uavsluttede prosesser og strukturelle modifikasjoner som utdanningssystemene gjennomgikk etter systemdannelsen. Analysen av de to syklusene, først prosessene som førte til framveksten av det statlige systemet, og dernest de vedvarende strukturelle endringsprosessene etter at systemet var etablert, føyer Archer sammen i en generell teori om skolens utvikling i vestlige land fra middelalderen og fram til midten av 1970-årene.

Et fellestrekk ved den formelle utdanningen i europeisk middelalder var tilknytningen til kirken. Skoler var kirkelige tiltak. Kirken skaffet til veie det materielle og økonomiske grunnlaget for utdanningsvirksomheten og definerte også skolens innhold. Kirken hadde derfor full kontroll med skolene. Det felles strukturelle utgangspunkt (fase 1, første syklus) for skolens utvikling fram mot systemenes framvekst (fase 3, første syklus) var skolens mono-integrasjon med og underordning under kirken. I Russland ble kontrollen over skolen utøvd av den ortodokse, i England av den anglikanske, og i Frankrike av den katolske kirke. Om Danmark hevder Archer at etter reformasjonen ble den katolske kirkes kontroll over skolen videreført av den nasjonale evangelisk-lutherske kirke.

Som det fremgår av teorien om to sykluser, var utviklingen av skolens integrasjon med kirken og framveksten av statstilknyttede utdanningssystemer et fellestrekk blant landene i Archers undersøkelse. De statlige systemene vokste

imidlertid fram på ulike tidspunkter og i svært varierende samfunnsøkonomiske og politiske kontekster. I Frankrike utkrystalliserte systemet seg i 1840-årene, i Russland i 1880-årene og i Danmark og England ved overgangen mellom 1800- og 1900-tallet. Studiet av framveksten av utdanningssystemene er derfor også en studie av såkalt ujevn utvikling (*uneven development*), det vil si at tilnærmet like samfunnsinstitusjoner vokser fram på varierende tidspunkter eller tidsrom i ulike historiske og geografiske kontekster, en problemstilling som også forskere som tilhører andre teoritradisjoner og studerer andre samfunnsinstitusjoner har vært opptatt av. Framveksten av utdanningssystemet medførte at statlige organer overtok kirkens kontroll med skolevesenet, og den ensidige mono-integrasjonen⁶ med kirken ble erstattet av en flersidig, multipel integrasjon med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner.

For å kunne utforme en teori som ville kunne gjøre krav på generell gyldighet var Archers utvalg av land satt sammen slik at det sikret maksimal variasjon i utdanningens historiske utforming og sosiokulturelle kontekst.⁷ En begrensning ved denne type historisk-sosiologisk teori er imidlertid at den er historisk spesifikk, og Archer angir to begrensninger for teoriens gyldighetsområde. Den forutsetter samfunn som i utgangspunktet er (1) institusjonelt differensierte og dessuten (2) at skoleutviklingen har foregått som en endogen prosess. Den første begrensningen utelater fra teoriens gyldighetsområde de tidlige monolittiske imperiene. Den andre unntar kolonialiserte land, der utdanningsordninger er påført av kolonimakten.

Archers teori innebærer at nye spørsmål kan stilles til norsk skolehistorie. En grunnleggende forutsetning for å kunne forklare utdanningssystemers framvekst er i Archers teori identifiseringen av den sosiale *makrostrukturen* som skolen inngikk i forut for systemdannelsen. Sosial struktur betinger interaksjon, som produserer framveksten av ny struktur, eller strukturell endring. En vesentlig oppgave i et forskningsprosjekt som skal forklare framveksten av det norske systemet er derfor å identifisere makrostrukturen som eksisterte forut for systemdannelsen. Archers påstand om at prosessene som frembrakte de europeiske utdanningssystemene var betinget av skolens mono-integrasjon med kirken, kan etterprøves empirisk. En sentral oppgave i mitt prosjekt om framveksten av det norske utdanningssystemet vil bestå i å etterprøve Archers påstand om at skolen var mono-integrert med kirken forut for framveksten av

⁶ I et tidlig arbeid har Archer kalt dette for skolens «*semi-integrasjon*». Se Michalina Vaughan & Margaret S. Archer, *Educational Conflict in England and France 1789-1848*, Cambridge: Cambridge University Press, 1971, s. 2

⁷ Archer, 1979, s. 42

det norske utdanningssystemet. Hvis skolen ikke var monointegrert med kirken, hvordan var den i så fall integrert med andre samfunnsinstitusjoner?

I norsk utdanningshistorisk forskning har framveksten av *enhetsskolen* vært en sentral og vedvarende tematikk. Enhetsskolens framvekst i Norge har stort sett vært et hovedtema for skolehistorikere, som har redegjort for partiet Venstres og senere Arbeiderpartiets ledende rolle i skolepolitikken fra slutten av 1800-tallet.⁸ Framveksten av enhetsskolen har også vært fokus for komparative studier i nordisk og europeisk sammenheng.⁹ Hvordan passer begrepet om enhetsskolen inn i Archers teori? Enhetsskolen er i Archers teori et utdanningssystem med egenskapen *positiv hierarkisk organisering*, som innebærer overgangsmuligheter mellom høyere og lavere nivå i systemet. Ettersom positiv hierarkisk organisering er en systemegenskap, er systemdannelsen en forutsetning for enhetsskolen. Det kan ikke eksistere noen enhetsskole før utdanningssystemet er oppstått. Enhetsskolen og utdanningssystemet oppstod kanskje samtidig? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å besvare. Hovedproblemstillingen som anvendelsen av Archers teori reiser er: når oppstod det norske utdanningssystemet? Hvilke prosesser kan forklare framveksten? Hvilke egenskaper hadde systemet?

1.2 Historisk sosiologi som forskningsfelt

Archers utdanningsstudie kan forankres både innenfor historisk sosiologi og komparativ pedagogikk. Nærmere begrunnelser for denne doble disiplinære forankringen er det gjort rede for i appendiks. Selv presenterte Archer sitt arbeid fra 1979 som et bidrag til makrososiologien, og hennes teori og teoriens inspirasjonskilder er hentet fra den sosiologiske teoritradisjonen. Archer høstet kritikk da hun i sine innledende bemerkninger til *Social Origins* hevdet at makrososiologiens bidrag til studiet av utdanningsproblemer måtte være å utvikle overordnede teorier for forskningsfunn i utdanningshistorien og den komparative pedagogikken. De komparative pedagogene likte ikke det de da oppfattet som en beskyldning om å mangle teori. Siden den tid er imidlertid både historie-

⁸ Einar Høigård og Herman Ruge, *Den norske skoles historie*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1947; Hans-Jørgen Dokka, *Fra almueskole til folkeskole*, Oslo: Universitetsforlaget, 1967; Dokka, *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739-1989*, Oslo: NKS-Forlaget, 1988

⁹ Ingrid Markussen, *Dannelsessyn og drivkrefter bag enhedsskolens framvækst* og Erling Lars Dale, *Dannelsesprogram og enhetsskole*, begge i Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag A/S, 2003; Odd Asbjørn Mediås, *Enhetsskolens utvikling i Danmark og Norge*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2004; A. O. Telhaug, *Norsk og internasjonal skoleutvikling: Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992

forskningen og komparativ pedagogikk blitt mer teoretisk orientert. Komparative pedagoger inkluderer nå Archer i sin teoretiske kanon.

Motsetningsforholdet mellom historieforskningen og sosiologien er også blitt mindre anspent og konkurransepreget siden 1979, da Archers arbeid ble publisert, men historisk sosiologi har vært og er fremdeles omstridt som forskningsdisiplin. Historisk-sosiologiske studier omfatter ofte lange tidsspenn og kan derfor vanskelig basere seg på studiet av primærkilder. Det er et ankepunkt for enkelte historikere at historisk sosiologi stort sett baserer seg på tidligere utført historisk forskning. Det foreliggende arbeidet føyer seg inn denne tradisjonen og er i hovedsak basert på foreliggende skolehistoriske, politisk-historiske og kirkehistoriske studier. Slik oppsummerende, syntetiserende, teoriprøvende og teorigenererende forskning gjøres imidlertid også av historikere. Det prinsipielle skillet mellom historie og historisk sosiologi er dermed kanskje i ferd med å forsvinne. Anvendelsen av historiske sekundærkilder i sosiologisk forskning har imidlertid vært gjenstand for debatt og blir mer utførlig behandlet i appendiks.

Archers teori er en struktur og aktørteori. Den utdannings sosiologiske teorien som danner utgangspunkt for dette arbeidet er en sosiologisk makroteori, som innebærer at strukturen stort sett dreier seg om relasjoner mellom samfunnsinstitusjoner og at aktørene hovedsakelig omfatter inkorporerte aktører. Fordi teorien handler om relasjoner mellom samfunnsinstitusjoner og hvordan disse endres som resultat av utdanningspolitisk interaksjon, blir, i tillegg til den skolehistoriske forskningen, kirkehistorisk og politisk historisk forskning relevant for å belyse de teoretisk baserte problemstillingene.

1.3 Definisjon av begrepet «utdanningssystem»

Å forklare framveksten av det norske utdanningssystemet forutsetter en oppfatning av hva et utdanningssystem er. Archer kritiserer den løselige og upresise bruken av begrepet «*utdanningssystem*» som karakteriserer blant andre Pierre Bourdieus arbeider.¹⁰ Manglende presisjon i bruken av systembegrepet kan lett resultere i etnosentrisme i den komparative forskningen i den forstand at andre lands utdanningssystemer antas å være likt ens eget. Slik etnosentrisme kan føre til alvorlige feilslutninger, ettersom strukturer er bærere av generative mekanismer som legger føringer for aktørhandlinger og interaksjon. Både

¹⁰ Pierre Bourdieu og J. C. Passeron, *La Reproduction*, Ed. de Minuit, 1970, s. 81, referert i Archer, *The problem of scope in the sociology of education*, *International Review of Sociology*, no. 1, 1987, s. 88. Bourdieu bruker her betegnelsen utdanningssystem både om uformell opplæring i familien og om statlige utdanningssystemer.

Bourdieu og Basil Bernsteins tidlige arbeider er preget av slike feilslutninger. De resonnerer ut fra strukturen i eget utdanningssystem, henholdsvis det franske og det engelske, og trekker allmenne slutninger.¹¹ En klar definisjon av utdanningssystemet bidrar til å fastholde viktigheten av studiet av utdanningsinstitusjonens struktur og strukturelle transformasjon, som i mye utdanningssosiologisk litteratur har hatt en tendens til å forsvinne i studiet av kultur og skolens rolle i kulturell reproduksjon. Archer har foreslått en definisjon der utdanningssystemet identifiseres ved strukturelle kjennetegn, som:

«en nasjonalt omfattende og differensiert mengde av institusjoner med målsetting om å gi formell utdanning, som er underlagt, i det minste delvis, overordnet kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter og hvis bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre.»¹²

Denne definisjonen, som er en integrert del av Archers teori, blir lagt til grunn i det foreliggende arbeidet. Betegnelsen utdanningssystemet, slik det blir brukt her, er følgelig ikke en løselig betegnelse på mengden av utdanningstilbud i samfunnet til enhver tid, men har den ovenfor nevnte presise betydningen av en bestemt sosial struktur som har vokst fram på et bestemt historisk tidspunkt, eller i et nærmere bestemt historisk tidsrom.

Definisjonen av et utdanningssystem som sosial struktur, med noen felles og noen varierende kjennetegn mellom land, skiller Archers teori fra Bourdieus og Bernsteins utdanningssosiologiske teorier, som fokuserer på utdanningens kulturelle aspekter og forutsetter at utdanningssystemene i ulike land er like. Archers presise definatoriske bestemmelse av utdanningssystemet skiller seg også fra andres anvendelse av begrepet, selv i studier som vil forklare framveksten av systemene. Andy Green anvender i sin komparative studie av skoleutviklingen i England, Frankrike og USA begrepet utdanningssystem mer løselig, selv om han hevder at han legger Archers definisjon til grunn og oppfatter systemdannelsen som et vendepunkt i skolens historiske utvikling. Han legger i sin framstilling hovedvekten på studiet av statlig finansiert utdanning og betegner disse som «*statlige former for utdanning*», som han anvender synonymt med statlige utdanningssystemer.¹³ Statlige former for utdanning er imidlertid ikke det samme som et statlig utdanningssystem, ettersom statlig finansierte utdanninger kan foreligge uten at de har systemformasjon.

¹¹ Archer, Process without system, i *Archives europeennes de sociologie*, Vol 24, 1983, s. 210-211; Archer, Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction: French or Universal? *French Cultural Studies*, Vol 4, 1993, s. 225-40

¹² Archer, 1979, s. 54

¹³ Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Educational Systes in England, France and the USA*, London: The Macmillan Press, 1990, s. 1-25

I Archers definisjon har statlige utdanningssystemer to hovedkjennetegn: (i) tilknytning til staten og ii) systemformasjon. Både systemformasjon og statstilknytning må være tilstede for at et statlig utdanningssystem skal kunne sies å foreligge. I England og Frankrike foregikk systemdannelsen i utdanningssektoren og tilknytningen til det politiske sentrum som samtidige prosesser. Det finnes imidlertid historiske eksempler på usamtidighet i systemdannelsen og tilknytningen til staten. Både har utdanningssystemer eksistert uten at de har vært knyttet til staten og det har eksistert statlige utdanninger uten at de har hatt systemformasjon. For eksempel hadde skolene til ulike katolske læreordener i europeisk middelalder systemkarakter uten å være statstilknyttet. Høyere utdanning i Russland var statlig på et tidlig tidspunkt, lenge før utdanningssystemet vokste fram.

Også den nasjonale utbredelsen, som er et av kjennetegnene ved statlige utdanningssystemer, har i enkelte land eksistert forut for systemdannelsen. De franske katolske skolene og de engelske anglikanske representerte skolenettverk med tilnærmet nasjonal dekning. Men disse nettverkene var ikke statlige og underlagt en egen statlig utdanningsadministrasjon. Også de danske evangelisk-lutherske skoler etter reformasjonen hadde nasjonal utbredelse, uten, i følge Archer, å være knyttet til staten.¹⁴

I tillegg til å være knyttet til staten, ha systemformasjon og nasjonal utbredelse har de statlige utdanningssystemene interne strukturer med fellestrekk: (i) enhetlighet (uniformitet), det vil si tilnærmet likt innhold i alle skoler på samme nivå; (ii) systematisering, det vil si tilpasning av systemets ulike deler til hverandre innenfor en helhet, blant annet inndeling i utdanningsnivåer og (iii) differensiering, det vil si at skolen er utskilt som egen institusjon med særegne arbeidsoppgaver og betydelig autonomi; (iv) spesialisering, det vil si at systemet omfatter ulike skoleslag med ulikt rekrutteringsgrunnlag, ulike interne prosesser og ulike sluttkompetanser.

Til tross for flere felles strukturelle kjennetegn ved statlige utdanningssystemer skiller systemene seg i to hovedkategorier, de sentraliserte og de desentraliserte systemene.¹⁵ Forskjellen mellom sentraliserte og desentraliserte utdannings-

¹⁴ Spørsmålet om skolens tilknytning til staten i Danmark etter reformasjonen, vil bli tatt opp senere i dette arbeidet. Se kapittel 3.

¹⁵ Det sentraliserte og det desentraliserte systemet presenteres av Archer som uttømmende kategorier for statlige utdanningssystemer, men teorien utelukker ikke at sentralisering og desentralisering kan være ytterpunkter på en dimensjon, hvor nasjonale systemer kan plasseres etter grad av sentralisering og desentralisering.

systemer består i at de har ulike typer relasjoner mellom systemets bestanddeler. Et sentralisert system

«[...] er et system hvor ett element eller subsystem spiller en hovedrolle eller en dominerende rolle i systemets operasjoner. Vi kan kalle dette den ledende delen, eller si at systemet er sentrert rundt denne delen. En liten endring i den ledende delen vil bli reflektert gjennom hele systemet og forårsake betydelige endringer.»¹⁶

I sentraliserte utdanningssystemer er staten det ledende element, eller subsystem. Systemiske endringsprosesser initieres fra det politiske sentrum.

I motsetning til sentraliserte systemer har *desentraliserte systemer* ikke noe ledende element. Desentralisering medfører at selv om utdanningssystemet er statlig og det gjøres forsøk på å gjennomføre statlig styring, spiller disse styringsbestrebelsene en underordnet rolle i endringsprosessene. Endringer i det desentraliserte systemet oppstår ikke først og fremst på grunn av statlige styringsinngrep, men som følge av transaksjoner som foregår på mange forskjellige steder i systemet. Endringer i det desentraliserte systemet sprer seg horisontalt, det vil si mellom enheter på samme administrative nivå, mens endringer i det sentraliserte utdanningssystemet sprer seg vertikalt, det vil si ovenfra og ned. Sentraliserte og desentraliserte systemstrukturer betinger kvalitativt forskjellige endringsprosesser. I sentraliserte systemers utvikling dominerer prosessene enhetlighet og systematisering, mens i desentraliserte systemer dominerer differensiering og spesialisering.¹⁷ Utdanningssystemene som oppstod i Frankrike og Russland var sentraliserte systemer, mens det engelske og det danske var desentraliserte. Skillet mellom sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer er vesentlig fordi de to systemtypene er disponert for ulike endringsprosesser. Derfor er et sentralt spørsmål i studiet av framveksten av det norske utdanningssystemet om systemet som vokste fram var et sentralisert eller et desentralisert utdanningssystem.

1.4 Teoretiske forutsetninger

Archers historisk-sosiologiske utdanningsstudie blir omtalt som den første i sitt slag som gikk i dybden på utdanningsfeltet og som hadde et klart komparativt siktemål.¹⁸ Hun utviklet sin teori om utdanningssystemenes framvekst og utvikling i dialog med samfunnsteoriens hovedtradisjoner: struktur-

¹⁶ A. D. Hall & R. E. Hagen, Definition of a System, i Joseph A. Litterer (red.) *Organizations, Systems, Control and Adaptations*, Vol II, New York, 1969, s 36, ref i Archer, 1984, s. 72.

¹⁷ Disse prosessene vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3

¹⁸ Green, 1990, s. 26

funksjonalismen, marxismen og Webers teorier. Resultatet var en helt ny historisk-sosiologisk teori om utdanning og etter hvert også en ny samfunnsteori, som ville forklare strukturell endring (morfo-genese) og en kulturteori som benyttet den morfogenetiske tilnærming til også å studere kulturell endring.

Archer har selv plassert sine utdanningsstudier i den historisk-sosiologiske tradisjonen etter Weber. Men hun har også andre teoretiske inspirasjonskilder blant sosiologiens klassikere. En viktig forbindelseslinje til hele den klassiske kanon, Marx, Weber og Durkheim, som hun selv har fremhevet, er oppfatningen av utdanning som en av samfunnets makro-institusjoner på linje med politikk, økonomi og religion. Som institusjon utgjør den formelle utdanningen i et samfunn noe mer enn summen av skoler, høyskoler og universiteter som enkelt-organisasjoner. Den er en institusjon som består av sett av posisjoner og roller som utgjør en egen helhet og som inngår i et mer eller mindre komplekst samspill med andre samfunnsinstitusjoner.¹⁹

Archers historiske utdannings-sosiologi om framveksten av utdanningssystemene kan best forstås på bakgrunn av strukturfunksjonalismen, marxismen og Webers teori, som utgjorde den teoretiske arven Archer tok utgangspunkt i da hun gjennomførte sin studie. Særlig er strukturfunksjonalismen viktig som bakteppe for å forstå hvordan Archers arbeid representerte en teoretisk nyvinning, samtidig som det opprettholdt en teoretisk kontinuitet. Innflytelsen fra Durkheim kan først og fremst spores i Archers kulturteori, som ble utgitt flere år etter *Social Origins*. Kulturteorien gir et interessant inntak til forståelsen av hva teoriutvikling består i, en meta-forståelse av Archers egen teoriutvikling så vel som av teoriutviklingen i dette arbeidet.

1.4.1 Kritik av strukturfunksjonalismen

Archer formulerer en kritikk, men også en videreutvikling av strukturfunksjonalistisk teori. I et tidlig arbeid, utført sammen med Michalina Vaughan, *Social Conflict and educational change in England and France 1789-1848*, forkastes den gjeldende strukturfunksjonalistiske utdannings-sosiologien som uegnet til å forklare endring, og funnene fra undersøkelsen blir anvendt i utformingen av en alternativ teori som har med seg elementer både fra strukturfunksjonalismen og andre samfunnsteoretiske skoleretninger.

Studien av England og Frankrike i perioden 1789 - 1848 var en viktig del av forarbeidet til *Social Origins*. Forfatterne viser at funksjonalistisk og struktur-

¹⁹ Margaret Archer, *The Sociology of Educational Systems*, in Tom Bottomore, S. Novak og M. Solokowska (red.) *Sociology. The State of the Art*, London: Sage Publications, 1980, s. 234

funksjonalistisk utdannings sosiologisk teori ikke kan forklare skolens utvikling i England og Frankrike i første halvdel av 1800-tallet, som innebar minimale endringer i England, men en total omorganisering i Frankrike. Strukturfunksjonalismens oppfatning av *funksjonell adaptasjon*, som den sentrale mekanismen for endring, innebærer at samfunnsinstitusjonene endrer seg slik at de ivaretar samfunnets behov til enhver tid. En slik mekanisme kunne verken forklare stillstanden i England eller de store omveltningene i Frankrike og heller ikke hvorfor utviklingen i de to landene var fundamentalt forskjellig.²⁰

I den strukturfunksjonalistiske utdannings sosiologien forutsettes det korrespondanse mellom samfunn og utdanning. Skolen er en sosialisering-innstans som forbereder de unge for samfunnsdeltakelse og skolens innhold er til enhver tid bestemt av samfunnets behov. Vellykket sosialisering gjennom utdanningssystemet sikrer kulturell enhetlighet og sosial orden. Endringer av skolen er derfor en konsekvens av endringer i samfunnets behov:

«veksten og spesialiseringen av skoler var derfor en respons på samfunnets behov. Formen som skolen tok var påvirket av lærerstanden, men innenfor de grenser som var satt av de eksisterende samfunnsmessige rammer. Ofte har pionerens ideer først fått innflytelse etter deres død, når de sosiale vilkårene hadde endret seg i en retning som gjorde dem relevante.»²¹

Vaughan og Archer påpeker imidlertid at selv om alle europeiske land har vært igjennom en industrialiseringsprosess, har de likevel utviklet ganske forskjellige utdanningsinstitusjoner. Dette kan strukturfunksjonalismen bare forklare ved å postulere «*funksjonelle alternativer*», en forestilling om at ulikt utformede utdanningsinstitusjoner kan ivareta de samme samfunnsbehovene. Postuleringen av «*funksjonelle alternativer*» setter imidlertid ingen grenser for hvor ulike institusjoner kan være som ivaretar de samme samfunnsbehovene. Påstanden om at skolen til enhver tid er funksjonell og oppfyller «samfunnets behov» blir dermed ikke-falsifiserbar. Enhver utdanning blir funksjonell i kraft av sin eksistens.

Hvis en adaptiv mekanisme tilpasser utdanningen til «samfunnets behov» til enhver tid, vil økt industrialisering innebære at utdanningen får en struktur og et innhold som samsvarer med industrisamfunnets behov. En sammenligning av det engelske og franske samfunnet i år 1800 og år 1850 viste at England var den

²⁰ Vaughan & Archer, 1971, s. 8 og 10

²¹ M. D. Shipman, *Sociology of the School*, London, 1968, s. 3, ref i Vaughan & Archer, 1971, s.

ledende industrinasjonen.²² I motsetning til hva en skulle forvente ut fra tesen om adaptasjon, oppfylte imidlertid ikke den engelske utdanningen industrisamfunnet behov. Det forelå ingen spesialisert opplæring for profesjoner og administrative yrker, sosial mobilitet gjennom skolegang og skoleprestasjoner eksisterte ikke og naturvitenskap var ikke inkludert i skolens lærestoff. Adaptasjonen av utdanningen til samfunnets behov var følgelig langt fra automatisk.²³

Det strukturfunksjonalismen mangler i sitt begrep om adaptive mekanismer er aktører som endringsagenter. Utdanningsendringer må innebære endringer i lov- og regelverk, som igjen må skyldes handlingene til konkrete grupper og enkelt-individer. Dette blir det vanskelig å redegjøre for i funksjonalistisk samfunnsteori, som løser problemet ved å betrakte de til enhver tid dominerende normer og verdier i samfunnet som determinerende for aktørhandlinger:

«Slike organiserende normer viser ikke perfekt samsvar med de objektive karakteristika ved samfunnene de eksisterer i, heller ikke er de helt uavhengig av dem. På grunnlag av det komplekse samspillet mellom sosiale og økonomiske vilkår og ideologier utvikler menneskene i et samfunn en svært forenklet versjon av hvordan hendelser oppstår. Denne oppfatningen av «det naturlige» blir til en oppfatning av hvordan ting «bør være» – og i sin tur fører dette til et press i retning av overensstemmelse med relevante aspekter ved samfunnet. Følgelig reagerer [influerer] denne normen på de objektive forholdene som den refererer til og har endrende effekt på direkte og indirekte relaterte trekk ved vedkommende samfunn.»²⁴

Stillstanden som preget engelsk utdanning i første halvdel av 1800-tallet må, i funksjonalismens forklaringsmodell, forstås som resultat av et vedvarende sett av dominerende normer²⁵:

«det vil være et konstant press i retning av å forme utdanningssystemet i samsvar med denne normen. Dette presset vil virke på to måter: direkte ved å gjøre folke blinde for alternativer og ved å farge deres vurderinger av hva som er vellykkede og mislykkede løsninger på vedvarende problemer i utdanningssektoren; og indirekte ved det funksjonelle samspillet mellom skolesystemene, [...] aspekter ved klassestrukturen, systemer for sosial kontroll og mange trekk ved den sosiale struktur.»²⁶

²² Vaughan & Archer, 1971, s. 8. Indikatorer som prosentandelen av arbeidskraften som var sysselsatt i industrien, den industrielle produksjonens andel av brutto nasjonalproduktet og antallet og størrelsen på fabrikker bekrefter dette.

²³ Ibid.

²⁴ Ralph H. Turner, Modes of Social Ascent through Education: Contest and Sponsored Mobility, i Halsey, A. H., Jean Floud & A. Anderson (red.) *Education, Economy and Society*, New York: The Free press, 1967, s. 122

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid., s. 128

Både kontinuitet og endring i utdanningssektoren forstås her som betinget av normer, som kan være stabile eller i endring.

Mot denne strukturfunksjonalistiske oppfatningen hevder Vaughan og Archer at forklaringen på stillstanden i engelsk utdanning i første halvdel av 1800-tallet neppe var normkonsensus. Det ble fremmet grunnleggende filosofisk kritikk av den rådende utdanningen, og det utspilte seg harde interessekonflikter om utdanningsforhold. Men strukturfunksjonalistisk teori om normativ konsensus som bestemmende for utviklingen i utdanningssektoren innebærer at utdanningskonflikter ikke blir tillagt noen betydning. De blir betraktet som symptomer på og ikke årsaker til endring. Ingen utdanningspolitisk gruppering eller enkeltperson kan oppnå innflytelse på skoleutviklingen hvis ikke kravene er i samsvar med behovene som er gitt av samfunnsstrukturen.

Harde utdanningspolitiske konflikter blir i strukturfunksjonalistisk teori snarere bortforklart enn forklart. De betraktes enten som et forsvar for foreldede ordninger eller som et symptom på at et nytt ekvilibrium er under utvikling. For eksempel har motstanden mot reformer som har redusert kirkens innflytelse vært oppfattet som forsvar for foreldede ordninger. Å avskrive kirkens motstand mot å få redusert sin innflytelse over skolen som foreldet, er imidlertid å unnlate å undersøke hva kirken oppnådde med sin motstand, hvilke allianser den inngikk i og hvordan kirkens innflytelse eventuelt ble videreført i redusert omfang. Hvis konflikter er et tegn på overgang til en ny likevekstilstand, måtte de sterke utdanningskonfliktene i England i første halvdel av 1800-tallet ha ført til etableringen av en ny normativ konsensus om utdanningen. Men konfliktene i engelsk utdanning vedvarte på hele 1800-tallet og fortsatte i det 20. århundret. Konfliktene var på ingen måte et varsel om en ny likevekstilstand.²⁷

Den ujevne utviklingen av skolen i England og Frankrike, en utvikling som i begge land var i utakt med industrialiseringen skulle ut fra forutsetningen om strukturfunksjonalismens adaptive mekanisme, normativ konsensus, være påvirket av ulike dominerende verdisystemer. Når det i England ikke ble gjennomført utdanningsreformer, mens den franske utdanningen gjennomgikk omfattende endringer, vil en strukturfunksjonalistisk forklaring innebære at det måtte være forskjeller i dominerende normer mellom de to landene, det vil si at normene i England var konservative, mens de i Frankrike var reformistiske. Disse konservative og reformistiske normene kan imidlertid ikke ha vært adaptive, ettersom skoleutviklingen ikke samsvarte med de økonomiske forholdene.

²⁷ Vaughan & Archer, 1971, s. 10

Vaughan og Archer påpeker dessuten at lovgivningen ikke alltid gjenspeiler en konsensus om verdier. Den franske skolelovgivningen var ikke basert i en verdikonsensus. Det var tvert i mot stor spredning i normative oppfatninger om skolen. Innføringen av en stipendordning for begavede elever i sekundærskolen, som ble fremmet både i revolusjonens lovverk og i Napoleons lovgivning, var for eksempel begrunnet i helt ulike verdioppfatninger. De revolusjonære ønsket å fremme større likhet i retten til utdanning, mens Napoleon så meritokratiske tiltak som et middel til å fremme statlig effektivitet. Ingen av begrunnelsene var basert i en folkelig verdikonsensus, for ingen av dem hadde generell tilslutning. Tiltaket var uttrykk for en statlig politikk, som ble gjennomført til tross for sterk motstand.

Heller ikke i England var det mulig å oppdage noen konsensus om skolen. En slik konsensus måtte ut fra strukturfunksjonalistisk tenkning ha vært en form for konservatisme, ettersom skolen gjennomgikk liten endring. Men til tross for stillstanden hersket det stor uenighet om skolens verdigrunnlag. Verken i England eller Frankrike var det mulig å identifisere kontinuerlig innflytelse fra en dominerende normativ oppfatning om skolen. Det var derimot i begge land sterke konflikter om skolens normative grunnlag. Verken endringer (Frankrike) eller kontinuitet (England) i skolens utvikling kan dermed forklares med en dominerende normativ konsensus som determinerer utviklingen. Den minimale skolelovgivningen i England i vedkommende periode sier mer om vedvarende kirkelig dominans enn om normativ konsensus.²⁸

Vaughans og Archers studie viser at forholdet mellom utdanning og samfunn ikke kan forklares av strukturfunksjonalismens antakelse om full samfunnsmessig integrasjon. England var på begynnelsen av 1800-tallet kommet lenger i industriell utvikling enn Frankrike. Likevel var det franske utdanningssystemet mer «*moderne*» i den forstand at det var mer spesialisert, gav undervisning i moderne naturvitenskapelige fag og var meritokratisk ved å gi muligheter for sosial mobilitet gjennom skolegang og skoleprestasjoner. Strukturfunksjonalismens tese om at utdanningsinstitusjonen til enhver tid endrer seg ved at en normativ konsensus tilpasser den til andre institusjoner i samfunnet måtte derfor forkastes.

Vaughans og Archers kritikk av funksjonalismen, underbygd av den historiske studien av skole- og samfunnsforholdene i England og Frankrike, hadde fellestrekk med ny-funksjonalisten Alvin W. Gouldners kritikk. Gouldner kritiserte tesen om at normativ integrasjon fungerte som en sammenbindende kraft

²⁸ Ibid., s. 9

mellom samfunnsinstitusjoner.²⁹ Han hevdet at forholdet mellom samfunnets institusjoner ikke kunne forutsettes *a priori* å være komplementært og harmonisk. Gouldner og Archer delte oppfatningen om at det er et åpent spørsmål hvordan ulike samfunnsinstitusjoner til enhver tid er relatert til hverandre. Grader av autonomi, gjensidig avhengighet og motsetningsforhold mellom samfunnsinstitusjonene må undersøkes i hvert enkelt tilfelle. Begge avviste også at normativ konsensus er betingelsen for sosial integrasjon og anså gjensidig utveksling og bytterelasjoner mellom samfunnsinstitusjonene som en forutsetning for institusjonell integrasjon. I den generelle samfunnsteorien Archer senere har fremsatt skiller hun mellom *sosial integrasjon* og *systemintegrasjon*. Systemintegrasjon handler om relasjonen mellom institusjoner, oppfattet som «*deler*» av systemet, og sosial integrasjon handler om enighet mellom mennesker. Skillet oppsummeres med uttrykket: *the parts and the people*.³⁰

Archers videreutvikling av begrepene om integrasjon og forholdet mellom samfunnsinstitusjoner går ut over ny-funksjonalistenes reformulering av sin egen teori. I oppfatningen om hva som er forutsetningen for institusjonell autonomi hevdet Gouldner at autonomi oppstår når en institusjon har gjensidig utveksling med få andre institusjoner. Autonome institusjoner kjennetegnes ved at de ikke bidrar til opprettholdelse av samfunnets helhet. Autonomien er av funksjonell art, og autonome institusjoner ivaretar få eller ingen funksjoner. Archer mener derimot at autonomi må forstås som *operasjonell* autonomi. «*Institusjonelle operasjoner*» er en generell betegnelse på de oppgaver og virksomheter internt i institusjonen som gjør institusjonen til den institusjon den er. Den operasjonelle autonomien handler om i hvilken grad institusjoner selv har mulighet til å bestemme over egen intern virksomhet. Institusjonell autonomi er ikke et resultat av få gjensidige utvekslinger med andre deler av systemet, slik Gouldner hevder, men kan tvert i mot være et resultat av mangesidige utvekslinger. Det moderne utdanningssystemet, som betjener et mangfold av samfunnsinstitusjoner, har for eksempel større autonomi enn kirkeskolene i middelalderen, som var integrert kun med én institusjon, nemlig kirken.

I Archers videre arbeid med å videreutvikle makroteorien for å kunne forklare funnene i den tidlige utdanningsstudien om England og Frankrike baserte hun seg på Peter M. Blaus teori om *makt og bytte*, som forklarer hvordan interaksjon kan

²⁹ Alvin W. Gouldner, *Reciprocity and Autonomy in Functional Theory*, I N. J. Demerath & R. A. Peterson (red.) *System, Change and Conflict*, New York, 1967

³⁰ Archer, *Social integration and system integration: developing the distinction*, i *Sociology: The Journal of the British Sociological Association*, Vol 30, nr. 4, 1996, s. 679-99

generere ny struktur.³¹ Blaus bytteteori viser hvordan ulikt bytte kan endre ressursfordelinger og føre til at det oppstår nye maktrelasjoner. Transaksjoner hvor likt og ulikt bytte genererer henholdsvis gjensidighet og underordning er en mekanisme for generering av sosial struktur som blir brukbar innenfor en teori som skal forklare hvorfor det skjer strukturelle endringer.

Også nyvinninger innenfor systemtenkningen tok Archer opp i sin teori. Anvendelsen av systembegrepet i samfunnsteorien er en vesentlig ingrediens i strukturfunksjonalistisk tenkning. Men Archer gir systembegrepet et nytt innhold. I anvendelsen av systembegrepet er Archer influert av Walter Buckley, som også er opphavsmannen til begrepet *morfogenese* (utviklingen av form).³² Buckley hevder at sosio-kulturelle systemer er forskjellige fra mekaniske og biologiske systemer. De utgjør en egen kategori. Mekaniske systemer er styrt av av negative feedbacksløyfer som sikrer statisk likevekt (*ekvilibrium*). Biologiske systemer er styrt av negative feedbacksløyfer som sikrer dynamisk likevekt, det vil si *homeostase*. Begge disse systemtypene har en tendens til å vende tilbake til en normaltilstand. Dette er ikke tilfelle med menneskelige systemer, som stadig transformeres over tid, eller gjennomgår morfogenese, det vil si de er åpne systemer som styres av positive feedback-mekanismer. Slike systemer har ingen «normaltilstand». Archer hevder, i likhet med Buckley, at i sosiale systemer fører menneskelig interaksjon til en stadig videreutvikling og transformasjon av systemet. Det er de intensjonale inkorporerte aktørene, det vil si organiserte grupper med felles målsettinger, som gjennom sin interaksjon og de utilsiktede konsekvensene av denne interaksjonen, bevirker systemendring.

Archer er blitt utsatt for flere feiltolkninger vedrørende oppfatningen av systembegrepet. Erwin Epstein tar henne til inntekt for at utdanningssystemets utvikling er et resultat av en egen systemisk logikk, fordi hun har uttalt at systemet får «*et eget liv*» som innebærer ekspansjon i størrelse og omfang.³³ Men Archer understreker at den ukontrollerte veksten i utdanningssystemet er en utilsiktet konsekvens av handlingene til primæraktører og inkorporerte aktører. Veksten av systemet er produsert av menneskelig interaksjon, men unndrar seg kontroll

³¹ Peter M. Blau, *Exchange and Power in Social Life*, New York: John Wiley & Sons, 1964

³² Walter Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory*, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967

³³ Erwin H. Epstein, The problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education, i Jürgen Schriewer & Brian Holmes (red.) *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992, s. 19

fordi utilsiktede konsekvenser stadig skaper nye uoversiktlige handlingsbetingelser for aktørene.³⁴

1.4.2 Kritik av marxismen

I Vaughans og Archers studie av utdanningskonflikter i England og Frankrike vurderer de også marxismens forklaringsverdi for sitt historiske materiale. Etter å ha påpekt strukturfunksjonalismens normative konsensus som en inadekvat forklaring, vender de seg til marxismens konfliktteori. Fra Marx forfatterskap henter de synspunkter fra *Kritikken av den politiske økonomi* og *Den tyske ideologi*, som et inntak til marxistisk teori med relevans for utdanningsspørsmål.

Vaughans og Archers kritikk av marxismen tar utgangspunkt i tre teser om forholdet mellom utdanning og samfunn, som de mener er fundamentale for marxistisk utdanningsteori: 1) utdanningsinstitusjoner og -ideer er en del av samfunnets overbygning, som gjenspeiler de økonomiske forholdene i samfunnets basis, 2) ideer og tanker knyttet til utdanning er en gjenspeiling av økonomiske interesser, og 3) utdanningskonflikter er et aspekt ved de generelle klasse-motsetningene i samfunnet.³⁵

(1) Vaughan og Archer slutter seg til Raymond Arons kritikk av marxismens skille mellom basis og overbygning og oppfatningen om at samfunnets overbygning gjenspeiler basis. Dette vil si at de økonomiske forholdene (basis), som består av produktivkrefter og produksjonsforhold, i siste instans determinerer alle andre samfunnsforhold, som ideer, politiske forhold, utdanningen, familien, religionen etc. Oppfatningen av overbygningen som en gjenspeiling av den økonomiske basis er imidlertid ikke holdbar, fordi ideene også inngår i basis. All teknologi er konstruert på grunnlag av vitenskapelige ideer. Ettersom produktivkreftene baserer seg på kunnskap som er utviklet i og formidles av utdanningsinstitusjonene, er det vanskelig å oppfatte disse institusjonene som en ren gjenspeiling av basis. Påvirkningen går begge veier. Det er ikke bare basis som påvirker overbygningen, men overbygningen påvirker også basis.³⁶

(2) Når alle ideer, teorier og utdanningsinstitusjoner oppfattes som en del av overbygningen, som er en refleks av den økonomiske basisen i samfunnet, utdefineres ideer og idékonflikter som kilder til endring. Hvis ideer og

³⁴ Archer, Introduction: Theorising about the Expansion of Educational Systems, i Archer (red.) *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Beverly Hill, California: Sage, 1982, s. 43

³⁵ Vaughan & Archer, 1971, s. 10

³⁶ Ibid., s. 11

tankesystemer bare uttrykker klasseinteresser, blir ideenes samfunnsmessige virkninger pr definisjon ikke-eksisterende. Vaughan og Archer avviser kunnskapsrelativismen som kommer til uttrykk i *Den tyske ideologi*. Hvis hver samfunnsklasses idéverden og oppfatninger er bestemt av klasses tilhørigheten, ser en bort fra at det kan finnes sannhetskriterier på tvers av samfunnsklasser. Påstanden om at all kunnskap har klassepreg benekter eksistensen av universell kunnskap og vitenskap. I skolesammenheng vil formidling av det som hevdes å være en felles nasjonal kultur til enhver tid fremstå som indoktrinering i den herskende klasses kultur og påføring av falsk bevissthet. Mot dette relativistiske kunnskapssynet hevder Vaughan og Archer at ikke all kunnskap er relativ til historiske og sosiale omstendigheter. Visse former for kunnskap kan ha universell gyldighet. Oppfinnelsen av hjulet, kompasset eller teorien om blodsirkulasjonen er, selv om de er oppdaget under bestemte historiske omstendigheter, ikke gyldig bare i vedkommende epoke, og ivaretar heller ikke utelukkende bestemte klasseinteresser.³⁷

(3)Marxismen, forstått som en konfliktteori, kan umiddelbart synes å tilby en bedre forklaring på utdanningsforholdene i England og Frankrike i første halvdel av 1800-tallet enn strukturfunksjonalismens ide om normativ konsensus. Det er nærliggende å se en rekke skoleforhold som uttrykk for klasses dominans og undertrykkelse: de harde utdanningskonfliktene, at skolene ble brukt til ensidig indoktrinering i bestemte livsanskuelser, at hele grupper av befolkningen ble hindret fra å søke utdanning og at bestemte utdanningsinstitusjoner hadde særlig høy prestisje. Marxismens oppfatning av alle utdanningskonflikter som aspekter ved klasses motsetningen er likevel ingen plausibel tolkning av utdanningskonfliktene i England og Frankrike på denne tiden. Å redusere utdanningskonfliktene til en konflikt mellom samfunnsklassene ville være å overse andre viktige grupper som engasjerte seg i utdanningsspørsmål, som for eksempel kirken.³⁸ Når kirken både i England og Frankrike forsvarte sine utdanningsinteresser tjente de ikke bestemte klasseinteresser, men først og fremst sine egne interesser.³⁹

Marxismens oppfatning av forholdet mellom basis og overbygning og reduksjon av utdanningspolitikk og -konflikter til klassekamp innebærer i realiteten en tese om at den til enhver tid dominerende samfunnsklasse utøver et totalt

³⁷ Ibid., s. 12

³⁸ Ibid., s. 13. Her gjør Vaughan og Archer oppmerksom på at Marx i andre deler av sitt forfatterskap anerkjente at det fantes andre politisk betydningsfulle sosiale grupperingen enn sosiale klasser.

³⁹ Ibid., s. 12-13

utdanningshegemoni. Gruppen som kontrollerer basis vil automatisk kontrollere overbygningen. Innenfor en slik teori blir det uforståelig at institusjonelle mønstre og pedagogisk praksis som har oppstått under en bestemt form for økonomisk organisering vedvarer inn i perioder der økonomien krever noe annet. Et eksempel på slike uforklarlige fenomener er universitetene i England. Til tross for at borgerskapet var økonomisk dominerende, var det i lang tid underpriviligert når det gjaldt utdanning, for universitetsutdannelsen var forbeholdt aristokratiet. Likeledes blir det vanskelig å forklare hvorfor utdanningsinstitusjonen endres under stabile økonomiske forhold. Her er Frankrike et godt eksempel. Både under den franske revolusjon og Napoleons imperium var landbruket den dominerende økonomiske sektor. Men selv om den økonomiske strukturen vedvarte, ble det gjennomført gjennomgripende utdanningsreformer, som følgelig må ha hatt andre årsaker enn endringer i de økonomiske forholdene.⁴⁰

Marxistisk teori kan ikke forklare verken utviklingen i hvert av landene England og Frankrike, eller forskjellen mellom dem. Ikke i noen av de to landene synes industrialiseringen å ha hatt noen innflytelse på utviklingen av utdanningsinstitusjonen. Den raske industrialiseringen i England og framveksten av et velstående borgerskap førte ikke til utdanningsreformer som samsvarte bedre med det nye borgerskapets behov. Selv om aristokratiet var svekket, både økonomisk og politisk - landbruksproduksjonen under aristokratiets kontroll fikk redusert samfunnsøkonomisk betydning og aristokratiets overherredømme i sentrale institusjoner som Parlamentet ble svekket - beholdt det nærmest monopol på adgangen til den kirkeledede høyere utdanningen. Det tradisjonelle lærestoffet forble også så å si uforandret fram til 1850. De engelske universitetene responderte ikke på industrialiseringen ved å endre utdanningsinstitusjonens rekrutteringsgrunnlag og innhold. I en lang periode var universitetene forbeholdt aristokratiet og de landeiende klasser. «*Universitetenes historie i kull- og dampindustrialiseringens periode er historien om vellykket motstand, gjennom ideologiske og andre elementer i «overbygningen», mot presset fra endringene i økonomien.*»⁴¹

I Frankrike, som i samme periode var preget av stillstand i den økonomiske utviklingen, kulminerte derimot en bølge av utdanningsreformer i opprettelsen av *Université Imperial* under Napoleon. Mens det engelske borgerskapet som den mest velstående samfunnsklassen ikke hadde lik tilgang til utdanning og langt mindre dominerte utdanningen, oppnådde det franske borgerskapet å dominere

⁴⁰ Ibid., s. 13

⁴¹ A. H. Halsey, *The Changing Functions of Universities*, i Halsey, Floud & Anderson, 1967, s. 458

utdanningssystemet. Borgerskapets vellykkede innflytelse på skoleutviklingen i Frankrike hadde ingenting å gjøre med kontroll av produktivkreftene, men skyldtes at de kontrollerte de politiske institusjonene.⁴²

Vaughan og Archer konkluderer sin gjennomgang av marxistisk teori med at teoriens betoning av institusjonell konflikt som kilde til endring er nyttig. Men oppfatningen om at utviklingen av produktivkreftene er eneste kilde til konflikt og at klasseforholdet er det eneste som strukturerer sosiale motsetninger får ikke støtte i studien av utdanningen i England og Frankrike. Kildene til konflikt lå ikke bare, og ikke først og fremst, i de økonomiske samfunnsforholdene, og utdanningskonfliktene kunne ikke reduseres til klassekonflikter.⁴³

Som utdanningsteori vurderte Vaughan og Archer marxismen som lite fruktbar. Men Archer har i senere arbeider fremhevet at hennes generelle teoretiske tenkning har hentet inspirasjon fra marxistisk teoritradisjon. Hun nevner Gramscis ny-marxistiske teori som en positiv utvikling, fordi den åpner for at det er en vekselvirkning mellom basis og overbygning. Den grunnleggende distinksjon mellom struktur og agentskap, som Archer opprettholder både i kulturteorien og teorien om sosial struktur, fører hun tilbake til marxistisk tenkning.⁴⁴ Dette skillet oppfatter hun som en forutsetning for å kunne forklare både kulturell og sosial transformasjon. Studiet av strukturell endring forutsetter at vi kan skille mellom strukturelle forutsetninger for handling og interaksjonen mellom intensjonale aktører. Strukturbeskrivelser og aktørbeskrivelser er hver for seg utilstrekkelige for å forklare forandring. Vi må redegjøre både for strukturen forut for og etter at endringen har skjedd, og for hvordan interaksjonen som har ført til endringen er betinget av strukturer. Denne *analytiske dualismen*, det vil si det analytiske skillet mellom struktur og agentskap, ligger til grunn for Archers metodologi, som foreskriver studium av aktører og strukturer hver for seg.

Ettersom Archer forholder seg nyansert til marxismen, blir det for enkelt å oppfatte henne som anti-marxist, men hun er åpenbart heller ikke marxist. Hun gjør bruk av noen fundamentale innsikter fra marxismen og forkaster andre.

1.4.3 Er Archer weberianer?

Archer har selv plassert *Social Origins* innenfor en weberiansk sosiologisk tradisjon, og dette har senere fungert som en merkelapp på hennes utdannings-

⁴² Vaughan & Archer, 1971, s. 14

⁴³ Ibid., s. 15

⁴⁴ Archer, 1980a, s. 245.

sosiologiske teori.⁴⁵ Ofte synes oppfatningen av Archer som weberianer å ha skygget for at hun har utviklet en egen teori.

Etter å ha påvist strukturfunksjonalismens og marxismens manglende evne til å forklare skoleutviklingen i England og Frankrike i første halvdel av 1800-tallet, vender Vaughan og Archer seg til Webers forfatterskap. Strukturfunksjonalismens teori om normativ konsensus og samfunnets behov som utslagsgivende for endring eller manglende endring inneholdt ingen begreper om aktører som kausalt virksomme krefter i samfunnsutviklingen. Den anså heller ikke konflikter som reelle konfrontasjoner og styrkeprøver i endringsprosesser. Marxismen hadde et begrep om konflikt, men dette var for snevert knyttet til klassemotsetninger. Marxismen forutsatte dessuten at forhold knyttet til økonomien var drivkraften i samfunnsutviklingen, og derfor også til endringer i skolen. Vaughan og Archer oppsummerer sin studie med å formulere noen krav til en teori som kan forklare skolens stabilitet, henholdsvis endring. Den må kunne redegjøre for at i) skolen ikke automatisk tilpasset seg samfunnets økonomiske utvikling, ii) at institusjonell sekularisering (av skolen) ikke har fulgt den økonomiske utviklingen, og iii) at dype konflikter om skolen verken kan reduseres til klassekonflikter eller til konflikt mellom normer som i større eller mindre grad ivaretar «samfunnets behov». Webers begreper om institusjonell dominans, utfordring av dominans, monopol og ideologi fremstod som bedre egnet til å ivareta disse hensynene.⁴⁶

Etter først å ha funnet dekning i sitt eget historiske materiale for at utdanningens innhold i stor grad bestemmes av hvilken gruppe som dominerer og har autoritet over utdanningsinstitusjonen, finner Vaughan og Archer Webers begreper som monopol og ideologi egnet til å gripe det vesentlige ved dominans- og autoritetsforhold. Formålet med og innholdet i engelsk høyere utdanning i første halvdel av 1800-tallet tok sikte på en allsidig utvikling av personligheten basert på *gentleman*-idealet. Fransk utdanning på samme tid var mer karriere- og yrkesrettet med vekt på skoleprestasjoner dokumentert gjennom offentlige eksamener, og med utvikling av spesialistkompetanse som mål. Dette syntes å passe godt med at den politiske makten i England var forankret hos en tradisjonell elite, som først og fremst ønsket at høyere utdanning skulle rekruttere personer med de rette personlighetsegenskapene. I Frankrike under Napoleon var det oppstått et statlig byråkrati bemannet av borgerskapet, som forvaltet den politiske makten, og som videreførte 1700-tallets rasjonalisme i

⁴⁵ Green, 1990, s. 67 ff, John Boli, *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, 1989, s. 17-18;

⁴⁶ Vaughan & Archer, 1971, s. 16

idealet om byråkratisk effektivitet. Dette skapte et ønske om spesialisert og dokumentert kompetanse. De ulike utdanningsidealene og tilsvarende forskjeller i utformingen av utdanningsinstitusjonen i de to landene – i England private skolenettverk uten statlig påvirkning og i Frankrike et offentlig skolesystem som var innrettet mot å fremme effektivitet i den statlige administrasjon – indikerer at ulike samfunnsgrupper hadde oppnådd dominans over skolen i de to land.

Vaughan og Archer oppfatter Webers begrep om monopol som egnet til å gripe det vesentlige i dominansforhold, fordi monopol-begrepet hos Weber ikke er begrenset til kapitalismen som økonomisk system.⁴⁷ Monopolisering er en politikk utøvd av en gruppe som går ut på å beskytte gruppens interesser mot utenforstående, det vil si en «lukket dør»- politikk som kan utøves til alle tider og under vidt forskjellige sosiale og politiske ordninger. Forekomsten av statusgrupper er for eksempel avhengig av at egenskaper som gir rett til sosial anseelse monopoliseres. Kontrollert rekruttering til statusgruppen er en viktig strategi for å opprettholde den. Likeledes er staten basert på monopolisert bruk av legitim fysisk makt. Monopoler kan beskyttes med tvang, mens derimot autoritet er ideologisk legitimert. Det er stor forskjell på monopolmakt og dominans på den ene siden og autoritet som er ideologisk legitimert på den andre. Men legitimerende ideer kan konsolidere dominansen. I historiens løp har dominerende grupper blitt utfordret og erstattet av nye grupper, som bringer med seg sin egen og i utgangspunktet konkurrerende legitimerende ideologi. Dette er en tenkning som Vaughan og Archer mener kan anvendes på utdanningsinstitusjonen: ulike grupper konkurrerer om å dominere den. Men de påpeker at

«når et utdanningssystem blir integrert med staten, blir det irrelevant å diskutere dominans og utfordring av dominans, ettersom både [dominans og utfordring av dominans] blir en del av et bredere bilde av endringer i ulike grupperingers og partiers politiske makt.»⁴⁸

På det generelle teoretiske plan betoner Archer sitt slektskap med Weber. Hun deler Webers oppfatning av sosial struktur som både begrensende og mulighets-skapende for aktørhandlinger og interaksjon.⁴⁹ Weber er imidlertid selverklært metodologisk individualist, selv om han ikke fulgte sine egne metodologiske prinsipper i sin forskningspraksis. Webers påstand om at militærvesenet ikke er noe mer enn summen av soldatene, samtidig som den komparative analysen han gjennomfører av verdensreligionene nettopp dreier seg om konstellasjoner av

⁴⁷ H. H. Gerth & C. Wright Mills, *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University Press, 1958, s. 181

⁴⁸ Vaughan & Archer, 1971, s. 23

⁴⁹ Archer, 1984, s. 4

samfunnets institusjoner, er inkonsistent. Han anvender ikke sin programmatisk individualisme, uttrykt i tesen om hæren som summen av soldatene, i sin vitenskapelige praksis.⁵⁰ Webers praktiske tilnærming i sine historisk-sosiologiske studier er forenlig med Archers teoretiske plattform, mens hans programmatisk individualisme står i motsetning til den.

Archer inntar dessuten Webers standpunkt i to sentrale teoretiske stridstema mellom marxister og weberianere, om ideers innflytelse på samfunnsutviklingen og hvordan samfunnets lagdeling skal oppfattes. Hun hevder at:

«Kamp i idésfæren er en parallell til snarere enn en refleksjon av gruppekonflikter og, selv om den er relatert til de strukturerte interessene til deltakerne, yter den et eget bidrag i å avgjøre utfallet mellom dem.»⁵¹

Archer påpeker at idéer med nødvendighet inngår i sosial interaksjon fordi artikuleringen av interesser i seg selv forutsetter ideer. Når en idé er artikulert, har aktøren trådt inn både på idékampens og interessekampens arena. Ideer kan bidra til å skape oppslutning om politiske allianser på tvers av interessegrupper, og de kan også skape splittelser internt i interessegrupper. Hvis en skal forstå de intensjoner og prosjekter som ligger til grunn i kamper om samfunnsendring, er det nødvendig å kjenne ideene til aktørene, ettersom det ikke er mulig å utlede et politisk program utelukkende fra interesser. Mer enn ett politisk program kan være forenlig med en gitt interesse.⁵²

Det andre store stridsspørsmålet mellom marxister og weberianere handler om samfunnets lagdeling. Uenigheten dreier seg om hvorvidt forholdet mellom de økonomiske samfunnsklassene - definert gjennom samfunnsklassenes forhold til samfunnets produktivkrefter - er det grunnleggende skillet mellom ulike samfunnsgrupper, som alle andre forskjellsdimensjoner kan avledes fra, eller om ulike lag i samfunnet er basert på fordelingen av tre gjensidig ureduserbare ressurser: økonomi, status og makt. Archers teori om framveksten av utdanningssystemer er kritisert av marxister fordi den anvender en «*interessegruppe-terminologi*», og ikke klassebegrepet. Archer hevder at spørsmålet om hvorvidt differensieringen i samfunnet er én-dimensjonal eller flerdimensjonal, er et empirisk spørsmål, og hun begrunner sin begrepsbruk med at anvendelsen av nøytrale termer, som «*grupper*», gjør det mulig å la empiriske undersøkelser avgjøre om det er samfunnsklasser eller også ulike makt- og statusgrupper som påvirker endring. Archer presiserer at når hun i teorien om framveksten av utdanningssystemer bruker betegnelser som «*eliter*», «*grupper*»

⁵⁰ Archer, 1995a, s. 4

⁵¹ Archer, 1984, s. 51

⁵² Ibid., s. 4

og «*parter*» er det et bevisst valg for å unngå i utgangspunktet å ta standpunkt til hva slags samfunnsgrupper som gjør sin innflytelse gjeldende.⁵³ Allerede i studien av England og Frankrike ble det dokumentert at utdanningskonflikter ikke uten videre kunne reduseres til klassekonflikter.

Klassifiseringen av Archer som weberianer må følgelig tas med forbehold. Hun er weberianer i den forstand at hun bygger på de ansatser til en historisk utdannings sosiologi som ligger i Webers studier av byråkrati, religion og sosial status.⁵⁴ Hun utvikler disse ansatsene videre for å kunne forklare endringer i utdanningsinstitusjonen, og bringer med seg begreper som dominans, utfordring av dominans, (utdannings-)monopol og ideologi. Archer tillegger, i likhet med Weber, idéene en egen selvstendig innflytelse på samfunnets utvikling. Hun deler også, på empirisk grunnlag, Webers oppfatning om at samfunnets lagdeling er flerdimensjonal og ikke kan reduseres til klasseforskjeller. Spørsmålet om hvilke grupper som påvirker samfunnets utvikling hevder hun må undersøkes empirisk, og utdanningshistorien har vist at andre samfunnsgrupper, i tillegg til de økonomisk definerte samfunnsklassene, har påvirket utviklingen i utdanningssektoren.

1.4.4 Durkheim og forklaringen av idéers morfogenese

I Archers teoretiske «anegalleri» inngår Durkheim stort sett som en kontrastfigur som representerer synspunkter Archer distanserer seg fra. Archer påpeker at Durkheims påstand om at enkeltindividet er «*ubestemt materiale*» som fullt ut determineres av samfunnet, reduserer menneskelig agentskap til et epifenomen som ikke har egne virkninger på omgivelsene.⁵⁵ Individet blir til en gjenstand som det bare «*skjer noe med*», ikke en aktivt handlende instans som kan «*få ting til å skje*». På tilsvarende vis fjerner Durkheims metoderegul om at sosiale fakta må forklares med sosiale fakta (eksempel: selvmordsrater må forklares ved grader av sosial integrasjon) den intensjonale aktøren fra forklaringer av samfunnsendring, enten det dreier seg om enkeltindivider eller grupper som arbeider for et felles mål. Durkheims syn på individet og hans metoderegul innebærer en sosial ontologi som bare inkluderer kollektive fenomener, mens Archers sosiale ontologi inkluderer enkeltindivider så vel som grupper og strukturer.

⁵³ Ibid., s. 131

⁵⁴ Vaughan & Archer, 1971, s.16

⁵⁵ Archer, *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s. 3

Innflytelsen fra Durkheim gjør seg først og fremst gjeldende i Archers kulturteori, som ble utgitt nesten 10 år etter utgivelsen av *Social Origins*.⁵⁶ Kultur, slik Archer definerer begrepet, omfatter også vitenskapelige teorier, som en del av det totale kulturelle repertoar. Blant Durkheims arbeider har Archer hentet inspirasjon til sin kulturteori fra *The Evolution of Educational Thought*.⁵⁷ En skisse av Archers kulturteori presenteres her på grunn av dens relevans for å forstå teoriutvikling, som er et anliggende for mitt arbeid.

Et sentralt punkt i Archers kulturteori er påstanden om at en kultur, eller en subkultur, kan bestå av logisk kontradiktoriske ideer og at kontradiksjoner genererer nye idéer og dermed kulturell utvikling og endring. Durkheim har redegjort for den vedvarende kulturelle kontradiksjonen i kristendommen som stammer fra dens sammenveving med antikkens kultur. Archer bruker denne kontradiksjonen til å begrepsfeste en bestemt type relasjon mellom ideer, som hun kaller «*begrensende kontradiksjon*» (*constraining contradiction*). En begrensende kontradiksjon er relasjonen mellom kontradiktoriske og samtidig nødvendig forbundne ideer, påstander eller regler. Durkheim påpeker at denne typen kontradiksjon mellom kristendommen og antikkens kultur opp gjennom historien har ført til ulike forsøk på å harmonisere de motstridende ideene fra disse tradisjonene gjennom ulike tilnærminger til tolkning av Skriften. Archer generaliserer denne innsikten til å omfatte forsøk på harmonisering av ideer i sin alminnelighet, det vil si harmonisering av kontradiktoriske ideer som har en nødvendig relasjon, innbefattet videreutvikling av vitenskapelige teorier for å få dem til å harmonere med avvikende funn (anomalier).

Forholdet mellom den tidlige kristendommen og den gresk-latinske kulturtradisjonen, som kristendommen var innvevd i, var, i følge Durkheim, nødvendig og kontradiktorisk. Relasjonen mellom de to tradisjonene var en nødvendig relasjon fordi kristendommen som organisert religion oppstod i Romerriket: språket som ble brukt i religionsutøvelsen var latin og «*[kristendommen] var grunnleggende preget av romersk sivilisasjon.*»⁵⁸ Motsigelsen mellom kristendommen og den gresk-romerske sivilisasjon bestod i gjensidig utelukkende moralsystemer. Den gresk-romerske la vekt på *eudamonia*. Den betraktet lykke som et sentralt aspekt ved moral. Innenfor kristendommen var derimot lidelsen hellig. Det var imidlertid ikke bare etikken i de to kulturene som stod i motsetning til hverandre, også den praktiske livsførselen, som etikken fremmet,

⁵⁶ Archer, *Culture and Agency*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988 (revised edition 1996)

⁵⁷ Utgitt i engelsk oversettelse av Routledge and Kegan Paul, London, 1977

⁵⁸ Durkheim, 1977, s. 21, ref i Archer, 1995a, s. 232

ble motsetningsfylt. Kristen livsførsel var preget av ideen om at mennesket skulle frigjøre seg fra sin natur, temme den og underordne seg åndelige lover for å oppnå frelse, mens antikkens ideal var å være i pakt med det naturgitte.⁵⁹

Kontradiksjonen mellom kristendommen og antikkens kultur var en nødvendig kontradiksjon fordi å forstå de hellige skrifter var et primært anliggende for kirkens lærde. Kristne teologer måtte nødvendigvis studere klassiske tekster, og de kunne bare oppnå teologisk forståelse ved en fordypelse i verdslig klassisk litteratur:

«[Å] forstå den kristne Gud innebar kjennskap til hedenske guder; å gripe symbolikken i Det Nye Testamentet innebar å fordype seg i klassiske språk; å klargjøre kristen teologi innebar en reise så langt inn på fiendens territorium at dens representanter kanskje forble fiender, men ikke lenger fremmede.»⁶⁰

Durkheim redegjør for utviklingen i den teologiske tenkningen som søkte å harmonisere denne begrensende kontradiksjonen mellom kristendommen og antikkens kultur. Teologenes varierende forsøk på å fjerne kontradiksjonen bestod i å produsere ulike fortolkningsmetoder for de klassiske tekstene som gjorde dem mer forenlige med kristne oppfatninger. Helt fram til renessansen utfoldet dette arbeidet seg.⁶¹

I en kulturelt begrensende kontradiksjon er konsekvensen av å slutte opp om ett sett av ideer, i Durkheims eksempel kristendommen, at en med nødvendighet må forholde seg til et annet sett (antikkens kultur). Durkheims analyse av forholdet mellom kristendommen og antikkens kultur anvender Archer som illustrasjon på en kulturell situasjonslogikk som legger føringer for at to kontradiktoriske sett av ideer blir harmonisert ved at det ene settet endres på en slik måte at motsetningen forsvinner – for eksempel ved å utforme fortolkningsregler. Fordi de motstridende ideene har ulike konsekvenser for handling, opplever aktørene at motsetningen mellom dem må løses. Historien om teologiens skiftende fortolkningsregler viser hvilket omfattende arbeid som ble nedlagt i å fjerne kontradiksjonen, uten at det resulterte i en vellykket synkretisme som fikk oppslutning. Durkheims gjennomgang av det historiske forløpet med endringer av tolkningsregler er et eksempel på hvordan nye kulturelementer oppstår gjennom «kulturelt arbeid» fremprovosert av en nødvendig kulturell kontradiksjon.

⁵⁹ Archer, 1995a, s. 232

⁶⁰ Ibid., s. 232

⁶¹ Archer, 1996a, s. 163

Begrensende kontradiksjon som utgangspunkt for harmonisering av motstridende ideer kan også identifiseres i andre deler av kulturen enn på religionens område, og her kan det vises til mer vellykte eksempler på synkretisme enn de som var et produkt av spenningen mellom kristendommen og antikkens kultur. Modifiseringen og videreutviklingen av vitenskapelige teorier på grunnlag av observasjoner som ikke kan forklares av den etablerte teorien (anomalier), kan også forstås som en form som synkretisme, generert av en begrensende kontradiksjon.⁶² Begrepet begrensende kontradiksjon, som det er gjort skissemessig rede for her, er et bidrag til forklaringen av hvordan vitenskapelige teorier videreutvikles i møtet med avvikende observasjoner. Fremgangsmåten med å videreutvikle (reparere) teorien i stedet for å forkaste den når deler av teorien er falsifisert, er en fremgangsmåte Archer benytter i sine studier og vil også bli anvendt i dette arbeidet. Falsifisering av deler av Archers teori er ikke god nok grunn til å forkaste hele teorien, men er en mulighet til å videreutvikle eller reparere den.

1.5 Archer i samtidens teoridebatt

Blant de som har gjort forsøk på å plassere Archers teori, både i forhold til den overleverte sosiologisk kanon og i forhold til samtidens sosiologisk teori, er John Porter. Han slutter seg til de som karakteriserer den som «*ny-tradisjonalistisk*». Begrunnelsen er at Archer viderefører «*de mest sofistiskerte*» synspunktene fra teoridebatten på 1950-tallet, samtidig som hun gjør krav på å representere en teoretisk plattform som vil bli ledende i dette århundret.⁶³ Blant samtidens sosiologiske teoretikere setter Porter Archer i kategori med Nikolas Mouzelis. Oppfatningen av forholdet mellom struktur og agentskap får Porter til å gruppere Archer og Mouzelis som teoretiske motparter til Anthony Giddens og Pierre Bourdieu. Felles for alle de fire samfunnsteoretikerne Archer, Mouzelis, Giddens og Bourdieu er at de har prøvd å lage teori om forholdet mellom struktur og agentskap. Archer og Mouzelis deler oppfatningen om at struktur og agentskap er gjensidig utelukkende ontologiske kategorier og at relasjonen mellom dem er ikke-identitet. I motsetning til denne oppfatningen står struktureringsteoriene til

⁶²Se Archer, 1996a, s. 149; Tone Skinningsrud, Realist Social Theorising and State Educational Systems, *Journal of Critical Realism*, vol 4, no. 2, 2005, s. 339-65

⁶³ John Porter, *Structuration*, Buckingham: Open University Press, 2000, s. 70. Porter sikter spesielt til Ernest Gellner, som var en tidlig kritiker av metodologisk individualisme mens denne retningen stod på sitt høydepunkt.

Giddens og Bourdieu, som oppfatter struktur og agentskap som gjensidig konstituerende og relasjonen mellom dem som en identitetsrelasjon.⁶⁴

Forholdet mellom struktur og agentskap kan også oppfattes som et spørsmål om hvordan sosiale fenomeners subjektive og objektive sider kan ivaretas i samfunnsteorien. Samtlige av disse teoretikerne avviser reduksjon av sosiale fenomener til å være rent objektive eller rent subjektive. De hevder at både den objektive strukturen og det subjektive agentskapet må inngå i teori om samfunnet. Men de løser dette problemet på forskjellig vis.⁶⁵

Archer har ført en vedvarende kamp mot Giddens struktureringsteori fordi den smelter sammen sosial struktur og agentskap og derfor gjør det umulig å studere samspillet mellom dem. Giddens aksepterer ikke at strukturen eksisterer forut for aktørenes handlinger. Han hevder tvert i mot at strukturen blir aktivert (*instantiated*) av aktørene. Dermed blir aktørens mulighet til å endre strukturelle forhold like mulig for alle, når som helst og hvor som helst. Dette innebærer at teorien ikke kan bidra til å gi svar på presise historiske spørsmål om når det skjedde strukturelle endringer. Archers morfogenetiske teori derimot gjør det mulig å stille spørsmål om og forklare når det skjedde og hva slags samspill mellom struktur og agentskap som kan forklare endringene.⁶⁶

Archers generelle teoretiske forfatterskap, som fulgte etter utgivelsen av *Social Origins*, og etter at hun hadde tatt oppgjøret med den amerikanske strukturfunksjonalismen, kan kanskje best forstås i konteksten av engelsk samfunns-teoretisk debatt fra midten av 1970-tallet. Her har Giddens og i noen grad Rom Harré inntatt ledende roller.⁶⁷ De teoretiske verkene til Archer: *Culture and agency* fra 1987 og 1996 (revidert utgave), en morfogenetisk tilnærming til studiet av kulturell utvikling, *Realist social science: the morphogenetic approach* fra 1995, som fremsetter en teori om transformasjon, endring og framvekst av ny sosial struktur, *Being human* fra 2000, som presenterer en teori om formingen av personen og *Structure, Agency and the Internal Conversation* fra 2004 om refleksivitet i formidlingen mellom struktur og agentskap, blir oppfattet som «det polemiske motstykket» til Giddens trebinds presentasjon av sin struktureringsteori: *New Rules of Sociological Method, Central Problems in Social*

⁶⁴ Ibid., s. 9

⁶⁵ Ibid., s. 102 ff

⁶⁶ Ibid., s. 84-85

⁶⁷ Denne kontekstualiseringen av Archers teoretiske arbeider som innlegg i en pågående debatt med Giddens og Harrés teoretiske standpunkter er antydnet av Frédéric Vandenberghe, *The Archers. A Tale of Folk (Final Episode?)*, *European Journal of Social Theory*, Vol 8, no. 2, 2005, s. 228

Theory og *The Constitution of Society*. De to sistnevnte av Archers arbeider, som analyserer hvordan personlig og sosial identitet utvikles gjennom oppvekst og livsløp, oppfattes også som et tilsvar til Rom Harrés trilogi *Personal Being*, *Social Being* og *Physical Being*, der han, i likhet med Giddens, løser opp strukturbegrepet til noe kontinuerlig formbart.

1.6 Andre teoretiske tilnærminger

Da John Boli og Andy Green ti år etter Archers utgivelse av *Social Origins* la fram sine historisk-sosiologiske utdanningsstudier, valgte de andre teoretiske utgangspunkt selv om begge kjente til Archers arbeid. Boli støttet seg til ny-institusjonell teori, mens Green definerte seg innenfor en ny-marxistisk Gramsci-inspirert teoritradisjon.⁶⁸

1.6.1 Ny-institusjonell og ny-marxistisk utdanningsteori

Både Boli og Green presenterer sine teorier som konkurrenter til Archers teori og som teorier med større forklaringskraft. Green kritiserer Archer for å representere en slags systemdeterminisme i den forstand at hun argumenterer for at utdanningssystemets form, når det første er etablert, har en tendens til å bli reproduisert og å vedvare.⁶⁹ Green hevder også at Archer ikke i tilstrekkelig grad søker etter de underliggende sosiologiske determinantene for skoleutviklingen, men nøyer seg med å forklare mekanismene som styrer utdanningsreformer i ulike land.⁷⁰ Boli kritiserer Archer for å anvende en statusgruppe-teori. Et nærmere studium av Archers, Bolis og Greens oppfatninger av sine *explananda* viser at selv om det kan se ut som om alle tre vil forklare framveksten av de moderne utdanningssystemene, så har de ikke samme oppfatning av hva et utdanningssystem er. Archer har en presis definisjon av utdanningssystemet og definerer det strukturelt. Systemet består av strukturer og relasjoner mellom elementer som utgjør et hele.

Green legger vekt på at han, i likhet med Archer, vil forklare utdanningens ujevne utvikling mellom land. Archer knytter spørsmålet om ujevn utvikling til når, i kronologisk tid, utdanningssystemet oppstod som en delvis autonom struktur. Green ønsker å forklare framveksten av «offentlig utdanning». Med offentlig utdanning mener han offentlig finansierte og kontrollerte utdannings tilbud. Han motiverer sin studie med viktigheten av å studere effekten av laissez-

⁶⁸ Ibid., s. 77

⁶⁹ Ibid., s. 75

⁷⁰ Ibid., s. 67

faire-prinsippet i utdanningspolitikken, som han betrakter som særlig samtids-relevant kunnskap på grunn av markedsorganiseringen som er innført i utdanningssektoren i løpet av de siste tiårene.⁷¹ Green formulerer også formålet med sitt prosjekt som et ønske om å forklare *utdanningsfremskritt* i ulike land. Kvantitative kriterier for fremskritt er: andelen av årskullet i utdanning, andelen fra lavere sosiale lag som tas opp på høyere nivå i utdanningssystemet og hvor stor del av befolkningen som kan lese og skrive (alfabetiseringsrate). Han korrelerer rangeringen av landene i sin undersøkelse etter disse indikatorene for fremskritt med innslaget av «statlige former» for utdanning.

Etter å ha gjennomgått «whiggish» utdanningsteori,⁷² Durkheims integrasjons-teori, moderne strukturfunksjonalisme, teorier om urbanisering, proletarisering og endringer i familiestruktur, samt Archers teori, og disse teorienes forklaring av utdanningsendringer, hevder han at Gramscis teori om staten og begrepet *hegemoni* gir et mer *koherent* teoretisk grunnlag for å forstå både opprinnelsen til nasjonale utdanningssystemer og de ulike utviklingsmønstrene i ulike land. Green anvender deretter Gramscis teori om staten og begrepet hegemoni til å forklare særegenhetene ved utviklingen i de ulike landene. Han periodiserer ut fra hovedendringer i statsdannelsen og studerer utdanningsendringer innenfor disse periodene.⁷³

I tråd med sitt kvantitetskriterium inkluderer Green innføring av gratis og obligatorisk grunnskole og utvidet rekruttering til sekundærskolene som kriterium på framveksten av «*utdanningssystemet*».⁷⁴ Han presenterer komparative data vedrørende andelen av årskullet i grunnutdanning og sekundærutdanning, den formelle sertifiseringen av lærere, lærernes lønnsforhold, deres sosiale status, forholdstallet lærer-elev og alfabetiseringsrate i den voksne befolkningen som indikatorer på «*utviklingsnivå*» i utdanningssystemet. Ulike skårer på disse indikatorene anvendes som mål for den ujevne utviklingen mellom land på 1800-tallet. Han finner at forskjeller i målinger på indikatorene samsvarer med kronologien for utviklingen av «*nasjonale systemer*» i de ulike land. Land som tidlig opprettet «*statsfinansierte systemer*» for offentlig utdanning, som Preussen, Sveits og Nederland, hadde på 1800-tallet høyest andel av befolkningen i skole og høyest alfabetiseringsgrad blant den voksne befolkningen. Det avgjørende for

⁷¹ Ibid., s. viii - ix

⁷² «Whiggish» historieoppfatning ser den historiske utviklingen som stadige evolusjonære fremskritt og utdanning som en nødvendig bestanddel av demokratiseringsprosessen. Se *ibid.*, s. 27-28

⁷³ Ibid., s. x

⁷⁴ Ibid., s. 2, 5

et høyt utdanningsnivå var om det var etablert et offentlig utdanningssystem som staten finansierte og førte tilsyn med, uansett om tilsynet ble ivaretatt fra lokalt eller nasjonalt nivå. Land og regioner uten statlig finansiert og kontrollert utdanning, som England og Wales, hørte med blant de som var tilbakeliggende.⁷⁵

Green har ikke et klart strukturelt begrep om utdanningssystemet, og det er heller ikke *framveksten* av utdanningssystemet han vil forklare, men *fremskritt* og mangel på fremskritt i utdanningssektoren. Fremskritt oppfatter han som høyt utdanningsnivå i befolkningen. Dette handler både om hvor mange som får utdanning og hvor god kvalitet utdanningen har. Han tidfester følgelig også framveksten av utdanningssystemet forskjellig fra Archer. Han mener at skillet i utviklingen i Frankrike må tidfestes til 1882, da elementærutdanningen ble obligatorisk og gratis,⁷⁶ mens Archer ut fra sin strukturelle definisjon fastsetter framveksten av det franske utdanningssystemet til midt på 1840-tallet. Når Archer og Green begge snakker om *uneven development* snakker de følgelig om forskjellige ting. Archer referer til de ulike tidspunktene for framveksten av utdanningssystemet, mens Green referer til ulikheter i befolkningens utdanningsnivå. Green snakker om *masseutdanning og utdanningssystemer* som synonymmer.

John Boli, som baserer seg på ny-institusjonell teori, ser framveksten av moderne utdanningssystemer, eller masseutdanning – også han bruker de to begrepene om hverandre – som et resultat av at modernitetens idéer om individualisme og universalisme gradvis nedfeller seg i institusjonelle strukturer. Universalisme i utdanningssammenheng innebærer en normativ oppfatning om at alle samfunnsmedlemmer må få samme grunnutdanning. Universalismen avløste oppfatningen om at utdanning skulle være partikulær og særegen for hver enkelt stand i samfunnet. Skillet mellom universalisme og partikularisme svarer til strukturfunksjonalisten Talcott Parsons' «*mønstervariable*», som beskriver forskjellen mellom tradisjonelle og moderne samfunn. Utdanningssystemet er i dette perspektivet en av modernitetens institusjoner, som er skapt av en normativ konsensus om universalisme. John Meyer, en av ny-funksjonalismens fedre, hevder i forordet til Bolis bok at det ikke er lokale omstendigheter som former skoleutviklingen, men:

«nye og voksende modeller for det nye samfunnet [...] prinsippene for masseutdanning har gjennom sin historie hatt en mer modell-lignende og ideologisk karakter enn vi har antatt.»⁷⁷

⁷⁵ Ibid., s. 25

⁷⁶ Ibid., s. 5

⁷⁷ John W. Meyer, Foreword, i Boli, 1989, s. xvi

Meyers påstand innebærer en kritikk av funksjonalistisk teori, som hevder at masseutdanning oppstår fordi samfunnet har behov for det. Meyer hevder imidlertid at årsaken til masseutdanning ikke er den generelle samfunnsutviklingen. Masseutdanninger har oppstått både i enkle agrarsamfunn og i høyt differensierte samfunn. De har oppstått i land med svak statsdannelse, som USA, og i land med sterke statsdannelser, som Frankrike og Preussen. I samtiden sprer masseutdanning seg over hele verden, til de mest perifere samfunn. Årsaken er at masseutdanning inngår i en ny samfunnsmodell som er i ferd med å bli universell. Den er ikke nødvendigvis en løsning på problemer i det samfunnet som eksisterer, men er uttrykk for en visjon om noe bedre. Lokale omstendigheter er ikke en tilskyndelse til å opprette masseutdanning, men kan i stedet være en hindring for å virkeliggjøre den store drømmen om det nye samfunnet. Meyer hevder at opposisjonen mot masseutdanning er ikke-eksisterende. Det har vært motstand mot alle andre sider ved det moderne samfunnet, mot kapitalismen og mot staten, men ikke mot masseutdanningen. Masseutdanning er en konsensusverdi. På 1800-tallet var det konflikt mellom kirke og stat, mellom sentrum og periferi og mellom samfunnsklassene om hvem som skulle kontrollere utdanningen, men det var ingen som var i mot masseutdanning. Mulighet til å fremme et alternativ til samfunnsmodellen med masseutdanning forelå ikke. Masseutdanning var blitt en dominerende verdi.⁷⁸

Ny-institusjonell teori om samfunnsendring er i realiteten den samme som den strukturfunksjonalistiske teorien om normativ konsensus som Vaughan og Archer tilbakeviste i sin studie av utdanningskonflikter i England og Frankrike i første halvdel av 1800-tallet. Boli's ny-institusjonelle teori, forbilledlig klart presentert av Meyer, oppfatter skoleutviklingen som determinert av sentrale kulturelle konsensusnormer om samfunnsidealene.

På samme måte som strukturfunksjonalismen postulerer at samfunnsinstitusjonene gjennomgår en automatisk adaptasjonsprosess for tilpasning til samfunnets behov, hevder Boli at den særegne «skolekunnskapen», som Archer og Boli er enige om oppstod med utdanningssystemene, ivaretar den moderne statens behov for individuelle borgere. «Skolekunnskapen», som ikke er identisk med noen enkeltinstitusjons partikulære kunnskapsbehov, men er et felles multiplum for alle institusjoners behov, har en funksjon, i følge ny-institusjonalismen, men bare en symbolfunksjon. Denne kunnskapen er del av et ritual som forbereder for individuelt statsborgerskap, og kunnskapens rituelle karakter skyldes at symbolfunksjonen den ivaretar er mer betydningsfull enn dens nytteverdi. Archer derimot forklarer «skolekunnskapen» som et resultat av

⁷⁸ Ibid., s. xvi-xviii

krav fra et stort antall ulike samfunnsinstitusjoner med forskjellige kunnskapsbehov og som et kompromiss mellom aktører med divergerende kunnskapsinteresser og ideologier.

Ny-institusjonell teori mangler, i likhet med strukturfunksjonalismen, et begrep om intensjonalt handlende aktører, det vil si agentskap. I stedet leter de etter konsensusnormer. De spør derfor ikke primært om hvilke utdanningsmålsettinger og -interesser ulike aktørgrupper har kjempet for og mot, om hvilke kompromisser som ble inngått mellom de stridende parter og hvordan sluttresultatet samsvarte med aktørenes primære krav og ønsker. De underkommuniserer konflikt. Å hevde at det ikke var noen motstand mot innføring av obligatorisk skoleplikt, det vil si masseutdanning, er en forenkling.

Til tross for at Green og Boli arbeider innenfor forskjellige teoritradisjoner, har forklaringsmodellene deres klare fellestrekk. Begge postulerer normativ konsensus som årsak til utdanningsendringer. Mens Boli hevder at konsensusnormen er knyttet til forestillingen om utdanning til alle som et gode, hevder Green spesifikt om utviklingen i England at det var den lenge dominerende oppfatningen om at privat finansiering (voluntarisme) var å foretrekke, som holdt skoleutviklingen i England tilbake sammenlignet med resten av den vestlige verden. Green postulerer normativ konsensus om voluntarisme som forklaring på den sene framveksten av et utdanningssystem i England og en ny normativ konsensus om statlig finansiering som forklaring på at utdanningssystemet omsider vokste fram. Archer har en mer kompleks forklaring av den sene framveksten av det engelske utdanningssystemet i europeisk sammenheng som i tillegg til ideer omfattet både utdanningsinteressene til ulike samfunnsgrupper og strategisk utdanningspolitisk handling.⁷⁹

Det er paradoksalt at Green som ny-marxist fremmer en idéforklaring av framveksten av det engelske systemet, mens Archer, som er kritisk til marxismen, fremmer en forklaring som omfatter materielle utdanningsinteresser. Etersom Bolis og Greens nyere arbeider bygger på de samme teoretiske forutsetningene som Vaughan og Archer tilbakeviste i sin tidlige studie, representerer de ikke noe overbevisende alternativ til eller overskridelse av Archers teori. Selv om arbeidene deres rommer innsikter som er et bidrag til feltet, har de ikke satt disse inn i en teoretisk sammenheng som kan utkonkurrere Archers morfogenetiske teori i potensiell forklaringskraft. Dette innebærer ikke at alle Archers analyser på spesifikt teorinivå, det vil si teoriene hennes om framveksten av systemene i enkeltland, og begreper knyttet til dette

⁷⁹ Se Archer, 1979, s. 131-132

analysenivået er feilfrie. Men slike detaljer berører ikke den overordnede målsettingen for teorien om å forklare framveksten av ny struktur, som verken Boli eller Green deler når de blander sammen framveksten av utdanningssystemene og framveksten av masseutdanning.⁸⁰

1.6.2 Mikro-historie - interaksjonisme

Nyere internasjonal utdanningshistorisk forskning har utviklet en preferanse for mikrohistoriske studier. Et større verk om dansk skolehistorie, som er under utarbeidelse, fremhever at det skal legges til grunn et nedenfra-perspektiv, der skolens hverdagsliv og –praksis skal stilles i forgrunnen. Som et kulturhistorisk prosjekt om skolen vil de vektlegge skolehverdagen framfor skolereformer og –politikk. Denne vinklingen begrunnes med at det ofte er stor avstand mellom pedagogiske ideer og lovgivning på den ene side og skolelivet og praksis på den andre. Prosjektet vil utforske lokal og regional variasjon og dermed utfordre forestillingen om én dansk folkeskole innenfor rammen av den danske nasjonalstat. Prosjektet vil også utfordre forestillingen om at skolen alltid lykkes i sin identitetsformende oppgave. Derfor, sies det i prosjektbeskrivelsen, vil fremstillingen heller ikke følge skolelovenes og institusjoners kronologi.⁸¹

I en dansk studie av sogneprester og sogneliv de første to hundreår etter reformasjonen, gjennomført av noen av de samme forskerne som arbeider med prosjektet i utdanningshistorie, er en tilsvarende tilnærming lagt til grunn. Også i denne studien uttrykkes det en skepsis til institusjonshistoriske tilnærminger, som har lagt for stor vekt på kirkelovgivningen og ledende teologers normer. Forfatterne fremhever at hverdagslivet ofte har vært svært forskjellig fra det som kreves i lovgivningen. De understreker videre at fordelene med en mikro-tilnærming er at en kan studere hvordan aktører i mer underordnede posisjoner, i dette tilfellet prestene, ble påvirket av de overordnede maktforhold, som kunne legge konflikterende press på den enkelte prest. Forfatterne hevder også at mikrostudier kan bidra til forklaringer av endringer som skjer på overordnet nivå. De hevder at kirkelovgivningen etter reformasjonen var et resultat av prester, proster og biskopers praktiske erfaringer.⁸²

⁸⁰ Archer har i tillegg til teorien om systemenes framvekst fremsatt en teori om utdanningssystemets ekspansjon (masseutdanning) som hun mener forutsetter, og kommer senere i tid, enn framveksten av systemene. Se Archer, 1982b

⁸¹ Charlotte Appel og Ning de Conninck-Smith, «Vilkår, visjoner og hverdagsliv gjennom fem hundre år», prosjektbeskrivelse, 2010, <http://www.dpu.dk/skolehistorie>. Besøkt 25.3.2012

⁸² Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen, *Når det regner på præsten. En kulturhistorie om sogneprester og sognefolk 1550-1750*, Hovedland, 2009, s. 15

Nedenfra-perspektivet i historieskrivingen ble først lansert av en gruppe engelske historikere på 1960-tallet. En av disse var E. P. Thompson, som skrev *The Making of the English Working Class*.⁸³ Nedenfra-perspektivet fikk også en oppblomstring i utdannings sosiologien på 1960- og 1970-tallet, da studiet av klasseromsinteraksjon og hvordan skolekunnskapen avgrenses og defineres kom på forskernes dagsorden. Denne dreiningen i fokus fra studiet av skolens input og output til studiet av prosesser internt i skolen var inspirert av symbolsk interaksjonisme og etnometologi, som var skoleretninger med voksende popularitet innenfor den generelle sosiologien.⁸⁴ I norsk sammenheng er perspektivet skolehistorie nedenfra anvendt av Edmund Edvardsen i hans studie av *Den gjenstridige almue*, som fremstiller nordnorske fiskerfamiliers møte med statlig skoleutbygging i siste halvdel av 1800-tallet.⁸⁵ Den allmenne skoleplikten ble i Edvardsens beretning møtt med stille unnavikenhet, høylytte protester og skjult sabotasje fra foreldre og elever, først og fremst fordi skolen konkurrerte med strevet for å overleve. Barna var nødvendig arbeidskraft i dette fisker-bonde-samfunnet. Edvardsens studie viser at perspektivet nedenfra kompletterer perspektivet ovenfra. Det er et legitimt kunnskapsmål å skaffe innsikt i hvordan aktørene forholdt seg til de gitte strukturene, til motstridende forventninger og til pålegg som det var umulig å innfri. Men dermed er det ikke sagt at kunnskap om strukturelle vilkår er overflødige. Hvis en vil studere avstanden mellom lovgivningen og ideene på den ene side og hverdagspraksisen på den andre er det en forutsetning at en kjenner ikke bare praksisen, men også lovgivningen og ideene. Den omtalte fremstillingen av danske presters hverdagsliv etter reformasjonen inneholder da også presentasjoner av lovgivningen, ellers ville vi ikke kunne forstå at praksis var avvikende.

Det kan heller ikke forutsettes at perspektivet nedenfra alltid vil bidra til å forklare endringer i makrostrukturene. Archers teori har for eksempel en begrunnet oppfatning av hva som er vilkårene for intern initiering av endring fra skolens egne aktører. Da skolen var mono-integrert med kirken, medførte skolens underordning begrensninger for initiativ til endring fra skolen selv. Skolene hadde ikke den nødvendige autonomi, og verken økonomiske ressurser eller en tilstrekkelig utviklet egen ekspertise til å initiere endring. Andre grupper som hadde interesse av andre typer utdanning kunne heller ikke oppnå omfattende endringer i skolen under kirkens dominans. Endring i kirkens dominans av skolen slik at nye former for utdanning kunne bli utviklet tok

⁸³ E. P. Thompson, *The Making of the English Working Class*, London: Penguin Books, 1968

⁸⁴ Jerome Karabel & A. H. Halsey, *The new sociology of education, Theory and Society*, Vol 3, No 4, s. 529-552

⁸⁵ Edvardsen, 1984

decennier, i følge Archer. Det er heller ikke sannsynlig at Edwardsens fiskerbønder hadde noen innflytelse på utviklingen og endringene av skolens struktur. Deres lodd var å finne individuelle løsninger på de umulige kravene de stod overfor. Interessekampen, idekampen og maktutøvelsen som formet skolens utvikling foregikk på andre arenaer enn i hverdagslivets interaksjon.

For å forstå og forklare funn på mikronivå, det vil si aktørhandlinger og -interaksjon, trengs det kunnskap om strukturene som former handlingens kontekst. Dette innebærer at kunnskap om (makro)strukturer er nødvendig for å forstå mikrofenomener. Både ovenfra- og nedenfra-perspektivet er nødvendige for å få en full forståelse av historiske hendelser.

Forskningen om de strukturelle forutsetningene som ble lagt gjennom beslutninger tatt av samfunnets eliter og hvilke prosesser som førte til at disse beslutningene ble fattet er verken et overflødig eller tilbakelagt stadium, men gir kunnskap som kan gi mening til og forklare fenomener på mikronivå. Det teoretiske grunnlaget for det foreliggende arbeidet forutsetter at når «*[f]ortidens skole er til stede i hverdagen som nuets forutsetning*»⁸⁶ er det først og fremst på grunn av strukturene som er skapt av tidligere generasjoner. Prosjektlederne for det danske prosjektet nevner «*det særegne danske segmenterte skolesystem*» som ett eksempel på kontinuitet. Årsakene til en eventuell kontinuitet i praksisformene, som for øvrig ikke bør tas for gitt, ligger i eventuelt vedvarende sosiale strukturer og den maktfordelingen de innebærer, og/eller en mulig kontinuitet i ideene som ligger til grunn for praksisformene.

1.7 Oppsummering

Det teoretiske utgangspunkt for dette arbeidet er Margaret Archers komparative historisk-sosiologiske teori om framveksten og den videre utviklingen av statlige utdanningssystemer. Teorien ble først fremsatt i 1979 i boka *Social Origins of Educational Systems*, som omfattet studier av England, Frankrike, Russland og Danmark. En forkortet versjon av den opprinnelige studien ble utgitt i 1984. Her var fremstillingen av Russland og Danmark utelatt. I 1995 ble første del av teorien, som omhandler første syklus, et vil si framveksten av utdanningssystemene, fremsatt på nytt i det teoretiske arbeidet *Realist social science: the morphogenetic approach*. Utdanningsteorien ble presentert som et eksempel på anvendelse av en morfogenetisk teoretisk tilnærming. Noen endringer i begrepsapparatet var gjort i fremstillingen av utdanningsteorien. Archers utdanningsteori omfatter både en generell historisk sosiologisk teori om utdanningssystemenes

⁸⁶ Appel & de Conninck-Smith, 2010, s. 3

framvekst og videreutvikling (domeneteori) og spesifikke teorier om hvert enkelt av de landene hun studerer. Siktemålet for mitt arbeid har vært å anvende teorien i norsk sammenheng og bruke den til å forklare framveksten av det norske statlige utdanningssystemet ved å redegjøre for prosessene som førte fram til systemdannelsen og de strukturelle vilkårene for disse prosessene.

Archers sosiologiske teori handler om morfogenese, det vil si framvekst av sosial struktur, og framveksten av de statlige utdanningssystemene er et eksempel på morfogenese. For å beskrive og forklare morfogenese deles historiske forløp inn i på hverandre følgende sykluser, som hver består av tre faser: (1) strukturelle betingelser → (2) interaksjon → (3) strukturell endring (morfogenese). Siste fase i en syklus er samtidig første fase i neste syklus. Archer gjør rede for to morfogenetiske sykluser i skolens utvikling. Den første syklusen startet med middelalderens kirkeskoler og endte med framveksten av det statlige utdanningssystemet. I landene som Archer undersøkte skjedde dette i løpet av 1800-tallet, i enkelte land så sent som på begynnelsen av 1900-tallet. Den andre syklusen startet med de nyetablerte statlige utdanningssystemene og hadde enda ikke nådd noen avsluttende fase da Archer avsluttet sin studie på midten av 1970-tallet. Mitt arbeid omfatter hovedsakelig syklusen som førte til framveksten av det statlige utdanningssystemet. Denne tidsavgrensningen er utvidet noe, for å få med endringer som skjedde de første tiårene etter systemdannelsen.

Archers teori, og derfor også dette arbeidet, kan sies å høre hjemme både innenfor historisk sosiologi og komparativ pedagogikk (se Appendix). Archer beskrev selv sitt arbeid fra 1979 som en studie i makro-sosiologi. Hun høstet kritikk, særlig fra komparative pedagoger, da hun i sine innledende bemerkninger til *Social Origins* hevdet at makro-sosiologiens oppgave var å utvikle «overordnede teorier» for forskningsfunn i utdanningshistorie og komparativ pedagogikk. Komparativistene oppfattet det som en nedvurdering å bli betraktet som teoriløse. Siden den tid er både historieforskningen og komparativ pedagogikk blitt mer teoretisk orientert, og Archers teori er blitt innlemmet i den komparative pedagogikkens kanon.

Forholdet mellom disiplinene historie og sosiologi har i perioder vært turbulent og historisk sosiologi har vært omstridt. Metodisk arbeider den historiske sosiologien i større grad enn historieforskningen med sekundærkilder, ettersom tidsspennet for historisk-sosiologiske studier gjør at studiet av primærkilder ville sprengte alle tidsrammer. I dette arbeidet vil foreliggende studier i utdanningshistorie, politisk historie og kirkehistorie bli lagt til grunn. Historisk sosiologi hviler på en forutsetning om at den teoretiske bearbeidelsen av foreliggende funn er en egen oppgave og en egen forskningsspesialitet. Denne typen studier som utprøver og utvikler teori praktiseres også av historikere. Avstanden og motsetningen mellom

historieforskningen og historisk sosiologi synes derfor å være i ferd med å forsvinne.

Ettersom «*utdanningssystemet*» er et hyppig brukt ord både i dagligtalen og faglitteraturen er det grunn til å fremheve at Archer har en presis definisjon av dette begrepet. Hun definerer et utdanningssystem som:

«En mengde institusjoner som gir formell utdanning, er differensierte og har nasjonal utbredelse, hvis bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre, og som alle er gjenstand for, i det minste delvis, kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter.»

Gjennom denne strukturelle definisjonen av utdanningssystemet, der hun fremhever systemformasjonen og tilknytningen til staten, avgrensers hun seg fra den mer løselige anvendelsen av begrepet, som en fellesbetegnelse for formelle og uformelle opplæringsvirksomheter og mer eller mindre systematiserte utdanningssektorer. Den presise definisjonen av «*utdanningssystemet*» gjør det mulig å fastslå at utdanningssystemer oppstod på nærmere bestemte tidspunkter eller i bestemte tidsrom i det enkelte lands historie og teorien om framveksten gjør det mulig å identifisere prosessene som kan forklare systemets framvekst.

Archers teori om utdanningssystemer ble utviklet i dialog med de klassiske sosiologiske teoritradisjonene: strukturfunksjonalismen, marxismen og Webers teorier. Teoriutviklingen startet allerede i 1974 i et samarbeid med Michalina Vaughan om endringer i fransk og engelsk utdanning i perioden 1789 til 1848. I dette arbeidet prøvde de ut strukturfunksjonalistisk teori om institusjonell adaptasjon og normativ konsensus og marxistisk teori om klassekonflikt og den økonomiske basisens forrang som forklaringsmodeller for endring i utdanningssektoren. De fant at ingen av teoriene var egnet til å forklare verken skoleutviklingen i England eller Frankrike hver for seg, eller forskjellen mellom utviklingen i de to landene. Vaughans og Archers studie konkluderte med at sentrale begreper fra Weber om dominans, ressursmonopol og ideologi syntes å være bedre egnet til å forklare skoleomveltningene i Frankrike og stillstanden i England enn strukturfunksjonalistiske begreper om normativ integrasjon og institusjonell adaptasjon og marxismens begreper om konflikt og økonomiens forrang.

Archer har likevel i teorien om framveksten av utdanningssystemene og senere i utviklingen av sin generelle morfogenetiske samfunnst teori beholdt innsikter både fra strukturfunksjonalismen og marxismen, selv om Weber er en hovedinspirator for teorien. Archer er derfor ikke weberianer i streng forstand, slik enkelte har oppfattet henne. Mens Weber var inkonsekvent i sitt metateoretiske standpunkt ved å hevde metodologisk individualisme som program, samtidig som han studerte forholdet mellom samfunnets makroinstitusjoner, er Archer konsekvent i å tilkjenne både aktør og struktur status som kausalfaktorer i samfunns-

utviklingen. Archers morfogenetisk teori er basert på *analytisk dualisme* som metodologisk prinsipp, der aktør og struktur til enhver tid er distinkte analytiske enheter, noe som er en betingelse for å kunne studere samspillet mellom dem.

Også Durkheim har vært inspirator for Archers teoretiske arbeid, selv om hun tar avstand fra Durkheims overdrevne oppfatning av struktur som determinerende for aktørenes handlinger. Durkheims studier av kulturelle kontradiksjoner i forholdet mellom kristendommens og antikkens tenkning, har vært utgangspunkt for Archers teori om kulturell morfogenese. Archers kulturteori er et bidrag til forklaringen av hvordan vitenskapelige teorier, som en del av kulturen, videreutvikles gjennom synkretistisk tenkning med utgangspunkt i en begrensende kontradiksjon mellom den opprinnelige teorien og avvikende funn (anomalier).

I samtidens teoridebatt markerte Archer seg tidlig som kritiker av Anthony Giddens teori om forholdet mellom struktur og agentskap. Mot Giddens oppfatning av struktur og agentskap som gjensidig konstituerende hevder Archer at sosial struktur foreligger som vilkår for aktørhandling og eksisterer forut for handlingen. Dette gir strukturen delvis autonomi. Også Rom Harrés oppfatning av struktur som noe kontinuerlig formbart, kritiseres av Archer, som hevder at strukturell endring (morfogenese) er et brudd som kan tidfestes, og som skaper nye interaksjonsbetingelser. John Porter betegner Archers teoretiske posisjon som «*nytradisjonisme*» og begrunner det med at hun viderefører de mest sofistikerte innsiktene fra den samfunnsteoretiske debatten på 1950-tallet, samtidig som hun hevder at teorien hun representerer vil være den ledende i dette århundret.

Archers teori er lagt til grunn i denne undersøkelsen til tross for at nyere historisk-sosiologiske arbeider om framveksten av de moderne utdannings-systemene, vel vitende om Archers bidrag som det det første arbeidet på feltet, har valgt andre teoretiske utgangspunkt. John Boli og Andy Green anvender henholdsvis ny-institusjonell og ny-marxistisk teori (Gramsci). Verken Boli eller Green søker å forklare framveksten av de statlige utdanningsystemene som en ny sosial struktur. Begge anvender begrepet «*masseutdanning*» som synonymt med utdanningsystem og kvantitet som et systemkriterium. I motsetning til Bolis og Greens ekvivalering av utdanningsystem med masseutdanning anser Archer utdanningssystemets struktur og dets ekspansjon som to ulike *explananda* som krever hver sine forklaringer.

Både Bolis ny-institusjonalisme og Greens ny-marxisme anvender dessuten normative forklaringer, som Vaughan og Archer tilbakeviste i sin tidlige studie av utdanningskonflikter i England og Frankrike i første halvdel av 1800-tallet. I motsetning til de normative forklaringene er Archers teori mer kompleks og hevder at både (materielle) utdanningsinteresser, -ideer og politisk strategisk handling

må inngå i forklaringen av utdanningsreformer. Archers teori har også et begrep om forholdet mellom struktur og agentskap som mangler i ny-institusjonalismen og i den Gramsci-inspirerte analysen til Green. Archers begrep om morfogenetiske sykluser synes å ha et større forklaringspotensial, selv om de konkrete analysene som Archer har gjennomført for hvert enkelt land ikke nødvendigvis er feilfrie.

Nyere tendenser i utdanningshistorisk forskning kan oppfattes som en utfordring av Archers morfogenetiske tilnærming. Programmet om å skrive historien «nedenfra», som hadde et gjennombrudd på 1960- og 1970-tallet med E. P. Thompsons studie *The Making of the English Working Class*, er fremsatt i forbindelse med en nyskriving av dansk utdanningshistorie. Denne tilnærmingen i historieforskningen har sitt tilsvarende i interaksjonismen i samfunnsteorien og i *the new sociology of education* som oppstod på 1970-tallet. Tilnærmingen kan, i den grad den betrakter hverdagslivets ansikt-til-ansikt-situasjoner som autonome og uavhengige av sin strukturelle kontekst, oppfattes som en konkurrent til studiet av interaksjon som betinget av strukturelle forutsetninger. Programmet «historie nedenfra» blir ofte presentert som et alternativ og en motsetning til studiet av «historie ovenfra», det siste i betydningen studiet av eliter. Men hvis både «historie nedenfra» og «historie ovenfra» omfatter studiet av de strukturelle forutsetningene for handling, oppløses denne motsetningen. Det er bare hvis studier av hverdagslivet blant folk flest unnlater å sette hverdagslivet inn i en strukturell kontekst at motsetningen oppstår. Det teoretiske premisset i dette arbeidet er at elitenes interaksjon innenfor statlige beslutningsstrukturer genererer de utdanningsstrukturene som skaper konteksten for folk flest i deres hverdagsliv. En avskrivning av studiet av strukturelle forhold som foreldet, er en forhastet konklusjon. Studier av historie nedenfra og historie ovenfra kan utfylle og komplettere hverandre.

Innebærer anvendelsen av Archers teori, som fokuserer på framveksten av utdanningssystemet, noen gevinst i forhold til foreliggende skolehistoriske studier som har fokus på framveksten av enhetsskolen? Innenfor Archer teoretiske univers er enhetsskolen én form for utdanningssystem blant andre typer utdanningssystemer. Foreløpig vil jeg påpeke som en mulig gevinst at anvendelsen av Archers teori vil gjøre det mulig å sammenligne norsk skoleutvikling med utviklingen i andre land, både med hensyn til prosess og resultat. Oppfatningen av enhetsskolen som en bestemt type utdanningssystem, slik Archers teori åpner for, vil reise en rekke nye problemstillinger i utforskningen av det norske systemets virkemåte og utviklingsdynamikk.

Når Archers morfogenetiske modell legges til grunn, blir en sentral oppgave å identifisere de strukturelle betingelsene som forelå forut for systemdannelsen,

det vil si fase 1 i den morfogenetiske syklusen. Hvordan var skolen som institusjon strukturelt situert, det vil si, hvordan var relasjonene til andre samfunnsinstitusjoner? Svaret på spørsmålet om hvilke strukturelle vilkår som forelå i fase 1 er avgjørende for å kunne forstå hvordan interaksjonen, det vil si alliansedannelsene, interessekampen og idébrytningene, i en mer eller mindre langvarig prosess tilslutt resulterte i framveksten av systemet. Ettersom framveksten av systemet innebar nye strukturelle forutsetninger for interaksjon, vil spørsmålet om når systemet oppstod være viktig å besvare. I tillegg vil et vesentlig spørsmål være om det norske utdanningssystemet vokste fram som et sentralisert eller et desentralisert system.

Archers historiske utdanningssosiologi er en del av hennes mer omfattende generelle samfunnsteori om strukturell samfunnsendring, som igjen er forankret i vitenskapsteorien kritisk realisme. Et vesentlig grunnlag for attraktiviteten til Archer teori er nettopp at den har et reflektert forhold til sine vitenskaps-teoretiske forutsetninger. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for Archer teori, kritisk realisme, vil bli tematisert i neste kapittel.

KAPITTEL 2 Metateori: kritisk realisme

Realistisk vitenskapsteori rommer flere ulike posisjoner.¹ Kritisk realisme, som særlig knyttes til Roy Bhaskars navn, er bare én av disse, men er den som har utviklet den mest omfattende teoribygningen. Det er meningsdivergenser blant forskere som knytter seg til kritisk realisme som vitenskapsfilosofi. Også mellom Bhaskar og Archer er det uenighet på områder av filosofien. I denne presentasjonen vil jeg imidlertid fremheve de aspekter det er enighet om.

Av særlig relevans for plasseringen av det foreliggende arbeidet innenfor kritisk realistisk teoridannelse er diagrammet som blir presentert og diskutert mot slutten av kapitlet. Dette gir en oversikt over hierarkisk ordnede teoretiske abstraksjonsnivåer, fra vitenskapsfilosofi til teori om spesifikke samfunnsforhold. Forholdet mellom nivåene i teoridannelsen innebærer at høyere nivåer legger føringer for teoriutviklingen på lavere nivå, men påvirkningen kan også skje andre veien ved at teorien på høyere nivå kan måtte korrigeres på grunn av resultater fremskaffet av spesifikk empirisk forskning på lavere nivå. Relasjonen mellom nivåene innebærer følgelig ikke at teori på lavere nivå kan deduseres fra teori på høyere nivå.

2.1 Transcendental realisme, kritisk naturalisme og kritisk realisme

Bhaskar innledet sitt forfatterskap med å utarbeide en vitenskapsfilosofi for naturvitenskapen, *transcendental realisme*, fremsatt som en kritikk av den da dominerende positivistiske vitenskapsteoretiske tradisjonen.² Basert på innsiktene fra arbeidet med naturvitenskapenes vitenskapsteori fremsatte han noen år senere en vitenskapsteori om humanvitenskapene, som han kalte *kritisk naturalisme*.³ Etter hvert har betegnelsen *kritisk realisme* oppstått i alminnelig

¹Blant sosiologer som regner seg selv som vitenskapsteoretiske realister kan regnes Ted Benton, John Urry, William Outhwhite, Andrew Sayer, Peter M. Manicas, Nicolas Mouzelis og Margaret Archer. Alle, med unntak av John Urry, er representert i Margaret Archer et al (red.) *Critical Realism. Essential Readings*, London: Routledge, 1998. Blant vitenskapsteoretikere som argumenterer for realisme i vitenskapsteorien kan nevnes Rom Harré og Roger Trigg, *Understanding Social Science*, Oxford: Blackwell, 2001

² Roy Bhaskar, *A Realist Theory of Science*, London: Harvester Wheatsheaf, [1975] 1978, s. 128. I den positivistiske tradisjonen inkluderer Bhaskar både empirismen og rasjonalismen.

³ Bhaskar, [1979] 1998

språkbruk som en fellesbetegnelse på vitenskapsteorien om naturvitenskapen og vitenskapsteorien om humanvitenskapene.⁴ Bhaskar har ikke selv oppfunnet betegnelsen, men har akseptert den i ettertid. Han innså at både transcendental realisme og kritisk naturalisme antyder en realisme-omvending (*inversion*) av Kants idealistiske filosofi, hvilket innebærer at betegnelsen *kritisk realisme* gir de riktige assosiasjonene. Kant anvendte betegnelsen kritisk om sin egen filosofi og transcendental realisme kan med like stor rett kalles *kritisk realisme*.

I de senere år har flere norske pedagogiske forskere hevdet at deres vitenskaps-teoretiske plattform er kritisk realisme. Representanter for den kvantitative forskningstradisjonen i pedagogisk forskning har påpekt at den kvantitative tilnærmingen ikke nødvendigvis er positivistisk, eller empiristisk, men snarere postpositivistisk.⁵ Thor Arnfinn Kleven omtaler den allmenne oppslutningen om kritisk realistisk vitenskapsteori blant internasjonalt ledende kvantitative forskere i psykologi og pedagogikk. I moderne kvantitativ metodologi, spesielt i tenkningen om validitet, er posisjonen til kritisk realisme allment akseptert, selv om dette ikke nevnes i lærebøkene i kvantitativ metode.⁶

Kleven er særlig opptatt av den kritiske realismens ontologi og epistemologi. I sin drøfting av validitetsproblematikk i kvalitativ og kvantitativ forskning, anser han skillet mellom naiv realisme på den ene siden og en rekke andre versjoner av realismen, som subtil realisme, pragmatisk realisme og kritisk realisme, på den andre siden, som den vesentlige. Derfor drøfter han ikke forskjellene mellom kritisk realisme og andre former for realisme, selv ikke når det gjelder ontologiske spørsmål. I drøftingen av kausalitet som er et sentralt element i vurderingen av intern validitet vektlegger han at en realismetilnærming til kausalitet dreier seg om kausale forklaringer, ikke kausale beskrivelser, og at det handler om mekanismer og prosesser som inngår i partikulære hendelser. Han hevder at «*det postpositivistiske synet på kausalitet har ingenting å gjøre med*

⁴ Andrew Collier, *Critical Realism. An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*, London: Verso, 1994, s. xi. Bhaskar, *Reclaiming Reality*, London: Routledge, 2011, s. 190. Bhaskar har videreutviklet sin filosofi gjennom flere såkalte «vendinger»: den dialektiske, som betegnes som dialektisk kritisk realisme, den transcendentale, som betegnes som transcendental dialektisk kritisk realisme og siste vending, som handler om meta-virkelighet. Bhaskar hevder selv at ingen av vendingene annullerer de tidligere teoriene. De tidlige innsiktene inngår i de senere, som delaspesker ved filosofien.

⁵ Thor Arnfinn Kleven, Finn Hjordemaal og Knut Tveit, Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning, i Thor Arnfinn Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Oslo: Uniped, 2002, s. 240; Thorleif Lund, The Qualitative–Quantitative Distinction: Some comments, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 49, nr. 2, 2005, s. 115-132

⁶ Kleven, Validity and validation in qualitative and quantitative research, *Nordisk Pedagogik*, nr. 3, 2008, s. 220

forestillinger om generelle lover. Det handler om molar kausal validitet; det vil si om forskjellen mellom spuriøse relasjoner og kausale relasjoner i den konteksten som studeres.»⁷

Ettersom forståelsen og anvendelsen av kritisk realisme i praktisk forsknings-sammenheng ofte er selektiv, kritisk realisme slås sammen med andre former for realisme, og gjengivelser av teorien dessuten svært ofte er basert på sekundærkilder, er det grunn til å gå til Bhaskar selv for å kunne vurdere både gyldigheten og anvendelsesmulighetene av filosofien. Archers anvendelse av innsikter fra kritisk realisme gir et godt inntak til å forstå anvendelses-mulighetene.

2.2 Transcendental analyse av det naturvitenskapelige eksperimentet

I sin analyse av naturvitenskapens filosofiske forutsetninger tar Bhaskar utgangspunkt i en sentral praksisform blant naturvitenskapens utøvere; det naturvitenskapelige eksperimentet. Han stiller det transcendentale spørsmålet om hva som er forutsetningen for eksperimentet som praksisform: Hva er forutsetningen for at det er meningsfullt å utføre naturvitenskapelige eksperimenter? Og han gir et svar som handler om ontologi. Eksperimentell virksomhet hviler på bestemte ontologiske forutsetninger.

Hvis gjennomføringen av naturvitenskapelige eksperimenter skal gi mening, må virkeligheten ikke bare bestå av det observerte og manifesterede i naturlige situasjoner, men også av underliggende lovmessigheter og mekanismer, som bare kan avdekkes under eksperimentelle betingelser. Naturens lover må derfor være tendenser som ligger latent i virkeligheten, og som bare kan oppdages under bestemte vilkår.⁸ Denne «dybderealismen» innebærer at virkeligheten omfatter mer enn det vi kan observere gjennom sansene i naturlige situasjoner og innebærer en kritikk av empirismens erkjennelsesteori. Naturvitenskapelige lover kan bare avdekkes ved å sette opp lukkede eksperimentelle betingelser. Lovene må imidlertid gjelde både innenfor og utenfor eksperimentet. Ellers blir det umulig å tenke seg anvendt vitenskap. Hvis eksperimentet skal bli forståelig som en framgangsmåte for å finne fram til universelle lovmessigheter, må virkeligheten

⁷ Ibid., s. 228. Se også Finn Hjørdemaal, Vitenskapsteori, i Thor Arnfinn Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo: Unipub, 2011, s. 203-206

⁸ Oppfatningen av naturlovene som tendenser og disposisjoner, dvs potensialer, betegnes som disposisjonell realisme. Se Mervyn Hartwig (red.), *Dictionary of Critical Realism*, London: Routledge, 2007, s. 399

være strukturert i ulike domener, slik at det erfarte og aktualiserte bare blir delmengder av det virkelige som en mer omfattende kategori.

I sin transcendentale analyse av forutsetningene for eksperimentet som naturvitenskapelig praksis gjennomfører Bhaskar en immanent kritikk av empiristisk vitenskapsfilosofi ved å vise at den er basert på en feilaktig ontologisk forutsetning om at virkeligheten bare omfatter det som kan observeres direkte med sansene i naturlige situasjoner. Virkeligheten omfatter noe mer enn både det aktualiserte og det erfarte. Ikke-aktualiserte og ikke-erfarte mekanismer og tendenser, som bare blir aktualisert og erfart under bestemte vilkår, er også virkelige.

Figur 2.1 Domener av virkeligheten

	det virkelige	det aktualiserte	det empiriske
Mekanismer	X		
Hendelser (<i>events</i>)	X	X	
Erfaringer (<i>experiences</i>)	X	X	X

Kilde: Bhaskar, 1978, s.13

På bakgrunn av sin analyse av naturvitenskapelig eksperimentell praksis påpeker Bhaskar at skillet som trekkes mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap blant hermeneutikere og representanter for kritisk teori (frankfurterskolen), hviler på en feilaktig oppfatning av naturvitenskapen som en nomotetisk vitenskap. Den nomotetiske oppfatningen av naturvitenskapen går ut på at lovmessighet er det samme som observerte regelmessigheter, uten å ta forbehold om at disse regelmessighetene bare kan observeres under eksperimentelle betingelser. Ettersom naturvitenskapen ikke søker etter empiriske regelmessigheter i naturlige kontekster, men etter de underliggende mekanismene som genererer manifeste og observerbare fenomener, er ikke skillet mellom nomotetisk og idiografisk vitenskap et gyldig skille mellom naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Naturvitenskapen er ikke en nomotetisk vitenskap, og det er mulig å hevde at naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen har noe vesentlig til felles ved at de begge søker å komme fram til underliggende mekanismer eller

generative strukturer som i kombinasjoner kan forklare observerte fenomener. Det er dette som gjør det mulig å argumentere for en naturalistisk samfunnsvitenskap.⁹

Påstanden om at naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen har noe vesentlig til felles må skilles fra *scientismen*, som hevder at metoden for alle vitenskaper er den samme. Gjenstanden for naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen er åpenbart ulike, og derfor må metodene i de to vitenskapsgrenene bli forskjellige. Samfunnsvitenskapen har et indre forhold til sin gjenstand. Den søker å beskrive og forklare et gjenstandsområde som selv er begrepslig og refleksivt, mens naturvitenskapens objekter ikke er refleksive. Det er følgelig grenser for en naturalistisk tilnærming innen samfunnsvitenskapen. Disse grensene har å gjøre med at samfunnsvitenskapens gjenstand, sosial struktur, til forskjell fra naturvitenskapens gjenstander, er aktivitetsavhengig, delvis begrepsavhengig og gjennomgår historiske endringer.¹⁰

Bhaskar gir filosofien en selvstendig oppgave i forholdet til vitenskapen. Han viderefører John Lockes oppfatning om at filosofiens oppgave er å drive *under-labouring* gjennom å klargjøre begreper og forutsetninger for vitenskapelig virksomhet.¹¹ Hovedmetodene for *under-labouring* er immanent kritikk og transcendentale spørsmål. Denne framgangsmåten står i motsetning til *førsteprinsippfilosofier*, eller *fundamentalisme*¹² som angir metoder for å komme fram til sikker kunnskap, slik René Descartes mente at vi gjennom fornuften kunne komme fram til selvinnløsende sannheter.¹³ Kritisk realisme er ikke en fundamentalistisk filosofi. Den kritiske realismens filosofiske framgangsmåte er verken å basere seg på empirisk entydige observasjoner eller rasjonelt selvinnløsende innsikter, men å stille transcendentale spørsmål om forutsetningene for

⁹ Naturalisme i samfunnsvitenskapen defineres som oppfatningen om at metoder og forklaringsmåter fra naturvitenskapen også gjelder for samfunnsvitenskapen. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge, 2000, s. 616. Bhaskar baserer sitt forsvar for naturalismen i samfunnsvitenskapen på oppfatningen om at vitenskapen søker etter generative strukturer (krefter) som produserer de manifeste fenomenene. Se Bhaskar, 1978, s. 80

¹⁰ Bhaskar, 1998, s. 44 ff

¹¹ Bhaskar, *A Realist Theory of Science*, London: Harvester Wheatsheaf, [1975]1978, s. 10

¹² Fundamentalisme er oppfatningen om at kunnskap bygger på direkte innsikt i form av rasjonell intuisjon, observasjon, introspeksjon, eller også på slutninger basert på denne direkte innsikten i form av induksjon, deduksjon, abduksjon etc. Blant fundamentalister finnes det både rasjonalister, som bygger på rasjonell intuisjon og deduksjon, og empirister som aksepterer observasjon og induksjon eller abduksjon som fundamentet for kunnskap. Se *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London, 2000, s. 290

¹³ Justin Cruickshank, *Critical Realism and Critical Philosophy*, i *Journal of Critical Realism*, Vol 1, nr. 1, 2002, s. 49-66

virksomheter, eller praksisformer, og besvare disse transcendentale spørsmålene gjennom immanent kritikk av foreliggende forståelser av virksomheten. Ny kunnskap utvikles i dialog med etablert og nedarvet kunnskap og forutsetter den nedarvede kunnskapen.

Transcendental analyse og immanent kritikk blir sjelden omtalt i fremstillinger av samfunnsvitenskapens metodiske repertoar, men blir ikke desto mindre brukt av innflytelsesrike teoretikere i samtiden, som for eksempel Jürgen Habermas.¹⁴ Transcendental analyse var også en argumentasjonsform som sosiologiens klassikere Marx, Weber og Durkheim benyttet seg av. Transcendental argumentasjon er imidlertid først og fremst egnet til å generere teori, ikke til å teste den.¹⁵

2.3 Den kritiske realismens filosofiske ontologi

Realismeposisjonen i vitenskapsteorien innebærer grunnleggende sett en oppfatning om at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår erkjennelse. Men hva er kriteriet for at noe er virkelig? I motsetning til empiristene som mener at bare sanseerfaringer er virkelige, innfører Bhaskar kausal effekt som virkelighetskriterium. Fenomener er virkelige i den grad de har en effekt. Derfor er for eksempel illusjoner virkelige i den grad de gir grunner til handling, selv om illusjoner ikke har noen referent. Underliggende strukturer, som ikke er direkte observerbare, kan ha observerbare virkninger og er derfor virkelige. Et illustrerende eksempel fra naturvitenskapen på at fenomener er virkelige selv om de ikke kan observeres direkte er magnetfelt. I elementære fysikkøvelser blir magnetfelt påvist gjennom mønsterdannelsen til jernfilspon på en glassplate over en magnet. Et magnetfelt kan ikke observeres direkte, men at det er virkelig viser seg gjennom effekten det har. Kausal effekt som virkelighetskriterium er følgelig ikke noe nytt når det innføres i samfunnsvitenskapen.

Bhaskar påpeker at ontologi har vært et tabu-belagt område i vestlig filosofi og vitenskapsteori. Men ontologiske oppfatninger ligger som implisitte

¹⁴ Habermas anvender transcendental argumentasjon i utviklingen av sin formalpragmatiske teori når han hevder at de universelle forutsetningene for rasjonell kommunikasjon er at det framsettes bestemte gyldighetskrav og at det foreligger en regulativ ide om den ideelle talesituasjon. Se Berth Danermark et al, *Att förklara samhället*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 154-5

¹⁵ Bhaskar har beskrevet prosessene for etablering av forklaringer i eksperimentell og anvendt vitenskap. Prosessen for eksperimentell vitenskap er forkortet til DREI (D=*description*; R=*retroduction*; E=*elimination of alternative explanations*; I=*identification of an alternative mechanism*). Se Bhaskar, 1998, s. 129. Prosessen for vitenskapelige undersøkelser i åpne systemer er forkortet til RRRE (R=*resolution*; R=*redescription*; R=*retrodiction*; E=*elimination*). Se Bhaskar, *Dialectic. The Pulse of Freedom*, London: Verso, 1993, s. 131, 132 og 158

forutsetninger i de etablerte empiristiske og ny-kantianske¹⁶ vitenskapsteoriene, selv om fokuset er på epistemologi. Epistemologien, det vil si spørsmålet om hvordan en kan produsere gyldig kunnskap, utvikles innenfor disse tradisjonene uten at de ontologiske forutsetningene blir tematisert. I kritisk realisme tematiseres ontologiske spørsmål som en forutsetning for epistemologien. De ontologiske forutsetningene i empirismen og ny-kantianismen er at virkeligheten utelukkende består av empirisk observerbare fenomener. De betrakter det erfarte som uttømmende for det virkelige.

Den implisitte «flate» ontologien som ligger som en forutsetning i empiristisk vitenskapsteori kommer klart til uttrykk i Humes teori om kausalslutninger, som har dominert vestlig vitenskapsteoretisk tradisjon. Humes oppfatning av kausalitet forutsetter en virkelighet bestående av atomiserte begivenheter. Det eneste grunnlaget vi har for å trekke slutninger om kausale forhold er, i følge Hume, å observere begivenheter som er sammenfallende i tid og rom i naturlige kontekster; det vil si empiriske regelmessigheter. Men denne oppfatningen kan ikke redegjøre for hvorfor vi må etablere kontrollerte eksperimentelle vilkår (lukkede systemer) for å studere naturens lover. I motsetning til empirismens påstand om at kausale sammenhenger er noe vi slutter oss fram til på grunnlag av isolerte enkelthendelser som faller sammen i tid og rom, hevder Bhaskar at kausalitet er iboende tendenser i virkelighetens gjenstander. Bhaskar referer til Aristoteles tenkning om kausalitet, spesielt det aristoteliske begrepet om materiell kausalitet.¹⁷

Den kritiske realismens ontologi¹⁸ kan oppsummeres i oppfatningene om at virkeligheten er: i) *differensiert*, ii) *stratifisert* og iii) et *åpent system*.

i) At virkeligheten er differensiert i domener vil si at det erfarte og det aktualiserte er delmengder av det virkelige (se Fig. 2.1). Det virkelige omfatter mer enn det aktualiserte og det erfarte. Domener av det virkelige, som tendenser og mekanismer kan bare avdekkes under eksperimentelle eller tilnærmet eksperimentelle vilkår.

¹⁶ Blant nykantianerne kan nevnes N. R. Hanson og Mary Hesse. Se Bhaskar, *From Science to Emancipation*, New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications, 2002, s.10

¹⁷ Bhaskar, 1998, s. 34. Se også Ruth Groff, Editorial. Introduction to the Special Issue, *Journal of Critical Realism, Special Issue on Causal Powers*, vol 8, no 3, 2009, s. 267-276

¹⁸ Denne ontologien er fremsatt i *A Realist Theory of Science* og *The Possibility of Naturalism* og videreutviklet i Bhaskars dialektiske kritiske realisme og transcendentale dialektiske kritiske realisme. Videreutviklingen av ontologien vil ikke bli nærmere utdypet her.

ii) At virkeligheten er stratifisert innebærer at den består av ulike nivåer med radikalt forskjellige tendenser, mekanismer og egenskaper. For eksempel tilhører kjemiske, biologiske og sosiale tendenser og mekanismer ulike nivå i virkeligheten. Oppfatningen av virkeligheten som stratifisert baseres på forutsetningen om emergens¹⁹, det vil si framveksten av noe kvalitativt nytt når vi beveger oss fra et lavere til et høyere nivå. Emergens innebærer at det fra mer elementære fenomener oppstår nye fenomener og strata. For eksempel oppstår sosial struktur fra interaksjon mellom aktører, og når strukturen har oppstått, har de en reell eksistens. Det er dette som ligger i uttrykket (fra Durkheim) om at sosial struktur er en virkelighet *sui generis*, det vil si av et eget slag. Strukturen virker kausalt tilbake på elementene som har generert den, det vil si aktørene. Emergens er et fenomen i alle områder av virkeligheten. Det klassiske eksemplet er den kjemiske forbindelsen vann (H₂O). Dette stoffet har den egenskapen at det kan slukke ild, i motsetning til egenskapene til hvert av vannets bestanddeler, oksygen og hydrogen, som begge er antennelige gasser. Vannmolekylet har dermed en ny egenskap som ingen av dets bestanddeler har. Vannet har en egenskap som kan virke tilbake på dets elementære bestanddeler. Vann kan slukke ild.

Emergensteorier står i motsetning til reduksjonistiske teorier, som hevder at fenomener på høyere nivå ikke har en egen eksistens, men kan løses opp ved å gå tilbake til mer elementære nivåer. I psykologien eksemplifiserer behaviorismen reduksjonistisk tenkning, når de reduserer mentale fenomener til fysiologiske og derved benekter eksistensen av egne mentale mekanismer. Den amerikanske behavioristen John B. Watson oppfattet tenkning som «subvokal tale», som kunne studeres ved registrering av bevegelser i strupehodet. Watson hevdet at tenkning ikke kan analyseres vitenskapelig som en egen type kognitivt fenomen, men må studeres som et fysiologisk fenomen. Dette er et eksempel på reduksjonistisk tenkning. Den individualistiske forståelsen av samfunnet som summen av enkeltindividers handlinger er også en form for reduksjonisme. I motsetning til denne reduksjonistiske oppfatningen står oppfatningen som bygger på emergensbegrepet, om at samfunnet er en virkelighet *sui generis* med andre egenskaper og kjennetegn enn individers egenskaper og kjennetegn. Enkeltindivider har intensjoner, planer og prosjekter. Det samme kan ikke hevdes om den sosiale struktur. Sosial struktur kan derimot karakteriseres ved arten av relasjoner mellom sosiale posisjoner og sosiale institusjoner. Strukturen

¹⁹ Emergens kan oversettes med «framvekst». Framvekst er et ord fra hverdagspråket, og å oversette emergens med «framvekst» medfører at man lett overser at emergens har en presis betydning i vitenskapsteorien. Derfor bruker jeg her betegnelsen «emergens».

etablerer handlingsvilkår for enkeltindivider og grupper ved å forme situasjonen aktører befinner seg i og skaper muligheter og begrensninger for aktørenes handlinger. Kort sagt, strukturen har andre egenskaper enn aktørene, og virker tilbake på aktørene ved å forme handlingsvilkår. Sosial struktur er menneskeskapt, men har en selvstendig kausaleffekt på enkeltindivider og grupper ved å utgjøre virkelig eksisterende egenskaper ved handlingssituasjonen. Enkeltindivider og sosiale strukturer utgjør dermed ulike strata i virkeligheten.

Bhaskar hevder at forutsetning for at det skal kunne finnes en samfunnsvitenskap er at det finnes egne emergente sosiale mekanismer. Ettersom enhver vitenskap må ha et gjenstandsområde må det finnes et eget stratum med andre egenskaper og krefter enn enkeltindividenes, for at det skal være mulig å utvikle en egen vitenskap om samfunnet.

Archer anvender begrepet *emergens* om framveksten av statlige utdannings-systemer. Dette innebærer en påstand om at når et statlig utdanningssystem er oppstått, er det etablert et nytt stratum og nye kausalmekanismer i den sosiale virkeligheten. Disse skaper nye vilkår for handling, interaksjon og sosiale prosesser.

iii) Påstanden om at virkeligheten utgjør et åpent system bygger på et ontologisk skille mellom *åpne og lukkede systemer*. Eksperimentet er et lukket system, som opprettes for å identifisere lovmessigheter. Men virkeligheten ellers er stort sett et åpent system, der aktualiserte tendenser virker sammen og mot hverandre og tendenser kan ligge latent uten å bli utløst i det hele tatt. Lovmessigheter som avdekkes gjennom eksperimentet må være gjeldende både i åpne og lukkede systemer. Ellers ville anvendt vitenskap være utenkelig. Men i åpne systemer forblir lovmessigheter tendenser som ikke aktualiseres, eller deres virkninger blir kamuflert av andre lovmessigheter som virker med eller mot dem.

2.4 Mot empirisme og metodologisk individualisme

Når vitenskapsteori av mange oppfattes som en «obligatorisk øvelse» uten særlige konsekvenser for praktisk vitenskap, ser en bort fra at all vitenskapelig teori og praksis bygger på ontologiske og epistemologiske forutsetninger, uttalte eller uuttalte. De underforståtte forutsetningene kommer best til syne når alternative forutsetninger formuleres. Archer har redegjort for hvordan Bhaskars vitenskapsteori kritisk realisme gav en etterlengtet filosofisk begrunnelse for avvisningen av metodologisk individualisme.²⁰ Empirismen, med sin betoning av

²⁰ Metodologisk individualisme er doktrinen om at fakta om samfunnet, og sosiale fenomener generelt, må forklares bare ved fakta om individer. Se Bhaskar, 1998, s. 27

sanseerfaringer som den fremste kilden til kunnskap hadde dominert den vitenskapsteoretiske tenkning og favoriserte en individualistisk sosial ontologi. Individet var sansbart, mens sosiale relasjoner ikke på samme måte kunne erfares gjennom sansene. Innenfor en empiristisk vitenskapsteori ble det vanskelig å begrunne at det sosiale også var virkelig.

I innledningen til Archers studie av framveksten av statlige utdanningssystemer tok hun et oppgjør med metodologisk individualisme og hevdet at det sosiale i det minste måtte *postuleres* som et eget nivå av virkeligheten. Strukturelle begreper om relasjoner mellom samfunnsinstitusjoner ble brukt som heuristiske analytiske hjelpemidler uten at det ble tatt noe standpunkt til om strukturene hadde reell eksistens, og hun erklærte seg som *metodologisk kollektivist*. Kollektivistenes argumenter mot individualistene gikk ut på at det ikke var mulig å studere enkeltindivider i sin kontekst uten å trekke inn ikke-individuelle faktorer, som regler, roller og posisjoner. De viste til at regler har autonomi fordi de ikke forandres selv om enkeltpersoner bryter dem, og at rollerelasjoner er relativt uavhengige av hvilke personer som inngår i dem. Vi er alle født inn i en gitt sosial kontekst, begrenset til å snakke et (eller flere) bestemt(e) språk, plassert i en forut gitt ressursfordeling, blir sanksjonert av allerede eksisterende lovgivning og står overfor allerede foreliggende institusjonelle formasjoner. Men selv om kollektivistene hevdet at det var umulig å studere sosiale forhold uten å trekke inn strukturelle faktorer, la de ikke fram noen alternativ sosial ontologi som kunne konkurrere med individualismen. Blant kollektivistene var ontologiske spørsmål uavklarte og de hadde ingen ensartet oppfatning.²¹ Archer peker på at et sentralt teoretisk begrep som «emergente egenskaper» ble nevnt i fotnoter av kollektivister som Ernest Gellner og Maurice Mandelbaum. Dette sier mye om klimaet i debatten. Begrepet emergens brøt med den dominerende empirismen, og anvendelsen av det i faglige tekster medførte risiko for å bli utstøtt fra det gode akademiske selskap.

Bhaskar gav imidlertid begrep emergens en filosofisk begrunnelse gjorde det mulig å hevde at sosial struktur ikke kunne reduseres til summen av egenskaper ved enkeltindivider, men at sosial struktur utgjorde et eget nivå i virkeligheten.²² Archers forankring av sine nyere teoretiske arbeider i kritisk realistisk vitenskapsteori, innebærer ikke en vitenskapsteoretisk nyorientering. Hun har bare fått et klarere artikulert og mer velbegrunnet vitenskapsteoretisk fundament for sin sosiologiske og utdanningssosiologiske teori, som i utgangspunktet postulerte emergens, men da bare som et hjelpemiddel for tanken.

²¹Archer, 1996b, s. 679-99

²² Ibid.

I sin motstand mot metodologisk individualisme var Archer opprinnelig inspirert av David Lockwood. Lockwood hadde argumentert for et teoretisk skille mellom systemintegrasjon og sosial integrasjon.²³ I en tydeliggjøring av dette skillet bruker Archer betegnelsene *the parts and the people*. *The parts* viser til systemintegrasjon, *the people* til sosial integrasjon, eller konsensus. Lockwoods distinksjon mellom samfunnets *parts and people* var fremsatt som en kritikk mot datidens innflytelsesrike konfliktteori, som var basert på metodologisk individualisme. Denne teorien kunne ikke redegjøre for hvorfor sosiale konflikter i enkelte sammenhenger fører til samfunnsendring, og i andre bidrar til å bevare *status quo*. Med skillet mellom systemintegrasjon og sosial integrasjon ble det mulig å hevde at utfallet av konflikter på aktørnivå var avhengig av relasjonen mellom systemets deler. Innføringen av begrepet om samfunnets «deler» (*parts*) innebar en klar kritikk av konfliktteoriens metodologisk-individualistiske forutsetninger, fordi det brøt med prinsippet om at sosial struktur måtte reduseres til individer. I følge individualistene måtte nemlig sosiale omgivelser konsekvent oppfattes som «andre mennesker». Begreper som deler, struktur og system innebar, i følge individualistene, en *reifisering* (tingliggjøring) av samfunnet. Sosial struktur ble derfor av mange redusert til aggregater av enkeltindividers handlinger.

Archer har redegjort for de store omveltningene i implisitte og eksplisitte vitenskapsteoretiske oppfatninger som måtte til for at struktur kunne bli tilkjent samme ontologiske status som aktøren. Dette synet var vanskelig å forsvare på Lockwoods tid, fordi metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism ble oppfattet som gjensidig utelukkende posisjoner. Kampen for en teori som anså både strukturer og aktører som bærere av kausalt virksomme krefter begynte som en teoretisk kamp mot metodologisk individualisme. Forutsetningen for å komme seirende ut av denne kampen var et vitenskapsteoretisk alternativ til empirismen, ettersom den metodologiske individualismen baserte seg på empiristisk vitenskapsteori. Empirismen hevdet at bare sansbare størrelser var virkelige, og individet kvalifiserte åpenbart som en sansbar størrelse. Ettersom sosiale institusjoner og roller ikke kunne observeres direkte, kunne de, i følge empirismen, heller ikke eksistere. Empirismen gjorde det umulig å forsvare at samfunnet kunne ha *uobserverbare* egenskaper. Først med framveksten av kritisk realisme, som baserte seg på et utvidet virkelighetsbegrep, som også omfattet ikke direkte observerbare krefter og mekanismer, og som oppfattet virkeligheten som organisert i emergente nivåer med egne krefter og

²³ Systemintegrasjon viser til nødvendige og kompatible relasjoner mellom sosiale institusjoner, mens sosial integrasjon viser til enighet mellom aktører. Se David Lockwood, *Social integration and system integration*, i G. K. Zollschan & E. Hirsch (red.) *Explorations in Social Change*, Boston: Houghton Mifflin, 1964

mekanismer, ble det etablert et teoretisk fundament som gjorde det mulig å oppfatte sosial struktur som bærer av kausale krefter, og derfor som like virkelig som aktøren.²⁴

En barriere i den overleverte intellektuelle tradisjon var også det empiristiske kausalitetsbegrepet, som i tradisjonen etter Hume ble forankret i observerte regelmessig sammenfallende begivenheter. Begivenheter som var sammenfallende i tid og rom ble oppfattet som det eneste mulige grunnlaget for å kunne trekke kausale slutninger. Denne oppfatningen gjorde det umulig å hevde at sosiale strukturer har kausalvirkninger, for virkningene av sosial struktur manifesterer seg ikke som observerbare regelmessigheter i naturlige sammenhenger. Oppfatningen av kausalitet måtte derfor også endres dersom sosial struktur skulle kunne hevdes å representere kausale krefter.

2.5 Grunnleggende teser i kritisk realisme

Kritisk realistisk vitenskapsteori kan oppsummeres i tre grunnleggende oppfatninger: i) ontologisk realisme; ii) epistemisk relativisme; og iii) rasjonell dømmekraft. Disse prinsippene kan illustreres med utgangspunkt i en drøfting av påstanden om inkommensurabilitet mellom teorier og paradigmer slik den ble fremsatt i debatten som fulgte i kjølvannet av Thomas Kuhns og Paul Karl Feuerabends arbeider på 1960-tallet.²⁵ Kuhn og Feuerabend hevdet at ulike vitenskapelige teorier, som Newtons og Einsteins i fysikken, hadde så forskjellig begrepsstruktur at det ikke var noe meningsfellesskap mellom dem. De kunne ikke sammenlignes og det var ingen rasjonelle grunner til å velge den ene teorien framfor den andre.

2.5.1 Ontologisk realisme

Ontologisk realisme står i motsetning til den ontologiske *irrealismen* i en stor del av postmoderne teori-dannelse. *Irrealister* hevder at den ene påstanden om virkeligheten kan være like god som den andre, selv om de motsier hverandre. Denne ontologiske irrealismen kommer til uttrykk gjennom ulike versjoner av *multiple voices*-metodologier, hvor de mange og tidligere tause stemmer blir gitt talens rett, og de mange sannheter får en likestilt status som utsagn om virkeligheten. I sin konsekvens innebærer en slik oppfatning et begrep om flere virkeligheter. Kunnskap vil innenfor en slik forståelse være immun mot kritikk, fordi

²⁴ Archer, 1996b, s. 679 ff.

²⁵ Bhaskar, *Reflections On Meta-Reality*, New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications, 2002, s. 40

kunnskapsforvalteren, det være seg en forsker eller andre, som gjør krav på å besitte kunnskap, kan hevde at «mine kritikere snakker om en annen virkelighet».²⁶ Mot dette synet hevder Bhaskar at det finnes én felles virkelighet. Konkurrerende teorier må handle om den samme virkeligheten, ellers gir det ingen mening å snakke om dem som konkurrerende. Selve begrepet inkommensurabilitet forutsetter en felles virkelighet, for det gir ingen mening å hevde at fysikk og crickett er inkommensurable, eller at Newtons teori og klassisk musikk er det.²⁷

Det er fullt mulig å godta at det finnes ulike virkelighetsoppfatninger uten å innta et irrealistisk ontologisk standpunkt. For realismen innebærer ikke eksistensen av ulike virkelighetsoppfatninger at disse hver for seg representerer en sann og uttømmende beskrivelse av virkeligheten. Å innta et slikt standpunkt ville innebære å sette virkeligheten lik med vår kunnskap om den og innebærer et epistemologisk mistak eller en feilslutning (*the epistemic fallacy*), det vil si en forveksling av vår kunnskap om verden med verden slik den er, uavhengig av vår erkjennelse.²⁸

2.5.2 Epistemisk relativisme og fallibilisme

Forestillingen om en virkelighet uavhengig av vår erkjennelse - ontologisk realisme - er ikke uforenlig med ulike virkelighetsbeskrivelser. Det er dette som ligger i prinsippet *epistemisk relativisme*.²⁹ Epistemisk relativisme innebærer også et standpunkt om epistemisk fallibilisme, som er en oppfatning om at all kunnskap er feilbarlig. Oppfatningen om at all kunnskap er feilbarlig forutsetter skillet mellom virkeligheten og vår kunnskap om den. Dette skillet betegner Bhaskar som skillet mellom kunnskapens transitive og intransitive dimensjonen. Det vil si at vitenskapen, innbefattet samfunnsvitenskapen, handler om «noe», som eksisterer uavhengig av vår erkjennelse - den intransitive dimensjon. Vitenskapen, som en del av den generelle kunnskapsmengden i samfunnet, utgjør den transitive dimensjon. Nødvendigheten av skillet mellom den transitive og den intransitive dimensjonen kan illustreres med det enkle poenget at vi alle

²⁶ Andrew Sayer, *Method in Social Science. A Realist Approach*, London: Routledge 1992, s. 78

²⁷ Ibid.

²⁸ Trigg, 2001, s. 238 påpeker at alle former for realisme er basert på et skille mellom det som er og det vi vet. Å unnlate å gjøre dette skillet ville definere oss som allvitende

²⁹ Ibid., s. 240. Trigg mener at *epistemisk relativisme* er en uheldig betegnelse fordi den synes å innebære en akseptering av at konvensjoner kan være akseptable gyldighetskriterier for kunnskap. Men det er ikke denne betydningen (konvensjonalisme) Bhaskar legger i begrepet

opplever at vi kan ta feil. Vitenskapelig kunnskap er i likhet med enhver annen kunnskap feilbarlig.

Fallibilisme er ett blant flere mulige standpunkter som aksepterer at vår kunnskap om verden ikke bygger på direkte og uformidlet tilgang til virkeligheten, men er begrepslig formidlet. En annen løsning på problemet som ligger i at erkjennelsen er begrepslig formidlet er *konvensjonalisme*, som hevder at sannhet kan etableres gjennom konsensus; hvis vi kan bli enige om en oppfatning, kan denne gjelde som sannhet. En tredje løsning er instrumentalisme, som innebærer at kunnskap ikke vurderes ut fra om den er sann eller usann, men om den fungerer i praksis. I motsetning til konvensjonalismen hevder den kritiske realismen at kunnskapen kan vurderes ut fra om den er mer eller mindre *praktisk adekvat*.³⁰ Dette innebærer at kunnskapen må prøves ut i forhold til virkeligheten. Verken kollektiv ønsketenkning eller å si seg tilfreds med kunnskap som gir riktige svar «*for the wrong reasons*» er tilfredsstillende løsninger på kunnskapens feilbarlighet. Selv om all kunnskap er feilbarlig, er det mulig å skille mellom mer eller mindre pålitelig kunnskap.³¹ Fordi virkeligheten eksisterer uavhengig av vår erkjennelse og har en objektiv eksistens, kan vi teste våre oppfatninger mot den.

Det er likheter mellom sannhetskriteriet «praktisk adekvat» og instrumentalismen, som setter likhetstegn mellom sannhet og praktisk nytte. Men forskjellene består i at instrumentalismen stort sett bare er opptatt av teoriens prediksjonsverdi og derfor ikke bekymrer seg over at prediksjoner som slår til bygger på feilaktige premisser, eller at modellen som fungerer i én kontekst, ikke fungerer i andre kontekster. Realismen derimot er opptatt av at teorien skal være gyldig for flere kontekster og at vi skal kunne redegjøre for de prosessene som har ført til de observerte resultatene.³²

2.5.3 Rasjonell dømmekraft

Tesen om rasjonell dømmekraft er motsatsen til påstanden om at det ikke er mulig å finne kriterier for å velge mellom konkurrerende teorier. Inkommensurabilitet innebærer at det ikke er mulig å si om den ene teorien er bedre enn den andre. Kuhn og Feuerabend mente at rasjonell argumentasjon ikke kunne være

30 Sayer, 1992, s. 65 ff.

31 Bhaskar har en mer utdypende oppfatning av sannhetskriterier. Han skiller mellom fire sannhetsnivåer: i) Truth as Normative-Fiduciary, ii) Truth as Adequating, Epistemologically Warranted, iii) Truth as referential- Expressive og iv) Truth as Alethic, as Real. Se Bhaskar, 2002b, s. 200-202

32 Sayer, 1992, s. 70-71

avgjørende i valget mellom teorier og paradigmer. Dette er imidlertid feil når det gjelder Newtons og Einsteins teorier, for Einsteins teori kan forklare alle de fenomener som Newtons kan forklare og i tillegg kan den forklare noen fenomener som Newtons teori ikke kan forklare. Avgjørelsen om hvilken av disse teoriene som er best, kan avgjøres på rent kvantitativt grunnlag. Den kritiske realismen hevder at det er mulig å foreta en rasjonell vurdering av hva som er en bedre teori ved å undersøke forklaringskraften til konkurrerende teorier.³³

2.6 Den kritiske realismens sosiale ontologi

Bhaskars sosiale ontologi er sammenfattet i hans transformative modell for sosial aktivitet (TMSA).³⁴ Modellen er utledet gjennom en immanent kritikk av individualismen og en transcendental deduksjon der han viser at enhver intensjonal handling nødvendigvis forutsetter sosiale former. Sosiale former har følgelig forut-eksistens. De foreligger forut for handlingene. Fortiden er alltid til stede gjennom nedarvede sosiale former. Formenes forut-eksistens innebærer at de utgjør delvis autonome gjenstander som kan undersøkes vitenskapelig, og at de er virkelige ettersom de har kausal effekt.³⁵

Bhaskar sammenfatter TMSA-modellen, som tematiserer forholdet mellom person og samfunn, på følgende måte:

«mennesker skaper ikke samfunnet. For det eksisterer alltid forut for dem og er en nødvendig betingelse for deres virksomhet. Snarere må samfunnet betraktes som et ensemble av strukturer, praksiser og konvensjoner som individene transformerer eller reproduserer, men som ikke ville eksistert hvis de ikke gjorde det. Samfunnet eksisterer ikke uavhengig av menneskelig aktivitet (reifikasjonens feilslutning). Men det er [heller] ikke produktet av den (voluntarismens feilslutning) [...] Samfunnet [...] utgjør de nødvendige betingelsene for intensjonal menneskelig handling, og intensjonal menneskelig handling er en nødvendig betingelse for det. Samfunnet er bare til stede i menneskelig handling, men menneskelig handling uttrykker alltid eller benytter seg alltid av en eller annen sosial form. Ingen av dem [samfunnet og intensjonale aktører] kan imidlertid oppfattes som identisk med, reduseres til, forklares ved, eller rekonstrueres som den andre. Det er et ontologisk gap mellom samfunnet og mennesker, så vel som en form for forbindelse.»³⁶

TMSA-modellen representerer en overskridelse av motsetningen mellom voluntarismen og den reifiserende kollektivismen. Voluntarismen hevder i sin ytterste

³³ Bhaskar, 2002a, s. 12 ff.

³⁴ Bhaskar, 1998, s. 36 og 1994, s. 160 ff. TMSA står for T= *transformative*, M= *model*, S= *social*, A= *activity*

³⁵ Ibid., s. 25

³⁶ Ibid., s. 36-37

konsekvens at «*hver morgen når vi står opp, gjenskaper vi samfunnet*».³⁷ Bhaskar hevder at voluntarismen ligger som en sterk tendens i Max Webers, Rom Harrès og Anthony Giddens teorier, og i ekstrem grad i etnometodologien. Mot voluntarismen hevder Bhaskar at den sosiale strukturen alltid er foruteksisterende. Fortiden er alltid til stede gjennom nedarvede strukturer. Vi skaper ikke de sosiale strukturene vi er født inn i, men vi kan reprodusere eller endre dem. Kollektivismens motsatte feil med å legge avgjørende vekt på struktur som noe uforanderlig og reifisert, det vil si som noe naturgitt, imøtegår Bhaskar ved å påpeke at strukturene ikke ville eksistert hvis vi ikke reproduserte dem eller transformerte dem gjennom våre intensjonale handlinger. Strukturene er aktivitetsavhengige. For eksempel ville ikke ekteskapsinstitusjonen kunne vedvare hvis alle enkeltindivider sluttet å inngå ekteskap. Men de som inngår ekteskap og derved bidrar til å reprodusere ekteskapsinstitusjonen gjør det ikke for å bevare institusjonen. De har andre intensjoner og grunner.

I den mer detaljerte argumentasjonen for at intensjonal handling forutsetter sosiale former hevder Bhaskar:

«[...] hvis samfunnet eksisterer forut for individet [...] [vil] bevisst menneskelig aktivitet bestå i å bearbeide gitte gjenstander og kan ikke tenkes når disse er fraværende. [...] For all virksomhet forutsetter forut-eksistensen av sosiale former. Tenk på det å si [saying], å lage [making] og å gjøre [doing] som karakteristiske modaliteter for menneskelig agentskap. Mennesker kan ikke kommunisere uten å bruke eksisterende media, [kan ikke] produsere uten å gjøre bruk av materialer som allerede er formet, eller handle uten at det foregår i en eller annen kontekst. Tale krever språk, å lage noe krever materialer, handling krever vilkår, agentskap krever ressurser og virksomhet krever regler. Selv spontanitet har som sin nødvendige betingelse forut-eksistensen av en sosial form som den spontane handlingen utøves ved hjelp av [...] Samfunnet er et nødvendig vilkår for enhver intensjonal handling.»³⁸

Samfunnsvitenskapens særegne gjenstand, som må tilfredsstillende kriteriet om å ha en viss varighet, er sosial struktur, eller relasjoner. Verken individer eller grupper tilfredsstiller kriteriet om kontinuitet over tid. Å være i den sosiale verden er derfor å inngå i relasjoner, og den sosiale verden kan beskrives som sett av relasjoner, for eksempel mellom ektefeller, mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, og mellom lærer og elev. Dette er relasjoner av første orden. Relasjoner av andre orden er relasjoner mellom sett av relasjoner, det vil si relasjoner mellom institusjoner, som for eksempel relasjonen mellom skolen og kirken og mellom skolen og staten. Disse relasjonene, både av første og andre orden, kan ha ulik karakter og ulike kjennetegn. Relasjoner omfatter også forholdet mellom ulike

³⁷ Ibid., s. 20

³⁸ Ibid., s. 34

posisjoner i fordelingen av sosiale ressurser. Bhaskar understreker at relasjonene er mellom posisjoner og ikke mellom personer:

«[...] relasjoner inkluderer relasjoner mellom mennesker og natur og sosiale produkter (som maskiner og bedrifter), så vel som mellommenneskelige. [...] slike relasjoner inkluderer, men består ikke utelukkende av 'interaksjoner' (kontrastér relasjonen mellom den som taler og lytter i en dialog med den deontiske relasjonen mellom stat og statsborger). Til slutt er det viktig å understreke at fra et samfunnsvitenskapelig standpunkt [...] må relasjonene en er opptatt av oppfattes som gjeldende mellom posisjoner og praksiser (eller snarere posisjonerte praksiser), ikke mellom individene som inngår i/utøver dem.»³⁹

Teoretiske fortrinn ved en sosial ontologi som omfatter sosiale strukturer er at det åpner for å studere fordelinger av betingelsene for handling, som for eksempel den ulike fordelingen av ressurser til personer og grupper og fordelingen av personer og grupper til posisjoner og roller. Dermed åpnes det for å studere interessekonflikter internt i samfunnet og interessekonfliktivert transformasjon av den sosiale strukturen. Strukturbegrepet åpner for å studere fordelinger så vel som bytte (*exchange*) og favner dermed videre enn en markedsmodell. Dermed gir strukturbegrepet tilgang til problematikk vedrørende samfunnsendringer, som har vært en mangel ved den strukturfunksjonalistiske teorien som dominerte samfunnstenkningen etter andre verdenskrig og som handler om hvorfor samfunnsmessig orden og stabilitet opprettholdes, som for eksempel i Parsons strukturfunksjonalisme.⁴⁰

Oppfatningen om at samfunnsvitenskapens gjenstand er mulighetsbetingelsene for sosial virksomhet, de generative mekanismene som ligger i den sosiale strukturen, gjør det mulig å argumentere for en samfunnsvitenskapelig naturalisme. Men det er grenser for en naturalistisk samfunnsvitenskap. Disse grensene er av ontologisk, epistemologisk og relasjonell art.⁴¹

De ontologiske begrensningene for naturalismen i samfunnsvitenskapen dreier seg om at sosiale strukturer er aktivitetsavhengige, delvis begrepsavhengige og dessuten varierer i tid og rom. Bhaskar beskriver disse forskjellene mellom naturvitenskapens og samfunnsvitenskapens gjenstander på følgende måte:

- i) sosiale strukturer, i motsetning til naturens, eksisterer ikke uavhengig av de aktiviteter de styrer

³⁹ Ibid., s. 41

⁴⁰ Ibid., s. 41-42

⁴¹ Ibid., s. 38 ff. Jeg avgrensar framstillingen i denne sammenheng til de ontologiske begrensningene.

- ii) sosiale strukturer, i motsetning til naturens, eksisterer ikke uavhengig av aktørenes begrepsfesting av sin aktivitet
- iii) sosiale strukturer, i motsetning til naturens, er bare relativt varige (slik at tendensene de genererer ikke kan være universelle i betydningen uavhengig av tid og sted)⁴²

(i) Ved å hevde at samfunnet er aktivitetsavhengig unngår en å tingliggjøre (reifisere) struktur, slik kollektivismen ble beskyldt for. En forskjell mellom naturvitenskapens gjenstander og samfunnsvitenskapens er at samfunnets strukturer ikke eksisterer uavhengig av sine virkninger.

ii) Påpekningen av at samfunnets struktur til dels er begrepslig konstituert bygger bro til hermeneutiske tilnærminger uten å oppgi sosial struktur som en grunnleggende gjenstand for samfunnsvitenskapen. Begreper som styrer handlinger er ikke uttømmende for samfunnsvitenskapenes gjenstandsområde. «*Everything in the social world [is] concept dependent, but not everything in the social world [is] a concept*».⁴³ Selv om aktørhandling styres av begreper og forestillinger, har de ikke nødvendigvis en riktig begrepsfesting eller forestilling om samfunnet de inngår i. Hvis de hadde det, ville samfunnsvitenskapen vært overflødig.

iii) Det samfunnsvitenskapen søker å forklare (*explanandum*) er alltid spesifikt i tid og rom. Samfunnsvitenskapen handler om partikulære historisk situerte sosiale former og handlinger. Bhaskar hevder på dette grunnlag at historievitenskapen er en forutsetning for samfunnsvitenskapen.⁴⁴

2.7 Archers sosiale realisme

Archer har sluttet seg til de grunnleggende vitenskapsteoretiske oppfatningene i kritisk realisme, men hun betegner likevel sitt metateoretiske ståsted som *sosial realisme*.⁴⁵ Når Archer unnlater å benytte betegnelsen «kritisk» om sin egen posisjon er det fordi hun ikke tar stilling til den delen av Bhaskars teori som omhandler kritisk forklaring (*explanatory critique*)⁴⁶.⁴⁷ Archers sosiale ontologi er

⁴² Ibid., s. 38-39

⁴³ Ibid., s. 18

⁴⁴ Ibid., s. 44

⁴⁵ Archer, 1995a, s. 192

⁴⁶ Bhaskar, 1998, s. 54 ff. Se også Mervyn Hartwig (red.) *Dictionary of Critical Realism*, London: Routledge, 2007, s. 196 ff

⁴⁷ Archer personlig kommunikasjon, IACR Annual Conference, University of Bradford, UK, 17. august, 2002

imidlertid i stor grad sammenfallende med Bhaskars, slik den er presentert i transformasjonsmodellen for sosial aktivitet (TMSA).⁴⁸

Både Bhaskar og Archer utformer sin sosiale ontologi gjennom en immanent kritikk av tidligere sosiologisk teori, med særlig henblikk på å løse det teoretiske problemet angående forholdet mellom individ og samfunn. For begge er begrepet emergens grunnleggende for oppfatningen av dette forholdet. Bhaskar hevder i sin transformativ modell for sosial virksomhet (TSMA) at individ og struktur tilhører ulike emergente strata i den sosiale virkeligheten, og dermed er bærere av radikalt forskjellige kausale krefter. De «[...] refererer til ting av radikalt forskjellig slag.»⁴⁹

2.7.1 Ontologi og metodologi

I Archers sosiale ontologi har sosial struktur, kultur og agentskap status som egne emergente nivåer i den sosiale virkeligheten. Selv om det sosiale, kulturelle og personlige er sammenfiltret og virker sammen, med og mot hverandre, hevder Archer at sosial struktur, kultur og agentskap er bærere av distinkte krefter og at vi i analyser må skille mellom disse for å kunne studere den gjensidige påvirkningen mellom dem og hvordan de sammen bidrar til samfunnets transformasjon og framveksten av nye strukturer. Archers modell for studiet av strukturell transformasjon (morfogenese) involverer alle tre nivåer ved at den sosiale struktur, kulturen og individet/aktøren/agentskap inngår som forklaringsfaktorer.

Sosial struktur som et emergent nivå kan forklares som resultat av handlingene til enkeltindivider og grupper. Men når strukturen er oppstått, har den særegne egenskaper og krefter som ikke forsvinner. De emergente egenskapene til strukturen virker kausalt tilbake på enkeltindivider og grupper ved å utgjøre virkelig eksisterende egenskaper ved handlingssituasjonen, som både kan fungere begrensende og åpne muligheter. Strukturen skaper en situasjonslogikk - ulik logikk i ulike strukturelle posisjoner - som legger føringer for handling uten å determinere handlingene fullt ut.

⁴⁸ Bhaskar, 1998, kapittel 5. Archer, 1995, s.136-41. TMSA-modellen er videreutviklet i Bhaskar, 1993, s. 160 ff, der han legger fram en utvidet modell, *four planar social being*, som innebærer fire plan for studiet av handling: i) materielle transaksjoner med naturen, ii) inter-/intrasubjektive (personlige) relasjoner, iii) sosiale relasjoner *sui generis* (institusjoner) og iv) agentens subjektivitet. Jeg vil ikke i denne sammenheng prøve å vurdere hvordan denne modellen forholder seg til Archers sosiale ontologi.

⁴⁹ Bhaskar, 1998, s. 33

Archers *analytiske dualisme*, som innebærer at aktørhandlinger og strukturelle vilkår undersøkes hver for seg, ligger til grunn for hennes morfogenetiske modell for studiet av strukturell endring, og får konsekvenser for empirisk forskning ved å foreskrive analytisk dualisme som metodologi. Den morfogenetiske tilnærmingen innebærer at studiet av samfunnsforhold generelt og samfunnsendring spesielt må inneholde både beskrivelser av de strukturelle og kulturelle betingelsers emergente egenskaper på den ene side, og enkeltpersoners og grupperes emergente agentskaper er på den andre. Både struktur og agentskap oppfattes som kausalfaktorer i endringsprosesser.

Skillet mellom struktur og agentskap er en forutsetning for å kunne analysere hvordan de påvirker hverandre. Metodologien basert på analytisk dualisme forutsetter strukturens forut-eksistens. Dette samsvarer med Bhaskars TMSA-modell: i) strukturen kommer logisk og i kronologisk tid forut for handlingene som transformerer den; ii) strukturell endring er et resultat av, og kommer derfor etter aktørhandling og -interaksjon; og iii) tidsdimensjonen inngår som en variabel i studiet av endring. Den morfogenetiske tilnærmingen er en diakron tilnærming, som forutsetter at endring skjer over tid, og for å studere endring må tidsaspektet inkorporeres. Dette innebærer at studiet av samfunnsendring i form av strukturelle transformasjoner kan komme til å omfatte historisk-sosiologiske undersøkelser over flere decennier. Kriteriet for at strukturen er endret, eller en ny struktur er vokst fram, er at det foreligger nye vilkår for handling og interaksjon. Å gjennomføre en morfogenetisk sosiologisk analyse innebærer derfor at det er nødvendig å redegjøre for: i) strukturene, som foreligger forut for og betinger ii) handlingene og interaksjonen, som fører til transformasjon av strukturene, og dessuten iii) den emergente strukturen som er resultatet av interaksjonen.

Metodologien analytisk dualisme⁵⁰, som er Archers metodologiske bidrag til overskridelsen av motsetningen mellom metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism, er forenlig både med Marx, Webers, Lockwoods og Bhaskars synspunkter på skillet mellom struktur og agentskap. Marxistisk teori åpner for studiet av systemegenskaper atskilt fra aktørhandlinger, det vil si et analytisk skille mellom sosial- og systemintegrasjon, der sosial integrasjon viser til enighet mellom aktørene, mens systemintegrasjon viser til nødvendighet og kompatibilitet mellom institusjoner. Lockwood påpeker:

⁵⁰ Det er ikke korrekt når Trigg, 2001, s. 235 hevder, at Bhaskar har formulert prinsippet analytisk dualisme. Dette er Archers bidrag, men hun hevder at den er en nødvendig konsekvens av kritisk realistisk vitenskapsteori. Se Archer, 1995a, s. 159. Bhaskar har i ettertid sluttet seg til dette. Se Bhaskar, 1993, s. 160

«det er mulig, innenfor marxistisk teori å hevde at på et gitt tidspunkt kan samfunnet være preget av en høy grad av sosial integrasjon (dvs relativt fravær av klassekonflikt) og likevel ha en lav grad av systemintegrasjon (et økende overskudd på produksjonskapasitet).»⁵¹

Webers analyse av patrimonialisme kan oppfattes som en studie av system-integrasjon (til tross for hans programmatisk individualistiske ontologi). Kategoriskillett mellom menneskelige handlinger og sosial struktur understrekes også av Bhaskar, som hevder at menneskelig virksomhet og sosial struktur er «radikalt forskjellige ting».⁵²

«Det er nødvendig å skille skarpt mellom menneskelige handlingers genese, som ligger i menneskenes grunner, intensjoner og planer, på den ene side; og de strukturer som styrer reproduksjonen og transformasjonen av sosial virksomhet, på den andre.»⁵³

Morfogenetisk metodologi basert på analytisk dualisme gjør det mulig å undersøke graden av personlig frihet innenfor strukturelle begrensninger og gjør det dessuten mulig å studere hvordan strukturen og aktøren gjensidig former hverandre over tid, og hvilke forhold som fører til endring henholdsvis reproduksjon av strukturen.

2.7.2 Archer versus Giddens

Løsning av det teoretiske problemet om hvordan struktur og agentskap kan forenes slik at begge kan oppfattes som bærere av kausale krefter i forklaringer av samfunnsendring har stått på dagsorden for flere av samtidens fremragende sosiologiske teoretikere. Archers og Giddens sosiologiske teorier representerer begge forslag til hvordan motsetningen mellom individualisme og kollektivism kan overskrides. Giddens begrep om «strukturens dualitet» og Archers «analytiske dualisme» kan virke til forveksling like, men er ved nærmere undersøkelse vesensforskjellige. En viktig forskjell er at Archer bygger på emergensbegrepet, mens Giddens forkaster dette. Giddens struktureringsteori forutsetter en praksisontologi,⁵⁴ der «institusjonell/sosial praksis» er virkelighetens ultimate bestanddeler. Individet og strukturen er virtuelle, men bidrar sammen til å forme praksis, som er virkelig. Praksisontologien reduserer strukturens betydning, som «bare blir virkelig, i motsetning til virtuell, når den blir aktivert av aktøren.»⁵⁵

⁵¹ Lockwood, 1964, s. 250

⁵² Bhaskar, 1998, s. 33

⁵³ Ibid., s. 79

⁵⁴ Archer klassifiserer Giddens struktureringsteori som en sammentrekningsteori (*elisionism*) fordi den oppfatter individ og struktur som gjensidig konstituerende

⁵⁵ Archer, 1996b, s. 688

Dette fratar både strukturen og aktøren autonome egenskaper. Archer påpeker at forsøket på å overskride dualismen mellom aktør og struktur gjennom en praksisontologi ikke viderefører Lockwoods skille mellom *the parts and the people*, men står i motsetning til det. Giddens praksisontologi er heller ikke i samsvar med Bhaskars transformasjonsmodell for sosial aktivitet, selv om enkelte har oppfattet det slik.⁵⁶

Med sin praksis-ontologi vil Giddens unngå både kollektivismens reifisering og individualismens reduksjon av sosial struktur til aggregater av enkeltindivider. Institusjoner blir i Giddens teori oppfattet som rutinisert praksis regulert av *regler* og *ressurser*. Alle strukturelle egenskaper og handlinger blir dermed prosessuelle. De har aldri noen tilstand, fordi de potensielt til enhver tid kan transformeres. Giddens foreslår at for å kunne studere «*delene*» og «*menneskene*» hver for seg, kan de etter tur settes i metodologisk parentes.⁵⁷ Archer påpeker at dette forslaget til metodologi innebærer en innrømmelse av den analytiske dualismens nødvendighet. Giddens gir imidlertid ikke sin metodiske dualisme noen teoretisk begrunnelse. Han innfører et metodologisk skille som ikke er ontologisk begrunnet.

Giddens begrep om strukturens dualitet innebærer at aktør og struktur bare kan begrepsfestes ved hjelp av hverandre. Mens individualismen er en reduksjonistisk teoretisk posisjon, hvor sosial struktur reduseres til individer, og kollektivismen er anti-reduksjonistisk, fordi den frakjenner individet autonomi i forholdet til strukturens determinering, må struktureringsteorien hevdes å være a-reduksjonistisk.⁵⁸ Ved å oppheve skillet mellom individ og struktur får verken individet eller strukturen autonomi. Innenfor denne forståelsen blir strukturen verken emergent, autonom, forut-eksisterende eller kausalt virksom.⁵⁹

En vesensforskjell mellom Giddens struktureringsteori og Archers analytiske dualisme er at struktureringsteorien forutsetter *samtidighet* mellom handling og institusjon. Hvis struktur og handling konstituerer hverandre gjensidig, kan ikke strukturelle forhold analyseres som foreliggende forut for handling. Analytisk dualisme derimot hevder at struktur og handling er forskjøvet i forhold til hverandre i kronologisk tid - strukturen foreligger forut for handlingen. Lockwood

⁵⁶ Archer, 1995a, s.137 ff

⁵⁷ Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory: action, structure and contradiction in social analysis*, London: Macmillan, 1979, s. 80, ref i Archer 1996b, s. 689

⁵⁸ Archer 1996b, s. 687

⁵⁹ Ibid., s. 689

formulerte i sin tid dette prinsippet på følgende måte: «*handling og struktur spenner over ulike tidsfaser*». ⁶⁰

Kollektivismens påstand om at strukturen forelå forut for handlingen ble i sin tid kritisert som en reifisering fordi den syntes å innebære at struktur var en egen substans. Begrepet om strukturen som emergent, dvs vokst fram som et resultat av (for det meste) tidligere aktørers handlinger, men samtidig opprettholdt av aktørenes handlinger her og nå, har imidlertid godtgjort at det er mulig å hevde at strukturen ligger forut for handlingen, uten å reifisere den.

Oppfatningen om at struktur og agentskap har asynkrone tidsspenn, gjør det mulig å hevde at strukturen har autonomi i forhold til aktørhandlinger her og nå, og at den har kausal innflytelse på handlinger. Derved blir det mulig å hevde at systemintegrasjonen påvirker sosial integrasjon (enighet blant aktørene) og at systemets strukturelle utvikling kommer etter en periode med sosial interaksjon. Tidsforskyvning mellom aktørhandling og struktur innebærer at hver generasjon står overfor strukturer som tidligere generasjoner har skapt. Sosiale strukturer som oppstod i forbindelse med industrialiseringen, imperialismen, framveksten av politiske partier, helsevesenet og statlige utdanningssystemer er produkter av andre menneskers handlinger enn de som senere har måtte leve med dem. Fra enkeltindividets synspunkt er det innlysende at strukturen har forut-eksistens. Det må for eksempel finnes en lærerstilling før noen kan bli lærer, og det må finnes skoler før elever kan gå i dem.

Archer påpeker at Giddens teori mangler det fortrinnet i forklaringskraft som Lockwood utviklet ved sin distinksjon mellom *the parts and the people*. Lockwood ville forklare fenomener som den individualistiske konfliktteorien ikke kunne redegjøre for: hvorfor noen sosiale konflikter fører til sosial endring, mens andre konflikter bare bidrar til å vedlikeholde *status quo*. Hans påstand var at sosiale konflikter som førte til endring aktiverte en kontradiksjon i systemet, mens konflikter som bare vedlikeholdt tingenes tilstand fant sted i en kontekst preget av sterk systemintegrasjon. Giddens sammensmelting av det systemiske og det sosiale gjør det umulig å studere variasjoner i sosial og systemisk integrasjon uavhengig av hverandre. Teorien er derfor ikke egnet til å forklare sosial endring. Den kan ikke brukes til å generere påstander om hvilke forhold som utgjør vilkår for sosial endring henholdsvis stabilitet. Archer påpeker at Giddens begrep om «*strukturens dualitet*» representerer et tilbakeskritt i forhold til Lockwoods lovende distinksjon mellom *the parts and the people*. ⁶¹

⁶⁰ Ibid., s. 690

⁶¹ Ibid., s. 691

Giddens struktureringsteori er følgelig mislykket som forsøk på klargjøring av den teoretiske forbindelsen mellom individ og samfunn. Det er realismeteorien som har bidratt til å videreutvikle og underbygge distinksjonen og forbindelsen mellom individ og samfunn på en slik måte at det blir mulig å studere samfunnsendring. Kritisk realistisk samfunnsteori har utviklet et strukturbegrep som kollektivismen manglet som innebærer at struktur er aktivitets- og begrepsavhengig. Selv om strukturen er aktivitetsavhengig blir den i realistisk samfunnsteori likevel ikke smeltet sammen med aktøren, slik struktureringsteorien gjør. I kritisk realistisk samfunnsteori tilhører strukturen og aktøren (agentskap) ulike strata i den sosiale virkeligheten. De kan verken reduseres til hverandre eller smeltes sammen. Begrepet om en stratifisert virkelighet basert på prinsippet om emergens, innebærer at ulike strata er bærere av hver sine kausale krefter. Den sosiale struktur har andre kausalkrefter enn sosiale aktører. Sosiale strukturers kausalkrefter ligger i situasjonslogikken knyttet til posisjoner, uavhengig av hvilken person som inntar vedkommende posisjon. Kausalkraften til aktøren ligger i de grunner, intensjoner og planer som styrer handlingene (i situasjonen/posisjonen). Mens struktureringsteorien avviser emergente krefter, hevder kritisk realisme at «*det er nettopp i kraft av emergente trekk ved samfunnet at samfunnsvitenskapen er mulig.*»⁶²

2.8 Abstraksjonsnivåer i kritisk realistisk teori

Oppfatningen om at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår erkjennelse er det mest grunnleggende og abstrakte standpunktet i kritisk realistisk teoridannelse. Dette standpunktet deles av alle realismeteorier. I tillegg har kritisk realisme en egen teori om generelle trekk ved virkeligheten, det vil si en filosofisk ontologi.

Samfunnsvitenskapelig teoridannelse som baseres i kritisk realisme omfatter teori på ulike abstraksjonsnivå. Vitenskapsteorien omfatter de mest abstrakte begrepene. På nivået under dette er ontologien, dernest kommer teorier knyttet til ulike samfunnsdomener og på laveste abstraksjonsnivå spesifikke teorier som omhandler avgrensede sosiale felt innenfor vedkommende domene. Innenfor et slikt hierarki av teorinivåer kan Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer karakteriseres som en domeneteori, mens teoriene om framveksten i hvert enkelt land er spesifikke teorier. Teori av høyere orden, det vil si teori på et høyere abstraksjonsnivå, kan betegnes som metateori.

⁶² Bhaskar, 1998, s. 25

Til tross for skillet mellom ulike abstraksjonsnivåer i samfunnsvitenskapelig teori-dannelse, er det viktig å være klar over at dette skillet mellom abstraksjonsnivåer ikke er absolutt. Bhaskar og Danermark påpeker at:

«[Det er ikke] noe absolutt skille mellom metateori og teori, ettersom filosofiske og metateoretiske posisjoner beskriver, eller i vesentlige henseender handler om eller refererer til, den samme verden som substansielle vitenskapelige eller teoretiske [påstander], men de [meta-teoriene] beskriver verden på en mer sparsom måte gjennom begreper om dens mest abstrakte eller grunnleggende trekk.»⁶³

Denne påpekningen av at filosofi og metateori handler om den samme verden som vitenskapelige teorier oppklarer misforståelsen som kan oppstå på grunnlag av påstander om at man i «vanlig forskning ikke gjør vitenskapen til gjenstand for studier, men ulike deler av verden».⁶⁴ Her snakkes det som om vitenskapen ikke skulle være en del av «verden», og at vitenskapsteori og vitenskapelig teori har ulike gjenstandsområder.

Til grunn for all vitenskapelig virksomhet ligger ontologiske forutsetninger. Naturvitenskapelig eksperimentell praksis forutsetter for eksempel et skille mellom det virkelige og det aktualiserte, men de ontologiske forestillingene vi har kan benekte dette skillet, slik for eksempel empiristisk vitenskapsteori gjør. Dette innebærer at overbeviste empirister i sin vitenskapelige praksis står i en performativ kontradiksjon. For å unngå dette bør våre ontologiske forestillinger bringes i samsvar med det som er forutsetningen for vår vitenskapelige praksis. Derfor er det avgjørende at den generelle ontologien legges til grunn ved utviklingen av teorier på lavere abstraksjonsnivå. Dette vil føre til at teoriene vi utvikler blir mer konsistente og at det blir samsvar mellom vitenskapelig metateori og vitenskapelig praksis.

Teorinivåene i kritisk realistisk teoridannelse er fremstilt i Figur 2.2, med Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer som eksempel. På alle nivåer foregår teoriutviklingen som en immanent kritikk av foreliggende teorier. Empirisk forskning og utvikling av spesifikke teorier tilhører det laveste abstraksjonsnivået i denne hierarkiske modellen. Forholdet mellom teorinivåene er hierarkisk i den betydning at teori på høyere nivå er mer abstrakt, samtidig som den handler om den samme virkeligheten som teoridannelser på lavere nivå. Teori på lavere nivå kan ikke avledes av teori på høyere nivå, men teoridannelser på høyere nivå etablerer begrensninger for teoridannelse på lavere nivå. Det

⁶³ Bhaskar og Berth Danermark, *Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective*, *Scandinavian Journal of Disability Research* Vol 8, Issue 4, 2006, s. 282

⁶⁴ Nils Gilje og Harald Grimen, *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget, 1993, s. 17

skjer en gjensidig påvirkning mellom nivåene: teori på høyere nivå legger føringer og til dels begrensninger for teori på lavere nivå, og omvendt, teori og forskning på lavere ordens nivå kan få konsekvenser for teori på høyere nivå.

Spesifikk teori utvikles innenfor rammene av generelle begreper gitt av teori på høyere abstraksjonsnivå og i møte både med eventuelle foreliggende teorier på samme nivå og med empiri. Dermed unngår en både å gjøre teoridannelsen på laveste nivå til en avledning av metateorien og å lukke den muligheten for teoretisk videreutvikling som ligger i konfrontasjonen med empiriske forskningsresultater, samtidig som en forholder seg til allerede foreliggende teorier på feltet.

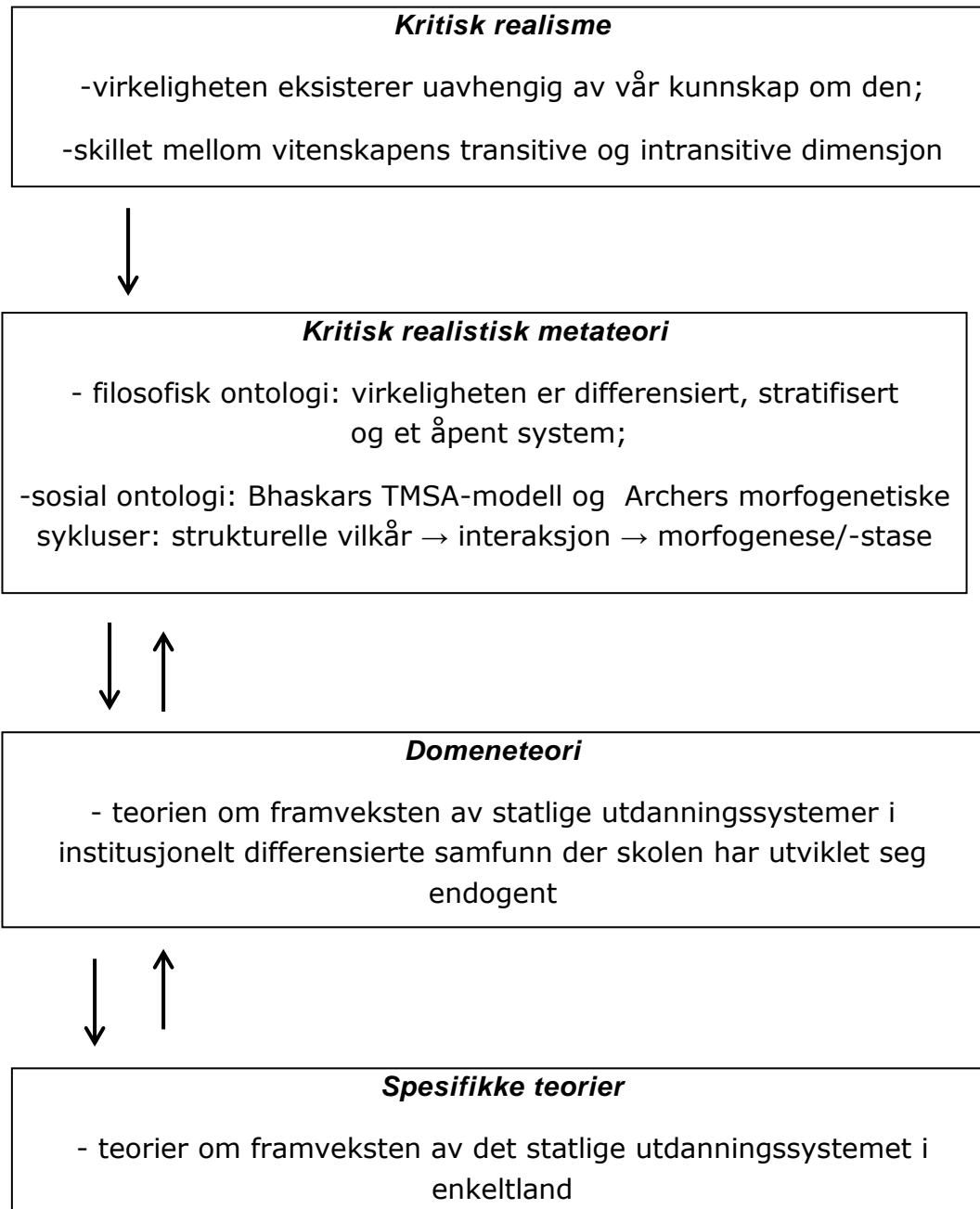
Denne redegjørelsen for forholdet mellom nivåer i teoridannelsen skulle gjøre det klart at teorien om framveksten av det norske utdanningssystemet ikke kan avledes av Archers generelle teori om framveksten av statlige utdanningssystemer. Meta-teorien kritisk realisme og domeneteorien om framveksten av utdanningssystemene legger føringer for utarbeidelsen av spesifikke teorier, men arbeidet med å etablere teori på spesifikt nivå må også forholde seg til tidligere teorier og kunnskap på dette nivået. Det er i denne prosessen det viser seg om domeneteorier må reformuleres for å kunne romme nye spesifikke teorier som de ikke kan redegjøre for. Den mer abstrakte metateorien vil utgjøre en referanseramme og ressurs for videreutvikling av domeneteorien.

Figur 2.2 viser Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer som en domeneteori utformet innenfor rammen av en generell kritisk realistisk metateori. Metateorien forutsetter at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår kunnskap om den (øverste abstraksjonsnivå), at virkeligheten er differensiert, stratifisert og et åpent system og at sosial struktur utgjør vilkår for handling, interaksjon og virksomhet, slik at sosial endring og framveksten av ny struktur (emergens) kan analyseres i henhold til Bhaskars TMSA og Archers morfogenetiske sykluser (nest øverste nivå; ontologien). På de to laveste nivåene er domeneteorien om utdanningssystemer og spesifikk teori om framveksten av utdanningssystemer i det enkelte land.

Forskning om framveksten av statlige utdanningssystemer i land som ikke er analysert tidligere, men som tilhører den gruppen land som er institusjonelt differensierte og der utviklingen har foregått som en endogen prosess, kan ta utgangspunkt i Archers foreliggende domeneteori. Om den spesifikke teorien som handler om utviklingen i et nytt land vil kunne utformes innenfor rammen av den foreliggende domeneteorien er i prinsippet et åpent spørsmål. Hvis den ikke kan det, vil den empiriske forskningen og den spesifikke teorien som utvikles om et nytt land gi grunnlag for å endre domeneteorien. Teoriutvikling på dette

grunnlaget indikeres ved pilen som peker oppover fra spesifikk teori til domene-teori.

Figur 2.2 Abstraksjonsnivåer i Archers teori



Kilde: Tilpasset etter Justin Cruickshank, *Realism and Sociology*, London: Routledge, 2003, s. 144

2.9 Oppsummering

Archer argumenterte i *Social Origins* mot metodologisk individualisme og fremstod som metodologisk kollektivist. Hun hevdet i sin makro-sosiologiske studie at det sosiale i det minste måtte *postuleres* som et eget nivå i virkeligheten. Bhaskars kritikk av empiristisk ontologi og hans filosofiske ontologi som innebærer at virkeligheten består av ulike emergente nivåer, gjorde det mulig å underbygge at sosial struktur er virkelig, av et eget slag (*sui generis*) og har kausal kraft ved å eksistere forut for og utgjøre betingelser for handling. Archer kom derfor til å betrakte kritisk realisme som vitenskapsfilosofien som kunne underbygge hennes sosiologiske teori på en tilfredsstillende måte, og som hadde fremsatt en holdbar argumentasjon mot det empiristiske grunnlaget for metodologisk individualisme. I det teoretiske arbeidet *Realist social science: the morphogenetic approach* fra 1995 tar Archer et klart standpunkt for Roy Bhaskars vitenskapsteori som basis for sin sosiologiske teori, selv om hun foretrekker å kalle sin posisjon for «sosial realisme».

Vitenskapsteorien kritisk realisme, som først og fremst knyttes til Roy Bhaskars forfatterskap, omfatter en teori om naturvitenskapen, *transcendental realisme*, og en teori om menneskevitenskapene, *kritisk naturalisme*. Disse to teoriene er sammenfattet under betegnelsen kritisk realisme. Bhaskar hevder at filosofien har en egen oppgave i å bidra med *under-labouring* for vitenskapen i form av begrepsklargjøringer og metoder for kritisk tenkning. I kritisk realistisk tenkning legges det vekt på å stille transcendentale spørsmål og gjennomføre immanent kritikk av foreliggende teorier.

Bhaskars kritiske realisme legger vekt på ontologien (det værende) som en forutsetning for epistemologien (kunnskapen om det værende). I en transcendental analyse av det naturvitenskapelige eksperimentet, en dominerende praksisform innen naturvitenskapen, konkluderer Bhaskar med at eksperimentell praksis bygger på bestemte ontologiske forutsetninger. Lovmessigheter kan bare observeres ved hjelp av eksperimentet og ikke som empiriske regelmessigheter i naturlige situasjoner. Likevel må de være virksomme utenfor eksperimentet, ellers ville anvendt vitenskap være utenkelig. Virkeligheten må derfor være strukturert i ulike domener, der domenene for det erfarte og det aktualiserte er delmengder av det virkelige. Denne oppfatningen av virkeligheten som strukturert i domener, kan karakteriseres som en slags dybdeontologi, som innebærer at strukturer, krefter og mekanismer nedlagt i virkeligheten som regel ikke kan gjøres til gjenstand for direkte observasjoner. Likevel er det nettopp disse strukturene, kreftene og mekanismene det er vitenskapens mål å avdekke. Vitenskapelige lover er tendenser som bare kan avdekkes som lover under

bestemte vilkår; i eksperimentets lukkede system. Kritisk realisme innebærer en kritikk av positivismens implisitte empiristiske ontologi, som bare tilkjenner det erfarte og aktualiserte status som virkelig, og derfor må karakteriseres som «flat» og uten den dybde som forestillingen om underliggende generative mekanismer representerer.

Det som gjør det mulig å hevde at naturvitenskapene og menneskevitenskapene har noe til felles er at begge har som mål å avdekke generative strukturer og mekanismer. Men ettersom menneskevitenskapenes gjenstander likevel er vesensforskjellige fra naturvitenskapenes, må de to vitenskapsområdene benytte forskjellige metoder tilpasset forskningsgjenstandenes egenart. Kritisk realisme er ikke en form for scientisme, som hevder at all vitenskap må benytte samme metode. Særtrekk ved menneskevitenskapenes gjenstandsfelt, som gjør dem forskjellige fra naturvitenskapenes, innebærer krav til den metodiske tilnærmingen, som også må bli forskjellig. Det som skiller samfunnsvitenskapens gjenstand sosial struktur fra naturvitenskapens gjenstander er at sosial struktur er: 1) aktivitetsavhengig, 2) delvis begrepsavhengig og 3) gjennomgår historiske endringer.

Kritisk realisme kan oppsummeres som et standpunkt om 1) ontologisk realisme, 2) epistemologisk relativisme og 3) dømmekraftens rasjonalisme. Det vil si at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår kunnskap om den, vår kunnskap om virkeligheten består av ulike og konkurrerende beskrivelser og teorier, som alle er feilbarlige, men denne kunnskapen om virkeligheten kan sammenlignes og vurderes ut fra sin forklaringskraft, slik at det er mulig på rasjonelt grunnlag å bedømme om én teori er bedre enn en annen.

Den kritiske realismens filosofiske ontologi oppfatter virkeligheten som *differensiert*, den omfatter noe mer enn det erfarte og det aktualiserte; *stratifisert*, den består av emergente nivåer med kvalitativt forskjellige strukturer, mekanismer og egenskaper; og *et åpent system* hvor tendenser kan forbli ikke-aktualiserte og ulike krefter virker med og mot hverandre.

Denne filosofiske ontologien gir føringer for utviklingen av en sosial ontologi basert på en immanent kritikk av tidligere teori om forholdet mellom individ (agentskap) og samfunn (struktur). Archer har argumentert for en sosial ontologi som omfatter agentskap, sosial og kulturell struktur som emergente nivåer i den sosiale virkeligheten, og hennes modell for studiet av strukturell endring (morfo-genese) ligger nært opp til Bhaskars TMSA (*Transformative Model of Social Activity*), som blant annet hevder at struktur og handling (virksomhet/aktivitet) er gjensidige betingelser for hverandre.

Samfunnsteori som baserer seg på kritisk realistisk vitenskapsteori inngår i en teoribygning som omfatter teori på flere abstraksjonsnivå (Fig. 2.2). Et vesentlig poeng er at alle teorinivåene handler om den samme virkeligheten, også vitenskapsteorien på de høyeste abstraksjonsnivåene. Vitenskapsteorien handler ikke bare om vitenskapelig teori og praksis, slik enkelte avgrenser den, men om hele virkeligheten, innbefattet vitenskapelig teori og praksis. Det mest abstrakte og grunnleggende prinsippet er standpunktet om at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår erkjennelse (ontologisk realisme). På neste nivå er en større detaljering av den filosofiske og sosiale ontologien, som forholdet mellom struktur og agentskap. Archers teori om statlige utdanningssystemer, som befinner seg på nivået under dette, er utviklet gjennom empirisk forskning og immanent kritikk av tidligere sosiologisk teori om forholdet mellom utdanning og samfunn, men innenfor rammen av teori på høyere nivå. Teorien om framveksten av det statlige utdanningssystemet i ett enkelt land er utformet innenfor rammen av den generelle teorien om utdanningssystemenes framvekst og tilhører det laveste abstraksjonsnivået for teoridannelse.

Den hierarkiske modellen for teoretiske abstraksjonsnivåer innebærer ikke at teori på lavere nivå kan deduseres fra teori på høyere nivå. Archers domeneteori om framveksten av statlige utdanningssystemer er ikke dedusert fra hennes teori om morfogenetiske sykluser, og teoriene om utdanningssystemenes framvekst i England, Frankrike, Russland og Danmark er ikke dedusert fra domeneteorien om utdanningssystemers framvekst. Teorien om framveksten og videreutviklingen av statlige utdanningssystemer inneholder begrepelige redskaper for utviklingen av nye spesifikke teorier om enkeltland, slik det vil bli gjort forsøk på i dette arbeidet om framveksten av det norske utdanningssystemet.

Denne studien om framveksten av det norske statlige utdanningssystemet kan plasseres på det laveste abstraksjonsnivået i kritisk realistisk teoridannelse. Den sikter mot å utvikle en spesifikk teori. Mellom nivåene i teoridannelsen skjer det påvirkning begge veier. Dette innebærer at teori på høyere nivå legger føringer for teoriutviklingen på lavere nivå, men også at empiriske funn som motsier påstander i teorien på høyere nivå, kan bidra til videreutvikling av den overordnede teorien. Hvis studiet av norsk skoleutvikling viser at denne utviklingen står i motsetning til Archers domeneteori om utdanningssystemene, vil derfor domeneteorien måtte endres.

KAPITTEL 3 DOMENETEORIEN OG DEN SPESIFIKKE TEORIEN OM DANSK SKOLE

Kritisk realistisk teoridannelse omfatter ulike abstraksjonsnivå (Fig.2.2). Det vi kan kalle Archers domene-teori, som handler om framveksten og den videre utviklingen av utdanningssystemene, ligger på et høyere abstraksjonsnivå enn de spesifikke teoriene om utviklingen i enkeltland. Første del av dette kapitlet presenterer Archers domene-teori. Til grunn for denne presentasjonen ligger alle de tre publikasjonene der hun har fremsatt domene-teorien: den opprinnelige studien fra 1979, den forkortede utgaven fra 1984 og reformuleringen av teorien om første syklus i *Realist social science* fra 1995. Selv om mitt arbeid bare omfatter perioden som hos Archer utgjør første syklus (framveksten av systemet), har jeg tatt med en kort presentasjon av hennes teori om andre syklus (systemets videreutvikling), fordi jeg vil komme til å bruke begreper fra andre syklus i den senere analysen. Fra andre syklus har jeg imidlertid begrenset meg til i hovedsak å behandle teorien om det sentraliserte utdanningssystemet, fordi det er denne som har vist seg å ha størst relevans for dansk-norsk skoleutvikling fram til 1814 og norsk skoleutvikling fram til mellomkrigstiden.

Andre del av dette kapitlet presenterer Archers spesifikke teori om skoleutviklingen i Danmark. Presentasjonen er basert på Archers opprinnelige utgivelse fra 1979, ettersom teorien om Danmark bare er fremsatt der. Teorien er utformet som en analytisk fortelling.⁶⁵ Hovedvekten i min gjengivelse er lagt på dansk skoleutvikling fra reformasjonen og fram til 1814, en periode da norsk skoleutvikling var en integrert del av dansk skoleutvikling. Den videre utviklingen i Danmark, fra 1814 og fram til dannelsen av det danske utdanningssystemet ved overgangen mellom 1800- og 1900-tallet, er bare perifert omtalt, ettersom fokus her er på norsk skoleutvikling. Fullstendige fortellinger om utviklingen i Russland, England og Frankrike vil av plasshensyn ikke bli presentert, selv om det er instruktivt å studere hvordan den overordnede teorien om framveksten av statlige utdanningssystemer, når den anvendes på enkeltland, gir fortellinger som rommer stor variasjon mellom individuelle utviklingsforløp.⁶⁶ I Archers *Social Origins* er fortellingene om de enkelte land stykket opp for å gi rom for parallelle fremstillinger som komparerer de samme analytiske fasene av utviklingen i hvert

⁶⁵ Archer, 1995a, s.343-344

⁶⁶ For en fullstendig fremstilling av utviklingen i samtlige land anbefales Archer 1979

enkelt land. Min gjengivelse av den analytiske fortellingen om Danmark er derfor satt sammen av «biter» i Archers originalfremstilling. Men «bitene» henger sammen, både kronologisk og analytisk.

Jeg vil i dette kapitlet la Archers teori stå uimotsagt. I senere kapitler vil jeg undersøke påstander fra Archers analyse av dansk skoleutvikling i ulike historiske faser og vise hvordan hennes tolkning av begivenheter og prosesser er betinget av antakelsen om mono-integrasjon mellom kirken og skolen. Disse begivenhetene og prosessene kan forstås på andre måter når andre strukturelle forutsetninger legges til grunn.

3.1 Utdanningssystemets framvekst: første syklus

Archers teori om to morfogenetiske sykluser i skolens utvikling inneholder påstander om skolens relasjoner med andre samfunnsinstitusjoner som vilkår for interaksjon. Begrepene hun anvender i analysen av institusjonelle relasjoner har gjennomgått en utvikling fra den første presentasjon av utdanningsteorien, i 1979, og til reformuleringen av teorien om første syklus i boken *Realist social theory* fra 1995. Archers analyse av dansk skoleutvikling er gjennomført ved hjelp av det opprinnelige begrepssettet og foreligger bare i 1979-utgaven av *Social Origins*. Men jeg vil her presentere både det opprinnelige begrepssettet og det som er utviklet senere. De opprinnelige begrepene om utdanningsmonopol, dominans og kontroll er klart forankret i Webers makrososiologi, mens de nyere begrepene om nødvendige og kontingente relasjoner frigjør seg fra denne arven og baserer seg mer på kritisk realistisk tenkning. Mens relasjoner mellom institusjoner i *Social Origins* ble betegnet som makro-relasjoner, bli slike relasjoner i *Realist social theory* betegnet som andre ordens relasjoner. Første ordens relasjoner er relasjoner mellom posisjoner internt i institusjonene.

3.1.1 Struktur: institusjonelle relasjoner og ressursfordelinger

Institusjonelle relasjoner utgjør de strukturelle vilkårene i fase én av første morfogenetiske syklus i skolens utvikling. I Archers teori om første syklus i skolens utvikling er dominans og underordningsrelasjonen mellom skolen og kirken sentral. Kirken dominerer skolen og skolen er underordnet i relasjonen til kirken.

Historien om skolens utvikling fra mono-integrasjon med kirken til det statlige utdanningssystemets framvekst handler, i følge Archer, om å utfordre, bekjempe og avvikle dominansforholdet mellom kirken og skolen. Dominans defineres som

en gruppe personers mulighet til å få andre til å adlyde deres ordre.⁶⁷ Dominans er et generelt begrep som angir kjennetegn ved relasjoner både mellom enkeltpersoner og samfunnsgrupper. Utøvelse av kontroll er et aspekt ved dominans. Dominans og kontroll over skolen handler om et spesifikt og institusjonelt avgrenset dominansforhold. Når skolen inngår i en dominansrelasjon påvirkes skolens innhold. Stabile dominansforhold innebærer at innholdet stor sett forblir uforandret. Store forandringer i skolens innhold er en indikasjon på at det er skjedd en endring i dominansforholdet, som innebærer transformerte relasjoner mellom skolen og andre samfunnsinstitusjoner.

Utfordring av dominans defineres som:

«de samlede anstrengelser som gjøres av en annen gruppe, som ikke har mulighet til å utøve dominans, for å omstøte den eksisterende formen for dominans.»⁶⁸

Stabilitet og endring i makrostrukturene som skolen inngår i må forklares ved å undersøke vilkårene for henholdsvis vellykket dominans og utfordring av dominans; det vil si vilkårene for at en gruppe skal være i stand til å underordne skolen under seg og vilkårene for at en annen gruppe skal være i stand til å omstøte denne strukturelle dominansen.

Når dominansforholdet som skolen inngår i vedvarer, kan det enten skyldes at dominansforholdet ikke blir utfordret, eller at den dominante gruppen, selv om dens dominans blir utfordret, lykkes i å forsvare og opprettholde kontrollen. Forutsetningen for å kunne bevare dominans, er kontroll over de ressursene skolen er avhengig av, og opprettholdelse av posisjonen som eneste ressursleverandør. Hvis dominansforholdet utfordres, men den dominante gruppen skal kunne fortsette å dominere, må ressursmonopolet forsvares og beskyttes og andre må forhindres fra «å konvertere økonomiske og menneskelige ressurser til skoler og lærere».⁶⁹

Et dominansforhold mellom institusjoner skyldes enveis ressursflyt, med andre ord ulikt bytte, mellom institusjonene. Den dominerte institusjonen mottar ressurser fra den dominerende institusjonen, som den er avhengig av, mens den dominerende institusjonen ikke mottar og heller ikke er avhengig av ressurser fra den underordnede institusjonen. Den dominerte institusjonen er dessuten forhindret fra å skaffe seg andre ressurskilder. Dominansforholdet er, med andre

⁶⁷ Archer, 1979, s. 90. Definisjonen av dominans er hentet fra Max Weber, *Basic Concepts in Sociology*, London, 1962, s.117

⁶⁸ Ibid., s. 91

⁶⁹ Ibid., s. 92

ord, forårsaket av et ressursmonopol. Men dominansforholdet har også virkninger på ressursfordelinger, det vil si fordelingen av utdanningstjenester. En mono-integrert struktur der skolen er underordnet i et dominansforhold medfører en bestemt samfunnsmessig fordeling av utdanningstjenester. Denne fordelingen av utdanningstjenester vedvarer så lenge dominansforholdet er stabilt. I en mono-integrert struktur er den dominante part alltid sikret relevante utdanningstjenester, mens det er tilfeldig om andre institusjoner har nytte av utdanningsvirksomheten. Når samfunnsutviklingen skaper nye utdanningsbehov som ikke kan ivaretas av de kirke-dominerte skolene, skapes det en forfordeling av utdanningstjenester. Dette danner grunnlag for misnøye med eksisterende utdanningsordninger.

Monopolet, det vil si posisjonen som eneste ressursleverandør til utdanningsvirksomheten, kan beskyttes både ideologisk og gjennom politisk strategisk handling.⁷⁰ De nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde dominans kan sammenfattes i tre punkter: i) monopolisert eierskap av skolens materielle grunnlag (investeringer i skoleanlegg og personell, kapitalkostnader til vedlikehold av bygninger, bøker og undervisningsmateriell, lærerlønninger og støtte-tjenester som administrasjon og lærerutdanning), ii) politisk strategisk handling til beskyttelse av ressursmonopolet, som restriksjoner på andres muligheter til å opprette skoler, det vil si restriktive tiltak overfor utfordrergrupper som lovforbud eller straffetiltak mot bruk av egne ressurser på utdanningstiltak, og iii) legitimerende ideologi. Ideologi som forsvaret ressursmonopolet kan for eksempel innebære ideer om at andre grupper verken har rett til eller forutsetninger for å drive utdanningstilbud, eller at den dominante gruppens utdanningstiltak er de beste, de riktige og kanskje til og med de eneste mulige formene for utdanning. Dominansen forsvares mest effektivt når de tre elementene forsterker hverandre gjensidig, det vil si at ressursmonopolet suppleres med forbud mot konkurrerende virksomhet og med en legitimerende ideologi som gjør krav på allmenn gyldighet. Ideologien får størst effekt når den både begrunner mono-polet og restriksjonene som iverksettes for å beskytte monopolisten mot konkurranse.⁷¹

Andre kategorier for relasjoner mellom samfunnsinstitusjoner, eller andre ordens relasjoner, i tillegg til dominans/underordning gjør Archer rede for i sin generelle sosiologiske teori fra 1995, der hun også anvender dem i en reformulert analyse av første syklus. Disse relasjonskategoriene omfatter: *nødvendige*, *kontingente*, *kompatible* og *inkompatible* relasjoner, samt kombinasjoner mellom disse:

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

nødvendig/kompatibel, nødvendig/inkompatibel, kontingent/kompatibel og kontingent/inkompatibel. Relasjonene er beskrevet i den opprinnelige utdanningsteorien fra 1779, men ikke begrepsfestet på samme måte.

I en *nødvendig relasjon* mellom to institusjoner er institusjonene avhengige av hverandre. Den ene institusjonen kan ikke være den institusjonen den er (med sine særegne institusjonelle operasjoner) uten relasjonen til den andre institusjonen. En nødvendig relasjon er asymmetrisk hvis relasjonen er nødvendig for den ene part, men ikke for den andre. I en *kontingent relasjon* er det ingen avhengighet mellom institusjonene og derfor heller ingen transaksjoner mellom dem. De opererer uavhengig av hverandre. I en *kompatibel relasjon* mellom institusjoner er de institusjonelle operasjonene i hver av institusjonene i harmoni. Kompetansekrav og verdioppfatninger innenfor den ene institusjonen harmonerer med, eller kompletterer, kompetansekrav og verdioppfatninger innenfor den andre. I *inkompatible relasjoner* derimot er det et motsetningsforhold mellom kravene til kompetanse og verdioppfatninger som stilles i de to institusjonelle sammenhengene.

Ulike institusjonelle relasjoner (andre ordens relasjoner) skaper ulik *situasjonslogikk* for aktørene i institusjonene. En nødvendig og kompatibel relasjon skaper situasjonslogikken *forsvar av status quo* for aktørene i begge institusjoner, alle parter har fordel av tingenes tilstand. En kontingent og kompatibel relasjon skaper situasjonslogikken *opportunisme* for aktørene i den institusjonen som har utilsiktet og tilfeldig fordel av tingenes tilstand. En nødvendig og inkompatibel relasjon skaper situasjonsdefinisjonen *kompromiss*, for når aktørene i begge institusjoner fremmer sine egne interesser står de i fare for å ødelegge en relasjon de begge er avhengig av, derfor blir de innstilt på å komme fram til «minnelige ordninger». En kontingent og inkompatibel relasjon skaper situasjonslogikken *eliminering*, fordi situasjonen innebærer for aktører i begge institusjoner at jo større skade en kan påføre den annen part, jo større er fordel for en selv (et null-sum spill).⁷²

Situasjonslogikken skaper føringer for aktørenes handling (*directional guidance*), og ulike føringer avhengig av typen av institusjonell relasjon og situasjonslogikk. De ulike situasjonslogikkene har et felles kjennetegn i å gi føringer for å ivareta posisjonsinteresser (*vested interests*). Føringer for handling determinerer ikke handling, men det er forbundet med opportunitetskostnader å handle annerledes. Altruistiske handlinger forekommer, men de har sin pris.⁷³

⁷² Archer, 1995a, s. 218 ff

⁷³ Ibid., s. 205

Ettersom strukturell posisjon definerer interesser, vil en analyse av posisjoner kunne vise hvem som har felles interesser og dermed er disponert for alliansefellesskap. For eksempel, fordelingen av utdanningstjenester, det vil si hvem som får og ikke får sine utdanningsbehov tilfredsstilt, vil avgjøre hvem som har og ikke har felles interesse av å bevare den eksisterende utdanningsordningen. Posisjon innenfor andre relevante ressursfordelinger vil bestemme valg av handlingsstrategier for å oppnå mål. God tilgang på økonomiske ressurser gjør det mulig å velge strategier som krever økonomisk innsats, som å finansiere egne skoler, mens tilgang til politisk makt muliggjør strategier som innebærer maktutøvelse til skade for motstanderne, som innføring av restriktive tiltak overfor konkurrerende utdanningsvirksomhet.⁷⁴

3.1.2 Oversikt over første syklus (fase 1 – 3)

Mono-integrasjonen og dominansrelasjonen mellom skolen og kirken, som utgjorde fase 1 i første syklus for samtlige av landene som inngikk i Archers analyse, kan også kategoriseres som en nødvendig og asymmetrisk relasjon. Denne relasjonen innebar at kirken bidro med nødvendige ressurser til skolens kapitalutgifter og drift. Ingen andre samfunnsinstitusjoner bidro med ressurser til å opprettholde skoler.⁷⁵ Skolens mono-integrasjon med kirken i europeiske land innebar samtidig skolens underordning under kirken, fordi den var avhengig av kirkens ressurstilførsel. Skolen kunne ikke eksistere som den skolen den var uten kirken, mens kirkens eksistens ikke var avhengig av skolen. Relasjonen mellom de to institusjonene var dermed nødvendig⁷⁶ og asymmetrisk.

Denne nødvendige og asymmetriske dominansrelasjonen gjør Archer teoretisk rede for med henvisning til Peter M. Blaus bytteteori, som hevder at ulikt bytte i en relasjon genererer maktforskjeller.⁷⁷ I en bytterelasjon, som i dette tilfellet mellom kirken og skolen, blir skolen den underordnede part fordi den er avhengig av å få tilført nødvendige ressurser. Hvis den ene part i en bytterelasjon mottar nødvendige ressurser uten å kunne yte gjengjeld med ressurser som er like nødvendige for motparten, vil den part som er ensidig avhengig av ressurstilgang måtte betale for dette i form av tapt autonomi:

⁷⁴ Ibid., s. 328

⁷⁵ Archer viser at også i Japan under Tokugawa-regimet var skolen før framveksten av det statlige systemet mono-integrert med én annen samfunnsinstitusjon. Men dette var ikke en religiøs institusjon. Skolen i Japan var integrert med den føydale krigerkassen - den politiske eliten. Se Archer, 1979, s.57

⁷⁶ En nødvendig og asymmetrisk relasjon er det samme som en dominansrelasjon.

⁷⁷ Blau, 1964

«Jo mer avhengig [den ene part] er av den ressurstilgangen som [den andre part] kan tilby, jo mer omfattende tjenester må [den avhengige part] yte for å sikre seg disse nødvendige ressursene og jo større blir den avhengige parts tap av autonomi når det gjelder å bestemme over sine egne interne virksomheter og å kunne forfølge egne mål. Interne operasjoner blir presist definert eksternt, av den part som legger begrensninger på virksomheten.»⁷⁸

I en asymmetrisk relasjon er den underordnede part avhengig av den overordnede, og dette fører til svak autonomi for institusjonen som er underordnet. Ettersom det ikke fantes alternative ressurskilder for skolene innebar mono-integrasjon og underordning under kirken at skolen ikke kunne endre denne ujevnbyrdige relasjonen ved å sikre seg ressurser fra andre kilder. Endringer av skolen kunne heller ikke komme innenfra skolen selv, fordi den ikke hadde egne ressurser. Endringer kunne med andre ord ikke genereres endogent.⁷⁹ Elever og lærere var kontrollert av kirken. Underordning er aldri så total som når den forekommer i en mono-integrert relasjon.⁸⁰

På grunn av skolens underordning kunne kirken utøve avgjørende innflytelse på opplæringsvirksomheten. Skolens kvalifiserte først og fremst for kirkelig virksomhet og skolens mål og innhold var nøye tilpasset kirkens behov. Religionsopplæringen var for de fleste elevene en forberedelse for en livsgjerning i kirkens tjeneste. Svak institusjonell differensiering mellom kirke og skole innebar at skillet mellom posisjoner i kirken og posisjoner i skolen var uklart. Lærerne var prester, og deres virksomhet som lærere var til forveksling lik prestegjerningen. Relasjonen mellom de to institusjonene, kirke og skole, var i tillegg til å være nødvendig og asymmetrisk også kompatibel, fordi skolen gav kvalifikasjoner som passet kirkens virksomhet.

Den nødvendige og kompatible relasjonen mellom skolen og kirken skapte en situasjonslogikk for begge institusjoners aktører som la føringer i retning av å *forsvare status quo*. Kirkens menn var tjent med eksisterende ordening og det samme var skolens personale og elever, for utdanning i kirkeskolene ga utsikter til sikre embeter og livsopphold. I andre deler av samfunnet var det liten interesse for skolens virksomhet. En endring av denne stillstanden inntrådte imidlertid da nye virksomheter vokste fram og skapte behov for nye typer formell utdanning. Virksomheten innen handel og sjøfart, industrialiseringen og den politiske demokratiseringen medførte behov for andre typer kunnskap enn religionsopplæring. Dermed økte interessen for utdanning i flere deler av samfunnet, og det oppstod misnøye med kirkens skolemonopol.

⁷⁸ Archer, 1984, s. 23

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid., s. 24

I og med kirkens monopol over ressurstilgangen til skolen og dermed muligheten til å utøve kontroll med virksomheten, var det vanskelig for andre grupper å oppnå endringer. De måtte i så fall forhandle med kirken. De behov for nye typer utdanning som kom av nye virksomheter i samfunnet innebar store avvik fra gjeldende utdanningspraksis, ettersom denne var skreddersydd for kirkelige formål. Relasjonen mellom skolen som institusjon og samfunnsinstitusjoner med nye utdanningsbehov var derfor en kontingent og inkompatibel institusjonell relasjon, som skapte situasjonslogikken gjensidig *eliminasjon* for aktørene. Å oppnå tilstrekkelig omfattende forandringer gjennom forhandlinger med de som kontrollerte skolens ressursgrunnlag var lite realistisk og forklarer hvorfor utfordrergrupper, som krevde nye typer utdanning, måtte sikte mot å omstøte kirkens utdanningsdominans. Interaksjonen mellom forsvarere og utfordrere av utdanningens *status quo* ble preget av konflikt og konkurranse (*competitive conflict*) snarere enn forhandlinger. Et resultat av denne type konflikt var for eksempel avskaffelsen av den katolske kirkens skolemonopol under den franske revolusjon i 1789.⁸¹

3.1.3 Mono-integrasjon og situasjonslogikk (fase 1)

Den nødvendige og kompatible relasjon mellom kirken og skolen i fase 1 av den første morfogenetiske syklusen skapte en situasjonslogikk for partene i begge institusjoner som gikk ut på å *forsvare status quo*. Geistligheten, lærere og elever hadde fordel av skolens tilknytning til kirken. Men kirkens utdanningsmonopol medførte at bare én samfunnsgruppe var sikret utdanningstjenester. Skolene utdannet først og fremst for religionsutøvelse og fremtidig virksomhet i kirken. Alle andre samfunnsinstitusjoner stod utenfor denne relasjonen og bidro ikke til skolens materielle grunnlag. Forholdet mellom skolen og de andre samfunnsinstitusjoner var derfor kontingent. Andre deler av samfunnet kunne ha 1) tilfeldig fordel av kirkens virksomhet; 2) være helt uberørt av den; eller 3) være hindret av den, hvis de hadde behov for andre utdanningstjenester enn dem kirkeskolene kunne tilby. De fleste sosiale institusjoner var uberørt av skolens virksomhet og derfor stilte flertallet i befolkningen seg likegyldig til skolen.⁸²

Blant grupper i samfunnet som hadde en kontingent relasjon til skolen utviklet det seg etter hvert to organiserte grupper som stod mot hverandre. Den ene gruppen, som kom til å støtte kirkens skoledominans kom fra institusjoner som stod i en *kontingent og kompatibel* relasjon til skolen og derfor hadde utilsiktet

⁸¹ Ibid., s. 56 ff.

⁸² Archer 1995, s. 330

og ufortjent fordel av utdanningsvirksomheten. Fordelen kunne bestå i at skolen gav kunnskaper som var til nytte også for vedkommende institusjon, og/eller at skolen formidlet en ideologi som legitimerte en samfunnstilstand som var i deres interesse. Den andre gruppen, som etter hvert kom til å utfordre kirkens dominans av skolen, stod i en *kontingent og inkompatibel* relasjon til skolen og kom fra institusjoner som ble hindret av skolens utforming.

Statsadministrasjonen i flere europeiske land er et eksempel på en institusjon som på et relativt tidlig tidspunkt hadde utilsiktet fordel av kirkens utdanningsvirksomhet, ettersom katolske skoler ga opplæring i kanonisk rett. I flere land representerte dermed kirkeskolene både nyttige kunnskaper og politisk legitimering for staten. Staten ble i disse landene en potensiell støttespiller og alliansepartner for kirken. For ny næringsvirksomhet, som handel, sjøfart og industri ble imidlertid kirkeskolene en hindring, fordi de hadde lite relevant kunnskap å tilby. Aktørene i disse virksomhetene var potensielle utfordrere av kirke-dominansen.

Å dra utilsiktet fordel av skolens virksomhet *disponerer* for å inngå allianse med gruppen som dominerer utdanningen. Institusjoner som står i en kontingent og kompatibel relasjon til utdanningsinstitusjonen og mottar fordeler uten omkostninger er gjenstand for en utilsiktet belønningsordning og skaper situasjonslogikken *opportunisme*. Situasjonen skaper begrunnelser for å reprodusere de strukturelle relasjonene som gir gratis gevinst. Å opponere mot eksisterende ordninger vil bety et objektive tap.⁸³ Institusjoner som står i en kontingent og inkompatibel relasjon til skolen og står uten relevante utdannings-tjenester skaper situasjonslogikken *eliminasjon*. Posisjonen som hindret og frustrert aktør uten et relevant utdanningstilbud, *disponerer* for opposisjon og hevding av egne utdanningsinteresser i motsetning til kirkens, som et null-sum-spill.

Det som skaper skillet mellom potensielle støttespillere for og opponenter mot tingenes tilstand i utdanningssektoren er det objektive samsvaret mellom institusjonelle operasjoner, det vil si mellom skolens etablerte praksis og andre institusjoners institusjonelle operasjoner. Via erfaring formidles dette samsvaret, eller mangel på samsvar, til situasjoner hvor aktørene søker å fremme sine posisjonsinteresser. Samsvaret, eller mangelen på samsvar, mellom de kvalifikasjoner som eksisterende utdanningen gir og utdanningsbehovene i ulike deler av samfunnet utgjør imidlertid bare en del av betingelsene for alliansedannelser og interaksjon i kampen om kontrollen over skolen. Andre strukturelle forhold i form

⁸³ Ibid. s. 331

av ressursfordelinger avgjør hvilke handlingsstrategier aktørene velger for å fremme sine interesser.

Alliansedannelse og strategivalg påvirkes av fordelingen av utdanningsgoder. Men det påvirkes også av sammenfallende eller motstridende ønsker blant hindrede grupper om hvordan utdanningen bør endres, og dessuten av enighet og uenighet om andre politiske stridsspørsmål. Hvilke handlingsstrategier som er tilgjengelige ut fra gruppenes størrelse og ressursene som disponeres på begge sider ved oppstarten av konflikten og hvilke endringer som oppstår i alliansesammensetningen og alliansens ressursgrunnlag underveis påvirker utfallet av konfliktene om utdanningen. Nye alliansepartnere kan komme til og andre falle fra, og med nye alliansepartnere kan alliansens ressursgrunnlag øke. Hvilke endringer som er ønskelige kan også bli et forhandlingstema internt i utfordreralliansen.⁸⁴

3.1.4 Interaksjon og alliansedannelse (fase 2)

Betingelsene for at det skal oppstå forsvarsallianser for utdanningens *status quo* er: i) et objektivt samsvar mellom utdanningens innhold og institusjonelle operasjoner ellers i samfunnet (institusjonell kompatibilitet), og at ii) de som mottar utdanningsfordeler uten omkostninger (gratispassasjerer) innser hvilke fordeler de har av eksisterende ordninger og dessuten ikke har konkurrerende interesser å ivareta.

Betingelsene for dannelsen av utfordrerallianser mot eksisterende ordninger er de samme som for forsvarsalliansene: omstøting av skolestrukturen krever kollektiv målrettet aksjon som ikke begrenses av sosiale bånd til den dominante gruppen og dens allierte.

Nødvendige forutsetninger for at den overordnede institusjonen skal kunne vedlikeholde en asymmetrisk, nødvendig og kompatibel relasjon er: i) monopolisert eierskap av skolens materielle grunnlag (investeringer i skoleanlegg og personell, kapitalkostnader til vedlikehold av bygninger, bøker og undervisningsmaterieell, lærerlønninger og støttetjenester som administrasjon og opplæring), ii) beskyttelse av ressursmonopolet ved hjelp av legalt hjemlede begrensninger og iii) legitimerende ideologi. Kontrollen over utdanningen forsvares mest effektivt når de tre elementene forsterker hverandre gjensidig: ressursmonopolet suppleres med begrensninger og en legitimerende ideologi som gjør krav på allmenn gyldighet. Begrensningenes art bør ikke stå i motsetning til

⁸⁴ Ibid., s. 332

den ideologiske begrunnelsen og bør legitimere både monoopolet og begrensningene som settes i verk for å beskytte det mot konkurranse.⁸⁵

Når utdanningen er monointegrert kan den overordnede institusjonen, som kontrollerer skolevirksomheten, bare bli fratatt kontrollen over skolen på to måter: i) gjennom markedskonkurranse ved at utfordrergrupper etablerer konkurrerende skolenettverk med sikte på å presse den dominante part ut av markedet (*substitusjon*), eller ii) gjennom lovgivning som gjør det mulig å stenge skoler, avskjedige lærere, konfiskere skoleeiendommer eller på annen måte hindre skolevirksomheten til den overordnede gruppen (*restriksjon*).⁸⁶ I Frankrike gjorde for eksempel mangelen på økonomiske ressurser det umulig å anvende markedskonkurranse (substitusjon) for gruppene som før og under revolusjonen utfordret den katolske kirkes kontroll av skolen. Opposisjonen manglet dessuten også politiske ressurser, derfor ble det maktpåliggende å samle tredjestanden for å øke opposisjonens politiske makt.⁸⁷ Kirkeskolene i Frankrike ble til slutt eliminert ved restriktive tiltak. De anglikanske skolene i England ble imidlertid søkt eliminert (substituert) av dissenternes og industrientreprenørens egne skoler. I motsetning til i Frankrike hadde de engelske utfordrergruppene økonomiske ressurser til å opprette egne skoler.

3.1.5 Framveksten av de statlige utdanningssystemene (fase 3)

De statlige utdanningssystemene var et resultat av interaksjonen mellom den dominante gruppen med sine allierte og utfordrergrupper, som anvendte enten handlingsstrategien restriksjon eller substitusjon.⁸⁸ Valget av strategi hadde konsekvenser for hva slags interne strukturer som kom til å prege de framvoksende statlige utdanningssystemene. Iverksetting av en substitusjonsstrategi i form av alternative skoler og konkurranse i utdanningsmarkedet førte til framvekst av desentraliserte utdanningssystemer (England og Danmark), mens iverksetting av restriksjonsstrategier førte til framvekst av sentraliserte utdanningssystemer (Russland og Frankrike).

I Frankrike ble det kirkelige utdanningsmonoopolet eliminert gjennom utøvelse av politisk makt i utformingen av skolelovgivningen (restriksjon). Tredjestanden lyktes under den franske revolusjon i å fullføre restriksjonen, men ikke i å bygge opp et nytt skolesystem. I de tre revolusjonsforsamlingene var ikke borger-

⁸⁵ Archer, 1979, s. 92.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Archer, 1995, s. 337

standens representanter i stand til å utforme en utdanningspolitisk plattform som fremmet deres egne interesser uten å komme i konflikt med folkets interesser. Den kunne ikke innføre nye skatter og avgifter for å bygge opp et utdannings-system blant annet fordi det revolusjonære program hadde gått ut på å bekjempe skattebyrden. Det var først Napoleons militære regime som med tvang kunne finansiere en statlig utdanning som ivaretok borgerlige ideer som meritokrati, nasjonalisme og yrkesrettet utdanning.⁸⁹

Opphavet til det engelske systemet var substitusjon og konkurranse mellom utdanningsnettverk. Alliansen mellom industrientreprenørene og de religiøse dissenterne organiserte sitt nettverk *The British and Foreign School Society* i konkurranse med anglikanernes *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church*. Det såkalte frivillighetsprinsippet (voluntarisme⁹⁰), som innebar markedskonkurranse mellom de to private nettverkene, førte til at sterke autonome nettverk utviklet seg parallelt på alle utdanningsnivåer; inkludert høyere utdanning. Resultatet av markeds-konkurransen ble uavgjort, ettersom den ble mer og mer ressurskrevende og det på begge sider ble vanskelig å mobilisere nok ressurser. Statlig finansiering fremstod dermed som en løsning for begge parter. Men dette krevde allianser med politiske partier. De konkurrerende utdanningsnettverkene allianser med politiske partier bidro til å flytte utdanningskonflikten inn på den sentrale politiske arena og begge nettverks ønske om statsstøtte førte til framveksten av det statlige systemet. Framveksten av utdanningssystemet i England var dermed i større grad enn i Frankrike en utilsiktet konsekvens av at konkurrerende parter søkte å fremme et utdanningstilbud som de selv kontrollerte.⁹¹

Det statlige utdanningssystemet var endelig konsolidert i Frankrike rundt 1840 og i England i 1902. Ved systemets framvekst hadde England vært en industrinasjon i lang tid. Frankrike derimot hadde enda ikke begynt industrialiseringen da de katolske skolene ble praktisk talt utradert under revolusjonen i 1789. Den katolske kirke beholdt i enda noen år kontrollen over primærutdanningen. Archers historiske studie viser at framveksten av systemene ikke på noen måte var en tilpasning til den økonomiske samfunnsutviklingen. Skolen utviklet seg relativt autonomt, periodevis i markert utakt med andre deler av samfunnet.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid., s. 340. Voluntarisme er en betegnelse som blir brukt i engelsk skolehistorie om privat finansiering av utdanning. Archer kaller denne betegnelsen «*a misnomer*» og peker på at det som foregikk var en konkurranse mellom private tilbydere i et utdanningsmarked.

⁹¹ Ibid., s. 341

Utdanningssystemets framvekst medførte at det ikke lenger var kirken, men staten som førte tilsyn med og kontrollerte virksomheten. Kontrollen, som tidligere var basert på økonomisk eierskap ble nå knyttet til politisk posisjon og innflytelse, og kunne gå tapt med tap av politisk posisjon.

«[...] utfordrergruppen lyktes i å erstatte [den gamle utdanningen] ikke gjennom egne ressurser, men ved hjelp av sin politiske autoritet til å mobilisere de nødvendige ressursene. Den har oppnådd kontroll over utdanningen, men ikke som tidligere på grunn av monopolisert eierskap av fasiliteter, men i kraft av sin lovgivende makt. Kontrollen slutter å være entreprenørbasert og blir administrativ, for selv om utdanningen forblir underordnet, er den avhengig av ressurser som eies og stilles til disposisjon av staten, ikke av en dominant gruppe. Muligheten til å bestemme opplæringens art blir klart forankret i politisk posisjon, og noe som er helt nytt er at denne muligheten kan gå tapt ved tap av politisk posisjon.»⁹²

Framveksten av et sentralisert statlig utdanningssystem er resultat av at utfordrergruppen anvender en restriksjonsstrategi og viderefører denne strategien i oppbygningen av det nye systemet. Men kontrollen gruppen oppnår over det nye utdanningssystemet er annerledes og svakere enn kontrollen til den tidligere dominerende eiergruppen, som var kirken.⁹³

3.2 Utdanningssystemets utvikling: andre syklus

Ved etableringen av det statlige systemet startet en ny morfogenetisk syklus for skolens utvikling. Systemdannelsen skapte nye strukturelle forutsetninger for utdanningspolitisk virksomhet. Den innebar endringer i forholdet mellom skole og samfunn og medførte framveksten av interne systemstrukturer. Utdanningssystemet fikk tilknytning til staten, og skolens mono-integrasjon ble avløst av multi-integrasjon. I stedet for å være integrert med kirken som eneste og dominante institusjon ble utdanningssystemet nødvendig forbundet med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner. Skolesystemet leverte utdannings-tjenester ikke bare til kirken men til samfunnet i hele sin bredde.

3.2.1 Interne strukturer og prosesser i utdanningssystemet

I utgangspunktet hadde de statlige utdanningssystemene interne strukturelle fellestrekk samtidig som de var innbyrdes forskjellige. De felles systeminterne strukturene var *enhetlighet, systematisering, differensiering og spesialisering*. Forskjellene mellom systemene lå i grader av *sentralisering og desentralisering*. Sentraliserte systemer var dominert av enhetlighet og systematisering, mens de

⁹² Archer, 1979., s. 150

⁹³ Ibid.

desentraliserte systemene var dominert av differensiering og spesialisering. Systemene varierte også med hensyn til innslag av det positive og negative hierarkiske prinsipp, som et aspekt ved systematiseringen.

Blant de fire interne strukturelle egenskapene ved statlige utdanningssystemer er enhetlighet og systematisering betinget av utdanningssystemets tilknytning til staten. De statsbærende eliter ønsker enhetlighet og systematisering fordi det letter kontrollen med utdanningen. Differensieringen og spesialiseringen derimot drives fram av systemets multi-integrasjon med et mangfold av samfunnsinstitusjoner med hver sine partikulære utdanningskrav.⁹⁴

Enhetlighet innebærer nasjonal ensartethet og nasjonale standarder (nasjonal uniformitet) i skolenes opptakskriterier, innhold og sluttkompetanser. Enhetlighet varierer langs to dimensjoner: i) *ekstensivitet* og ii) *intensivitet*. Den *ekstensive enhetligheten* dreier seg om hvor utbredt og omfattende uniformiteten og standardiseringen er. Ekstensiviteten kan variere, for uniformiteten og standardiseringen omfatter ikke nødvendigvis all utdanning. Systemets enhetlighet skaper imidlertid nye grenser mellom utdanninger som er en del av det statlige systemet og utdanning som ikke inngår i systemet. Visse utdanningstilbud og lærerkategorier kan fortsatt befinne seg utenfor det statlige systemet. Det statlige systemet kan sameksistere med en privat utdanningssektor av varierende størrelse. Når enhetligheten er maksimalt ekstensiv er den private utdanningssektoren liten, og den er underlagt statlig kontroll. Den *intensive* enhetligheten dreier seg om styrken i den sentrale politiske og administrative kontrollen med utdanningen. Denne kan også variere. Den statlige kontrollen og styringen kan ha ulik detaljeringsgrad og kontrollmekanismene kan være forskjellige. Enhetlighet er ikke det samme som at utdanningssystemet blir sentralisert, men det er en forutsetning for sentralisering.⁹⁵

Forutsetningen for en enhetlig intern struktur er innordningen av hele mengden av ulike utdanninger under en felles sentral utdanningsadministrasjon:

«Enhetliggjøring innebærer inkorporering av eller utvikling av forskjellige tilbud, virksomheter og personell under en sentral og nasjonal egen utdanningsadministrasjon.»⁹⁶

Opprettelsen av en egen sentral utdanningsadministrasjon skjedde raskt i enkelte land og i andre land gradvis. I England ble den sentrale utdannings-

⁹⁴ Archer, 1984, s. 72

⁹⁵ Ibid., s. 72-74. Se definisjonen av et sentralisert system i kapittel 1 og en redegjørelse for systemets egenskaper senere i dette kapitlet.

⁹⁶ Ibid.

administrasjonen gradvis utbygd og frigjort fra andre instanser, som fattigvesenet, kirken og privat veldedighet. I Frankrike oppstod den sentrale utdanningsadministrasjonen som følge av revolusjonære omveltninger.

Systematisering innebærer at systemet utgjør en helhet, det er noe mer enn aggregatet, eller summen, av alle utdanningsinstitusjoner eller alle skolenettverk. Systematisering består i

«styrking av forut eksisterende relasjoner mellom delene, utvikling av relasjoner mellom deler som tidligere ikke var relatert og gradvis tilføyelse av deler og relasjoner til systemet, eller en kombinasjon av disse endringene.»⁹⁷

Systematisering innebærer opprettelse av formelt godkjente utdanninger med avgangseksamener for ulike nivåer i systemet, som kun forvaltes av sentrale politiske myndigheter. Offentlig sertifisering av lærere er et aspekt ved systematisering. Systematisering må skilles fra enhetlighet. Mens enhetlighet innebærer uniformitet og standardisering, omhandler systematisering relasjonene mellom elementene i systemet. Et system kan være enhetlig uten at det har oppnådd en høy grad av systematisering.⁹⁸

Et viktig aspekt ved systematiseringen er utviklingen av hierarkisk organisering. Dette innebærer en utskilling av nivåer blant tidligere ukoordinerte utdannings tilbud. Årsaken til utkrystalliseringen av hierarkiske nivåer er den multiple integrasjonen. Når utdanningen er blitt til et system og er integrert med et mangfold av samfunnsinstitusjoner ivaretar det et mangfold av mål. For at systemet som helhet skal kunne ivareta ulike mål uten at det oppstår målkonflikter, det vil si at måloppnåelse for én gruppe blir til hinder for måloppnåelsen til en annen, må utdanningstilbudene organiseres hierarkisk.⁹⁹

Hierarkiseringen av utdanningssystemet i ulike nivåer innebærer ikke nødvendigvis avansementsmuligheter fra lavere til høyere nivå. Hierarkisering er en nødvendig men ikke tilstrekkelig forutsetning for at utdanningssystemet skal kunne fungere som en stige. Hierarkisk organisering kan følgelig både fungere *positivt*, i å fremme avansement fra lavere til høyere nivå, og negativt, ved å hindre overgangsmuligheter. *Negativ hierarkisk organisering* innebærer manglende samsvar mellom kunnskap som formidles på lavere nivå og kravene på høyere nivå. Slike barrierer kan være tilsiktet, og varierende innslag av positiv

⁹⁷ Ibid., s. 74. Definisjonen er hentet fra Hall, A. D. & R. E. Hagen, 1969, s 36

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid., s. 74

og negativ hierarkisering i et gitt statlig system er resultat av målene systemet som helhet ivaretar, og dermed av politiske prosesser.¹⁰⁰

Som et eksempel på at positiv og negativ hierarkisk organisering kan sameksistere innenfor ett og samme system, nevner Archer det engelske skolesystemet etter 1902. Det hadde fram til da eksistert to konkurrerende skolenettverk, det ene drevet av anglikanerne og det andre av dissenterne. Disse hadde hver sine politiske støttespillere. Anglikanerne var støttet av Toryene, mens dissenterne var støttet av det liberale partiet. Toryene hadde konsekvent fremmet negativ hierarkisk organisering, mens de liberale fremmet positiv hierarkisk organisering. Ingen av partene fremmet et samlet prinsipp for hele systemet, men prøvde i stedet å undertrykke, fjerne eller transformere motpartens institusjoner. Ingen av partene lyktes i dette, og da systemet var et faktum gjennom loven i 1902, bestod det av et virvar av ordninger som delvis var motstridende.¹⁰¹

Differensiering innebærer

«et spesialisert felleskap av lærere, som går inn i en klart pedagogisk rollestruktur og formidler et læringsinnhold som ikke er identisk med kunnskapen eller oppfatningene til noen enkelt annen samfunnsinstitusjon.»¹⁰²

Skolens integrasjon med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner fører til at utdanningsinstitusjonen differensieres fra andre samfunnsinstitusjoner. Presset fra mangfoldet av grupper som søker å få realisert sine ulike mål forhindrer utdanningssystemet fra å bli tett integrert med én bestemt institusjon. I perioden da skolen var mono-integrert med kirken, var det svak differensiering mellom skolen og kirken. Utdanningens innhold var svært likt innholdet i kirkens egen virksomhet. Rollestrukturen i skolen og kirken var ofte overlappende. Lærerne var som oftest prester eller annet geistlig personell. Administrasjonen av utdanningsinstitusjonene var også gjerne ivaretatt av den kirkelige administrasjon.¹⁰³ Men et utdanningssystem som bare driver religionsopplæring vil ikke kunne oppfylle utdanningskravene til andre institusjoner, som militærvesenet eller en verdslig stat. Hvis utdanningssystemet skal kunne være til nytte for et mangfold av samfunnsinstitusjoner samtidig, må det ha en viss grad av distanse

¹⁰⁰ Ibid., s. 75

¹⁰¹ Ibid., s. 85

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

til alle. Nærhet til én institusjon vil innebære forfordeling av andre samfunnsinstitusjoner.¹⁰⁴

Spesialisering defineres som:

«[...] opptaksregler, prosesser og sluttkompetanser som imøtekommer krav hvis mangfold er uforenlig med uniforme prosedyrer.»¹⁰⁵

Spesialisering er et resultat av at utdanningssystemet stilles overfor krav om utvikling av nye skoletilbud eller nytt innhold i eksisterende tilbud; utforming av nye roller, rekrutteringsformer og opplæringsmåter; økt kompleksitet i inntaksprosedyrer og utvikling av alternative utdanningsløp innenfor samme utdanning eller som en kombinasjon mellom ulike utdanninger; en gjennomgående økning av valgmuligheter i hele systemet med hensyn til faglig spesialisering, eksamensformer og typer av kvalifikasjoner; anskaffelse av spesialutstyr, nytt undervisningsmaterieell og spesialrom (verksteder etc). Disse endringene forbundet med spesialisering er resultat av integrasjonen med et mangfold av samfunnsinstitusjoner. Spesialiserte inntakskrav, pedagogiske prosesser og kompetansemål blir utviklet for å imøtekomme divergerende behov og krav, som ikke kan imøtekommes ved uniforme tilbud og prosedyrer.

Hierarkisk organisering fjerner hindringer slik at divergerende mål for utdanningen ikke motvirker hverandre, eller er gjensidig utelukkende, men det bidrar ikke til reell oppfyllelse av varierende krav som fremmes fra mangfoldet av samfunnsinstitusjoner. Et hierarkisk organisert system kan godt oppfylle bare én type målsetting, og koordineringen av nivåer og deler av systemet kan i prinsippet være rettet mot å oppfylle ett enkelt kompetansemål. For å oppfylle flere ulike mål fra eksterne grupper, trengs det spesialisering.¹⁰⁶ Omfanget av spesialisering kan variere, og utviklingen av spesialiseringen som prosess har ingen slutt. Politiske maktforhold avgjør hvilke krav som resulterer i spesialiserte tilbud i det statlige systemet.

Ethvert statlig system har en intern struktur hvor de fire strukturelle trekkene enhetlighet, systematisering, differensiering og spesialisering gjenfinnes i ulik grad. Videreutviklingen av disse strukturelle egenskapene fører ikke nødvendigvis til at systemet blir bedre tilpasset sine omgivelser ved at det optimaliserer ytelsene til de ulike samfunnsinstitusjonene det er integrert med. Det samlede resultat av alle fire strukturingsprosesser innebærer heller ikke nødvendigvis større systemintegrasjon. Etter at de er etablert kan den videre struktureringen

¹⁰⁴ Ibid., s. 76

¹⁰⁵ Archer 1979, s. 181

¹⁰⁶ Archer 1984, s. 76-77

av statlige utdanningssystemer både reprodusere gamle og skape nye systemiske motsetninger og sosiale konflikter.¹⁰⁷

3.2.2 Sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer

Archer forklarer framveksten av henholdsvis *sentraliserte* og *desentraliserte*¹⁰⁸ utdanningssystemer som et resultat av strategivalget til utfordrergruppene som bekjempet kirkemonopolet. I land med sentraliserte utdanningssystemer var alle deler av utdanningssystemet helt fra begynnelsen av koordinert av en sentral utdanningsadministrasjon. Systemet var *enhetlig* og *systematisert* i utgangspunktet. Den tidligere utfordrergruppen som nå var blitt den politiske eliten måtte, for å kunne implementere sin visjon om en alternativ utdanning, etablere en sentral utdanningsadministrasjon, som både responderte på politiske direktiver og slo ned på utdanningsvirksomhet som representerte en trussel mot det nye utdanningssystemet. Enhetligheten i det nye systemet måtte være både *intensiv*, som innebar klare kommandolinjer, og *ekstensiv*, som innebar høy grad av uniformitet i all utdanningsvirksomhet.¹⁰⁹ *Spesialisering*, som i de sentraliserte systemene oppstod på grunn av behovet for ressurser og støtte i oppbygningsfasen, var proporsjonal med elitens behov for mobilisering av ressurser, ettersom spesialisering skaper uorden i systemet. I sentraliserte systemer blir derfor spesialisering og diversifisering holdt på et minimalt nivå. På grunn av sentral kontroll og oppfølging i alle deler av systemet, er den gjensidige horisontale påvirkningen mellom deler av systemet ikke like sterk som påvirkningen fra sentrum.¹¹⁰ Sentraliserte systemer har en stramt integrert intern struktur, fordi de i større grad enn desentraliserte systemer er planlagte. De er et resultat av agentskapet til grupper med politiske ressurser.

Sterk intensiv enhetlighet som kjennetegner sentraliserte systemer forutsetter en streng hierarkisk autoritetsstruktur i skolens administrasjon. Dette innebærer flere administrative nivåer med en politisk figur på toppen av pyramiden som utøver den endelige kontrollen. Følgen av sterk intensiv enhetlighet er redusert autonomi regionalt, lokalt og på skolenivå. I sentraliserte systemer forekommer det ofte at beslutninger om innkjøp, ansettelse, eksamensform, læreplan og inntakskrav tas på et overordnet administrativt nivå. Likeledes er lærerstabens

¹⁰⁷ Ibid., s. 77

¹⁰⁸ I denne sammenhengen redegjør jeg ikke for systemer med en desentralisert intern struktur, fordi denne typen system er mindre relevant i dansk og norsk sammenheng fram til 1814 og i norsk sammenheng også senere.

¹⁰⁹ Archer, 1979, s. 200

¹¹⁰ Archer, 1984, s. 81-82

autonomi sterkt begrenset. Lærerprofesjonens lojalitet mot staten sikres gjennom en kombinasjon av opplæring, insentiver og tilsyn.¹¹¹ Mangelen på lokal autonomi i et sentralisert utdanningssystem som det franske illustreres ved det berømte sitatet fra den franske utdanningsministeren under Det Annet Imperium, "på dette tidspunkt leser alle elever i alle skoleklasser i hele imperiet den samme siden i Vergil".¹¹² I sentraliserte utdanningssystemer er skolens operasjonelle autonomi følgelig sterkt beskåret.

I sentraliserte utdanningssystemer er enhetligheten også *ekstensiv*. Det vil si at all undervisningsvirksomhet er underlagt statlig kontroll med sikte på å sikre uniformitet. Frankrike er et godt eksempel også her. Hensikten med opprettelsen av *Université Imperial* (under Napoleon) var å gi det statlige utdanningssystemet monopol på utdanningsvirksomheten. I 1811 ble den statlige kontrollen av privat utdanning både mer omfattende og strengere. Uniformitetskravet ble gjort gjeldende også for privat utdanningssektor. Den statlige reguleringen av privat utdanning omfattet godkjenning av alle nyetablerte skoler og innordning av private skoler under université-reglene. Private skoler fikk ikke utstede egne eksamensbevis, og alle elever fra private skoler som registrerte seg for *baccalaureat* måtte dokumentere at de hadde vært innrullert minst to år ved en offentlig skole. Disse begrensningene innlemmet de private skolene i det offentlige systemet. For å hindre at private skoler konkurrerte med de offentlige, ble også det økonomiske grunnlaget for private skoler svekket. Det var bare tillatt med én katolsk kirkeskole i hvert departement, og kirkeskoler ble forbudt i byer hvor det var offentlige skoler.¹¹³

I sentraliserte utdanningssystemer er den interne strukturen også sterkt *systematisert*. Høy grad av systematisering gjør iverksetting av den offentlige utdanningspolitikken mer effektiv ved fjerning av flaskehalser, motsetninger og manglende sammenheng i systemet. Systematisering motvirker diversitet. Når nye spesialiserte utdanningstilbud blir opprettet innenfor et sentralisert statlig system, underlegges de sentral statlig kontroll, og bestrebelsene på systematisering og enhetliggjøring motvirker både spesialisering og differensiering.¹¹⁴ Utdanningssystemets autonomi og spesialiseringer som ivaretar variasjonsbredden i samfunnets utdanningsbehov kommer i konflikt med hensynet til uniformitet i hele systemet. I det sentraliserte systemet får hensynet til uniformitet forrang framfor hensynet til diversitet.

¹¹¹ Ibid., s. 79

¹¹² Ibid., s. 79

¹¹³ Ibid., s. 80

¹¹⁴ Ibid., s. 81

Den politiske elitens interesser tilsier en sentralisert intern struktur, ettersom dette gir best vilkår for iverksetting av utdanningspolitiske tiltak. I sentraliserte utdanningssystemer, hvor staten og sentraladministrasjonen er det ledende element, vil små initiativ til endring på sentralt hold få konsekvenser for alle deler av systemet. Et sentralisert utdanningssystem er et aktivum for en hvilken som helst politisk elite uansett hvilken ideologisk orientering den har. Den statsbærende eliten er best tjent med et sentralisert system med størst mulig ekstensiv og intensiv enhetlighet og systematisering, ettersom dette muliggjør en effektiv iverksetting av utdanningspolitikken og kontroll med virksomheten.

Innslagene av positiv og negativ hierarkisering i statlige utdanningssystemer har ingen sammenheng med systemenes sentralisering og desentralisering. Det som er avgjørende for typen hierarkisering i de sentraliserte utdanningssystemene er de utdanningspolitiske målsettingene til den politiske eliten.

3.2.3 Systemenes eksterne struktur

De statlige utdanningssystemene har som fellestrekk at de er integrert med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner. I Frankrike var multi-integrasjonen delvis et tilsiktet og delvis et utilsiktet resultat av utfordrergruppens bestrebelser på å opprettholde kontrollen med skolen. Den utilsiktede integrasjon med andre samfunnsinstitusjoner oppstod fordi den politiske eliten av økonomiske grunner var tvunget til å mobilisere bred politisk og økonomisk støtte i byggingen av et nytt skolesystem. Støtte fra andre samfunnsgrupper ble sikret ved å innfri utdanningsønsker. Utdanningssystemet måtte derfor omfatte varierte tilbud. Dette var en hovedårsak til at utdanningssystemet ble diversifisert med spesialiserte utdanningstilbud og dermed integrert med flere samfunnsinstitusjoner. Multi-integrasjon var en utilsiktet konsekvens, fordi et en viss variasjon var prisen utfordrergruppen måtte betale for å kunne mobilisere ressurser. Når forbindelsen med kirken var brutt, var dette «*kostnaden ved å ha kontroll uten å eie*».¹¹⁵

Utdanningssystemets integrasjon med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner innebærer økt differensiering og autonomi for utdanningssektoren. Mens mono-integrasjon med kirken innebar en klar underordning og svak autonomi, fører multi-integrasjon til større gjensidighet mellom utdanningssystemet og de mange andre samfunnsinstitusjonene det er integrert med.

¹¹⁵ Archer, 1979, s. 151

Utdanningssystemet får større autonomi, blant annet fordi dets ressursgrunnlag ikke lenger kommer fra én enkelt annen institusjon.¹¹⁶

Fire forhold bidrar til at utdanningssystemet, sammenlignet med den tidligere mono-integrerte utdanningssektoren får større autonomi og det oppstår større gjensidighet i relasjonen mellom utdanningen og andre samfunnsinstitusjoner: i) *offentlig finansiering* og politiske krav fra ulike grupper om fordeling av utdanningstjenester innebærer at den politiske elite ikke kan ta hensyn utelukkende til egne utdanningsinteresser; ii) *multi-integrasjon* innebærer en omforent oppfylgning av mange ulike krav. Økt gjensidighet er det eneste mulige kompromiss når monopolisering ikke tillates og alle grupper søker maksimal uttelling; iii) *lærerrollens differensiering* fra rollestrukturen i kirken. Lærerne blir en interessegruppe som begynner å organisere seg og forvalte en egen ekspertise; iv) når lærerne har fått en egen ekspertise de kan forvalte, kan de *forhandle med eksterne interessegrupper*, enten ved selv å ta initiativ, eller ved å svare på initiativ utenfra.¹¹⁷

Med framveksten av det statlige systemet blir kampen om kontrollen over skolen i stor grad en kamp om fordelingen av offentlige bevilgninger til skolen. Flere grupper enn tidligere har påvirkningsmulighet, selv om den ikke er jevnt fordelt. Det finnes ikke lenger institusjoner som drar utilsiktet fordel av utdanningsordningen, for variasjonen i utdanningstilbudet er utformet for å imøtekomme mange ulike institusjoners operasjonelle krav. Forsvar for og motstand mot *status quo* i skolen er ikke lenger å finne hos de som kontrollerer og eventuelle gratispassasjerer på den ene side, og de som blir hindret på den andre. Det statlige systemet er integrert med et mangfold av institusjonelle sfærer som alle i en viss grad har fått sine interesser ivaretatt. Den generelle samfunnsutviklingen med økt byråkratisering, produksjonsformer som krever formelle kunnskaper, jordbruksproduksjon for markedet og utviklingen av verdensmarkeder bidrar til at utdanning blir mer relevant for operasjonene i flere institusjonelle sammenhenger.¹¹⁸

Med det statlige utdanningssystemets framvekst oppstår det nye mekanismer i fordelingen av utdanningsgodet. Da kirken kontrollerte skolevesenet, kunne den politiske elite risikere å bli forfordelt. Etter systemdannelsen skjer ikke dette på grunn av systemets tilknytning til staten, der den politiske eliten dominerer. På den annen side vil under-priviligerte grupper (ikke-eliter) ha en tendens til å bli

¹¹⁶ Archer, 1984, s. 90

¹¹⁷ Ibid., s. 90-92

¹¹⁸ Ibid., s. 96

forfordelt etter at systemet er oppstått, fordi slike grupper spilte en underordnet rolle i systemdanningsprosessen. Ved framveksten av sentraliserte systemer ble utfordrergrupper omdannet til styrende eliter. I desentraliserte systemer ble grupper som enten ikke hadde tilstrekkelige ressurser til å utvikle utdanningsnettverk, eller ikke hadde makt til å forsvare sine interesser ved systemdannelsen, skadelidende.

«[I] de nye utdanningssystemene vil maksimal hindring i utdannings-sammenheng for første gang ha en sterk tendens til å bli konsentrert blant de underprivilegerte delene av befolkningen. Det som har endret seg er at erfaringen av å være alvorlig obstruert ikke lenger er en felles erfaring blant et antall viktige institusjonelle eliter, som den militære, den økonomiske eller den politiske eliten selv.»¹¹⁹

Også etter systemdannelsen vil imidlertid forsvar for og opposisjon mot eksisterende utdanning være betinget av henholdsvis fordelene en har og frustrasjonene som skapes ved fordelingen av utdanningsgoder. Men hvorvidt frustrasjon og utfordring fører til endringer, er avhengig av fordelingen av andre ressurser. Fordelingen av økonomiske ressurser og politisk makt, samt vellykket alliansedannelse og utvikling av legitimerende ideologi, vil fortsatt avgjøre hvilke grupper som får prege endringsprosessene.

3.2.4 Utdanningssystemets interne og eksterne integrasjon

Graden av integrasjon i et nylig oppstått utdanningssystem er avhengig av om enhetliggjøringen, systematiseringen, differensieringen og spesialiseringen er komplementære eller kontradiktoriske. Etersom de interne strukturelle endringene hovedsakelig er et resultat av sosial interaksjon og ikke av planlegging, kan en ikke forutsette sterk intern integrasjon i systemet. Systemet kan heller ikke forutsettes å være optimalt integrert med omgivelsene i den forstand at det imøtekommer alle utdanningskrav som stilles til det fra ulike samfunnsgrupper. Systemdannelsen fører ikke til at utdanningskonfliktene forsvinner, snarere kan den forårsake mer konflikt, ettersom ivaretagelse av utdanningskravene til én gruppe kan komme i konflikt med utdanningskravene til en annen. Men konflikter blir løst på en annen måte etter systemdannelsen.¹²⁰

Generelt produserer samtidige spesialiserings- og systematiseringsprosesser spenninger fordi de trekker i motsatt retning. Systematiseringen knytter delene av systemet tettere sammen, og forenkler relasjonene mellom dem. Spesialiseringen, på den annen side, øker ulikheten mellom delene og gjør det

¹¹⁹ Ibid., s. 97

¹²⁰ Archer, 1979, s. 182

vanskeligere å forbinde dem med hverandre på en systematisk måte. Disse spenningene vil oppleves som praktiske problemer blant de involverte aktørene. Et skoleslag som tilbyr en spesialisert utdanning kan bli forhindret fra å stille bestemte opptakskrav og bli tvunget til ta opp elever hvis forkunnskaper er totalt irrelevante. Hvis disse problemene fører til konflikt, er det ikke gitt at resultatet av konflikten vil løse problemet. Det kan i stedet føre til sterkere systematisering og dermed forsterke problemet.¹²¹

3.2.5 Interaksjonsprosessen etter systemdannelsen

Etter dannelsen av det statlige systemet foregår ikke lenger kampen om makten over skolen som en åpen konflikt. Substitusjon og restriksjon som er de to strategiene til utfordrergrupper i en mono-integrert struktur er ikke lenger dominerende. Substitusjon er en uaktuell strategi, ettersom statlige skoler vanskelig kan tvinges helt bort (elimineres) ved å etablere privatfinansierte konkurrerende tilbud. Etter systemdannelsen og tilknytningen til staten blir restriksjon en del av et større repertoar av politiske virkemidler. I andre syklus handler utdanningspolitikken i større grad om forhandlinger. Både restriksjon og politiske forhandlinger (manipulasjoner) forutsetter tilgang til statlige maktressurser, men restriksjon innebærer destruksjon, mens politiske forhandlinger kan innebære tiltak for å frambringe ønskede tjenester. Restriksjon fungerer destruerende, mens forhandlinger kan bidra til å frambringe noe nytt. Politiske forhandlinger er betinget av mer likeverdige institusjonelle relasjoner preget av gjensidighet (resiprositet).

Politiske krav danner nå grunnlaget for den statlige utdanningspolitikken. Etter systemdannelsen er det derfor *forhandlingsprosesser* som fører til endringer i utdanningssystemet.

«[I] stedet for at forhandlinger er av begrenset betydning blir det prosessen som forklarer det meste av endringene til enhver tid i de fleste land. Stort sett er prosessen mindre dramatisk; omfattende endringer blir innført mindre brått, transaksjoner om viktige modifikasjoner kan foregå uten polemikk og innovasjoner kan initieres relativt lett [...].»¹²²

De sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemene utøver forskjellig innflytelse på interaksjonen, først og fremst som følge av ulikheter i fordelingen av utdanningstjenester og fordelingen av muligheten til utøvelse av kontroll. Fordelingen av utdanningstjenester indikerer hvilke grupper som vil være disponert for å ønske endring av systemet, mens hvilke instanser som har kontroll over

¹²¹ Ibid., s. 183

¹²² Archer, 1984, s. 100

utdanningen avgjør hvem kravene rettes mot. Ettersom kontrollen i sentraliserte utdanningssystemer er lokalisert i det politiske sentrum, må endringskrav fremmes på den sentrale politiske arena.¹²³ Studiet av endring i sentraliserte systemer kan konsentreres nesten utelukkende om politisk interaksjon som kulminerer i lovgivning og forskrifter, fordi eneste alternativ for alle interessegrupper er å delta i den politiske prosessen og godta dens resultat.¹²⁴

Det desentraliserte systemet er preget av indre spenninger med tendenser til fragmentering. For det sentraliserte systemet er det derimot forholdet til omgivelsene som skaper de største problemene, fordi systemet er konstruert primært ut fra den styrende elitens behov og staten er den ledende part, med en sentraladministrasjon som fører tilsyn med at alle deler av systemet iverksetter den sentralt vedtatte utdanningspolitikken.¹²⁵

Ettersom politiske forhandlinger er den viktigste endringsprosessen i det sentraliserte utdanningssystemet, blir maktfordelingen i samfunnet en avgjørende faktor i forklaringen av endring i disse systemene.

«[...] fordelingen av makt i det sentraliserte systemet [...] setter grenser for hvem og hvor mange som får delta i utdanningstransaksjoner, deres forhandlingsposisjon i utgangspunktet og forandringer i posisjonene underveis og omfanget og arten av utdanningskrav som det kan forhandles om på ethvert tidspunkt.»¹²⁶

Strukturen i det politiske beslutningssystemet har avgjørende betydning for hvor mange og hvilke grupperinger som kan påvirke det sentraliserte systemet. Men maktfordelingen er ikke statisk. Aktørenes makt kan økes og reduseres gjennom alliansedannelser og strategisk politisk interaksjon. Maktfordelingen i utgangspunktet avgjøres av det politiske beslutningssystemets struktur; om det er åpent eller lukket, det vil si i hvilken grad ulike grupper får delta og medvirke når beslutninger fattes. Grad av lukkethet avgjør også hvilke endringer det kan forhandles om.

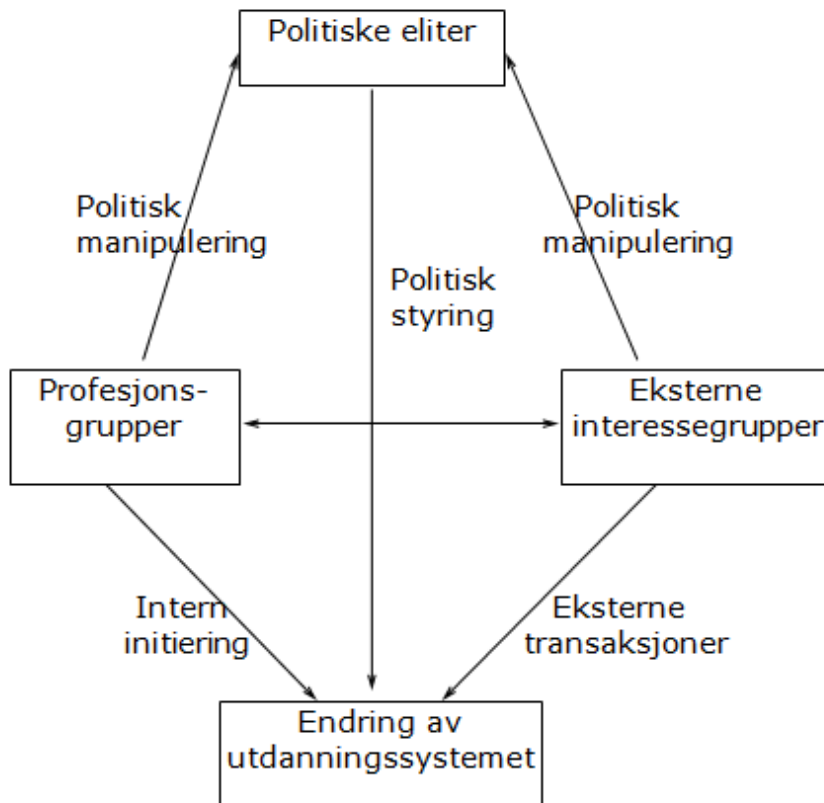
¹²³ Ibid., s. 119

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Ibid., s. 111

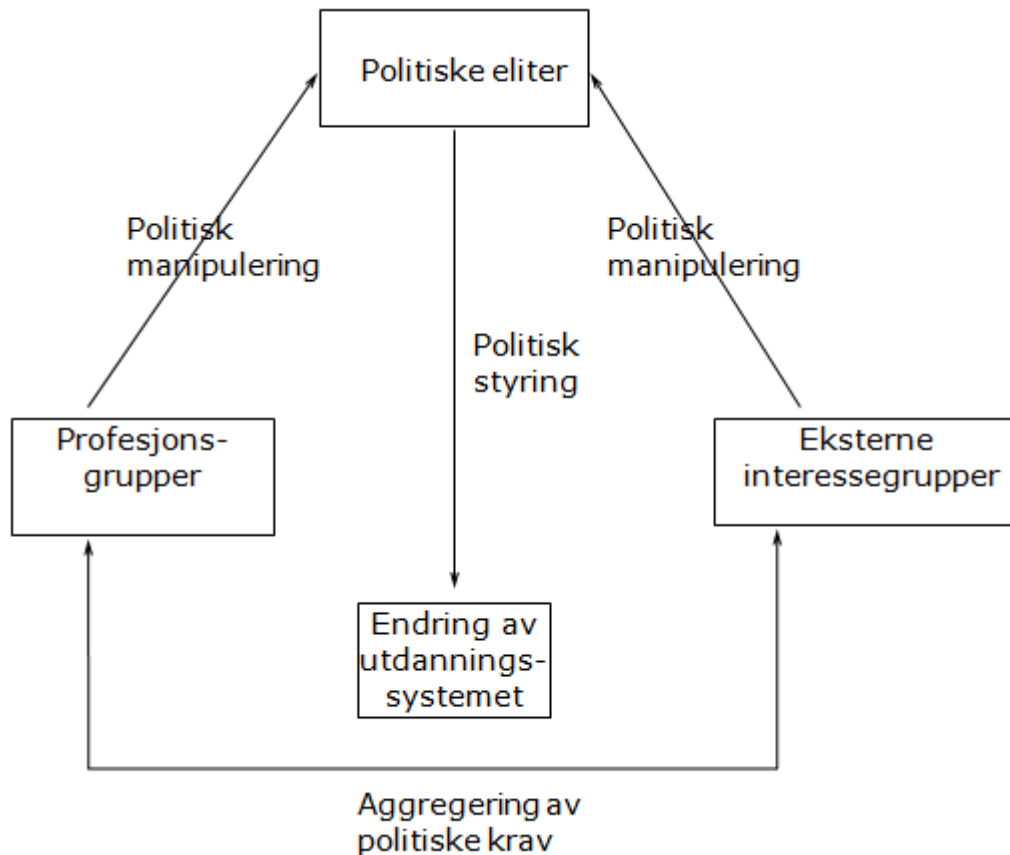
¹²⁶ Ibid., s. 131

Figur 3.1 Strukturelle interaksjonsbetingelser i desentraliserte utdanningssystemer



(Kilde: Archer 1984 s.118)

Figur 3.2 Strukturelle interaksjonsbetingelser i sentraliserte utdannings-systemer



(Kilde: Archer 1984, s.117)

3.2.6 Statstilknytning: politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner

Politiske strukturer på ulike tidspunkter i historien kan kategoriseres etter grad av lukkethet, det vil si hvor lett det er å få adgang til ulike statlige beslutningsfattende arenaer. Arenaer er utilgjengelige hvis et stort antall grupperinger i samfunnet ikke har adgang til dem og ikke kan gjøre bruk av dem, og hvis diskusjoner og vedtak på disse arenaene ikke forholder seg til spørsmål som er viktige for disse gruppene, eller hvis de ekskluderer slike grupper, sakene deres eller interessene deres. Graden av lukkethet er en grunnleggende strukturell egen-skap. Den avgjør om og i hvilket omfang den politiske elitens utdanningspolitikk kan påvirkes.¹

¹ Ibid., s. 132

En enkel grunnleggende typologi av statlige strukturer, som angir grad av tilgjengelighet og kan anvendes komparativt, er skillett mellom: i) *ugjennomtrengelige politiske sentra*; ii) *delvis gjennomtrengelige politiske sentra*; og iii) *tilgjengelige politiske sentra*.² Denne klassifiseringen gjør det mulig å periodisere den historiske utviklingen i ulike land etter grad av tilgjengelighet på strukturelt betinget politisk makt, og å sammenligne interaksjons- og endringsmønstrene i utdanningssystemet under ulike grader av åpenhet i det politiske systemet. Gjennomtrengeligheten til den politiske strukturen avgjør hvor mange grupperinger som har mulighet til å få gjennomslag for sine krav og hvor omfattende endringer vil kunne bli. Med større gjennomtrengelighet vil flere grupper kunne oppnå mer omfattende endringer.

Archer framsetter tre påstander om hvilke grupper som vil kunne oppnå deltakelse i utdanningspolitiske forhandlingsprosesser under ulike politisk-strukturelle betingelser:

i) med et *ugjennomtrengelig* politisk sentrum vil bare under-grupperinger innenfor den politiske elite være i stand til å forhandle om sine utdanningskrav via politiske prosesser

ii) med et *delvis gjennomtrengelig* politisk sentrum vil under-grupperinger innenfor den politiske elite sammen med grupper som støtter den politiske elite være i stand til å forhandle om sine utdanningskrav via politiske prosesser

iii) med et *tilgjengelig politisk sentrum* vil også opposisjonen mot den politiske elite være i stand til å forhandle om sine utdanningskrav gjennom politiske prosesser.³

Egenskaper ved den politiske strukturen kan forklare hvorfor visse saker organiseres inn i politikken mens andre organiseres ut. Men virkningen av den politiske strukturen blir modifisert av relasjonene mellom elitene. Skillet mellom politisk struktur og eliterelasjoner svarer til skillet mellom sosial struktur og agentskap. Handlingene til eliten kan forklares av egenskapene ved systemet, ettersom det politiske systemets struktur former: rekrutteringskanalene for eliten, hvor omfattende konsekvensene av elitens handlinger er, apparatet som står til disposisjon, og begrensningene i hvilke beslutningene som kan tas. Disse forholdene kan ikke forklares ved interaksjonen elitene imellom. Skillet mellom politisk struktur og eliterelasjoner er dessuten viktig fordi den politiske strukturen og relasjonene mellom eliter kan variere uavhengig av hverandre. I en og samme

² Ibid.

³ Ibid., s. 133

politiske struktur kan relasjonene mellom eliter variere, og omvendt, samme relasjon mellom politiske eliter kan foreligge under ulike politiske strukturer. Hvis politisk struktur og eliterelasjoner ikke skilles analytisk, blir det umulig å undersøke varierende konstellasjoner av politisk struktur og eliterelasjoner som mulige årsaksforklaringer av politiske vedtak.⁴

Relasjonene mellom eliter kan variere mellom ytterpunkter: fra full enighet, felles interesser, bevissthet om felles interesser og betydningen av å stå samlet om felles mål til den motsatte ytterlighet med konflikter, heterogen bakgrunn, kryssende lojaliteter og ulike mål.⁵

Relasjonene mellom ulike deler av eliten vil ha betydning for typen av endringer i utdanningssystemet. Innflytelsen fra politiske eliter er størst når det politiske sentrum er ugjennomtrengelig, ettersom det da bare er den politiske eliten som har tilgang til beslutningsfattende arenaer. Når den politiske strukturen er ugjennomtrengelig, vil arten av endringer i utdanningssystemet avhenge av relasjonene mellom de ulike delene av eliten; deres relative (u)avhengighet av hverandre og hvor enige de er om utdanningspolitiske mål. Jo mer homogen den politiske eliten er, jo mer vil utdanningsreformene fremme standardisering. Mangel på enighet, heterogenitet og ulik bakgrunn blant undergrupper av eliten vil føre til en utdanningspolitikk som fremmer større variasjon. Motstridende utdanningsinteresser mellom eliter kan også blokkere endring, særlig hvis gruppene er like sterke. Men politiske eliter som har motstridende syn på beslutninger, kan ha sammenfallende syn på hva som bør ekskluderes fra den politiske dagsorden. Å finne fram til de tause områdene for enighet kan være vanskeligere enn å studere åpne politiske konflikter.⁶

I sentraliserte systemer vil store og godt organiserte grupperinger med klare standpunkter få størst gjennomslag for sine utdanningspolitiske mål fordi det er de politiske forhandlingsprosessene som er de viktigste for endringer i systemet.

3.3 Archers analytiske fortelling om skolen i Danmark

Reformasjonen i Danmark førte, i følge Archer, ikke til noen endring av kirkens skoledominans, som var en arv fra middelalderen. Både før og etter

⁴ Ibid., s. 212-213, n7. Archer viser til tre politiske teoretikere, som argumenterer for skillet mellom politisk struktur og relasjoner mellom politiske eliter: A. F. Bentley, *The Process of Government*, Cambridge, Mass., 1967, E.E. Schattschneider, *The Semi-Sovereign people*, New York 1960 og David Nichols, *Three Varieties of Pluralism*, London 1974

⁵ Ibid., s. 133

⁶ Ibid., s. 134

reformasjonen var skolen mono-integrert med og *dominert* av kirken. Etter reformasjonen var imidlertid grunnlaget for kirkens dominans svekket på grunn av kongens konfiskering av bispegodset. I Archers analyse ble skolen i Danmark, i likhet med de andre landene hun studerte, først knyttet til staten ved systemdannelsen på overgangen til 1900-tallet. På reformasjonstiden stod kongemakten, det vil si staten, i en kontingent relasjon til skolen.

3.3.1 Kirkens utdanningsdominans etter reformasjonen

Skolen fortsatte etter reformasjonen å være dominert av kirken, selv om konfesjonen nå var blitt evangelisk-luthersk og kirken hadde mistet størstedelen av sitt økonomiske grunnlag. Kirkens monopol på å opprettholde skolevesenet økonomisk bestod nå først og fremst i de menneskelige ressurser som kirken kontrollerte, for det var de geistlige som organiserte og administrerte skolene:

«Til tross for at interesse for kontroll over skolen ved flere anledninger ble uttrykt som et offisielt standpunkt fra monarkiets side, innebar mangelen på fysiske og personellmessige ressurser at reformasjonen ikke kom til å representere et brudd når det gjaldt hvilken institusjonelle sfære som dominerte skolen. Kontrollen ble direkte overført fra den katolske kirke til den danske lutherske geistligheten. Til å begynne med innebar dette kontinuitet i hvem som hadde kontroll, for det samme (forhenværende katolske) personellet fortsatte å undervise og administrere skoler på 1500-tallet. Imidlertid innebar konfiskeringen av de oppløste katolske godsene at luthersk dominans var mer basert i monoopolet på menneskelige ressurser enn det hadde vært tidligere.»⁷

Kirkens dominans av skolen fortsatte på 1600-tallet, ettersom latinskolenes virksomhet først og fremst bestod i utdanningen av prester. Geistligheten, som de selvskrevne eksperter på skolen innhold, førte tilsyn med undervisningen og tilsatte lærere. Klokkeren, som kirkelig ansatt, ivaretok katekiseringen med allmuen på landet, og i byene måtte skoleholderne fremstille seg til eksaminasjon hos kirkelig myndighet før de kunne utøve tjenesten:

«Ettersom undervisningen i latinskolen var klassisk og teologisk så vel som klart innrettet mot ordinasjon, var de geistlige uunnværlige pensumeksperter og utdanningen, tilsettingen og supervisjonen av lærere ble ivaretatt av biskopen og prosten. I skolene i laddistriktene var klokkerne de stedlige skolemestrene, og denne underordnede kirkelige stillingen ble brukt til å understøtte [skolene]. I byskolene måtte skoleholderne fremstille seg for geistligheten som vurderte deres kompetanse og egnethet, før de kunne sertifiseres.»⁸

⁷ Archer, 1979, s. 94

⁸ Ibid.

Kirkens relativt svake ressursgrunnlag gjorde at kirkeskolene ikke kunne beskytte sitt monopol fullt ut. De var utsatt for konkurranse:

«Selv om kirken var den eneste organisasjonen som var i stand til å opprettholde et landsomfattende nettverk for administreringen av skolen, innebar dens relativt svake posisjon når det gjaldt fysiske ressurser at dekningen bare var delvis, og dette gjorde det lettere for andre å tre inn i utdanningsmarkedet. Ved begynnelsen [av 1600-tallet] var det fremdeles vanskelig å demme opp for trusselen fra de standhaftige jesuittskolene, og etter hvert fram mot 1700 å forhindre private initiativtakere fra å opprette uautoriserte praktiske skoler i byene.»⁹

Konkurransen fra de jesuittiske skolene på begynnelsen av 1600-tallet og de praktiske skolene i byene, i særlig grad verdslige merkantilistiske skoler fram mot begynnelsen av 1700-tallet, førte til iverksetting av en mer stringent kirkelig kontroll for å beskytte kirkens ressursmonopol og opprettholde dens dominans enn den symbolske kontrollen av trosinnholdet. Et ledd i denne intensiverte kontrollen var opprettelsen av gratis skoletilbud for fattige barn i byene i 1708 finansiert gjennom fattiglovene, tollinntekter og av lokale myndigheter. I samme retning bidro konfirmasjonsforordningen av 1736 og Forordningen om allmueskoler på landet i 1739. Dette var bestemmelser som styrket kirkens kontroll med utdanningsvirksomheten. Kirkens vedvarende og etter 1708 forsterkede dominans kom til uttrykk ved at alle skoleholdere måtte bekjenne seg til den Augsburgske trosbekjennelsen, fremstille seg til prøve for den lokale presten og bare bruke bøker som var godkjent av Det teologiske fakultet ved Universitetet i København. Prosten hadde tilsyn med alle skoler, offentlige og private. Forordningen om allmueskoler på landet av 1739 var en fortsettelse av en felles kirkelige og statlige politikk som var påbegynt i 1708 og resulterte i at området for kirkens dominans ble utvidet til å omfatte et større nettverk av skoler.¹⁰

Pietismen representerte en nyformulering av kirkens ideologisk begrunnelse for sin dominans gjennom betoningen av skolens ansvar for den enkeltes omvendelse og frelse. Ved innføring av bøter for skolefravær og krav om gjennomført konfirmasjon som betingelse for oppnåelse av en rekke sivile rettigheter, ble nye tvangsmidler stilt til kirkens disposisjon, som styrket dens kontroll over skolen.¹¹ Ettersom pietismen forente kirken og kongemakten i et ideologisk fellesskap, ble det ikke stilt krav fra monarken overfor kirken om gjenytelser for støtten. Monarkiets eneste krav var en mer omfattende innsats fra kirkens side i opplæring av allmuen.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid., s. 96.

Monarkiet hadde i første halvdel av 1700-tallet også interesse av å støtte kirkens dominans av andre grunner enn de ideologiske, ettersom myndighetene stod overfor et ordensproblem med økende befolkningstilstrømning til byene. Mellom 1691 og 1735 førte fordoblingen av folketallet i København til betydelig sosial uro. Kirkens religionsopplæring ivaretok i tillegg til å fremme sjelers frelse kongemaktens behov for ro og orden. De to gjensidig avhengige institusjonene kirken og monarkiet forhandlet om en utdanningspolitikk som kirken satte i verk, til begges tilfredshet.¹²

Ved å forbli skolens hovedressurskilde lyktes kirken i Danmark i å bevare sin kontrollerende makt til langt ut på 1700-tallet, selv om monoopolet var relativt svakt.¹³ Pietismen på 1700-tallet fungerte imidlertid som en fornyet legitimerende ideologi for kirkens dominans, som dessuten ble styrket ved at statlige tvangsmidler ble stilt til disposisjon for den kirke-dominerte skolen.¹⁴

3.3.2 Virkningen i andre deler av samfunnsstrukturen

Det manglende samsvaret mellom innholdet i kirkeskolene og opplæringsbehov i andre samfunnssektorer er en del av forklaringen på den motstand som oppstod mot kirkens dominans av skolevesenet i Danmark så vel som i andre land. Det avgjørende for konfliktens forløp var hvilke ressurser de ulike gruppene kunne mobilisere og hvor villige de var til å engasjere seg i henholdsvis å støtte kirkens dominans og i å utfordre den.¹⁵

Innholdet i den kirkekontrollerte utdanningen var snevert, og innebar ingen muligheter for å velge mellom spesialiseringer. I Danmark på 1700-tallet var det to samfunnssektorer som ble hemmet av kirkeskolens snevre innretning: landbruket og handelsvirksomheten i byene. Det eneveldige monarkiet hadde vært en aktiv støttespiller for kirkens dominans, særlig under de pietistiske monarkenenes regime, både på grunnlag av kirkens og monarkiets felles ideologi og fordi monarken innså fordelene med kirkeskolenes vektlegging av lydighet mot samfunnets øvrighet. Spenningen mellom monarkiets interesser og kirkens kom imidlertid til syne etter Forordningen av 1739 som påla innføring av allmenn skoleplikt finansiert ved utskrivning av lokal skoleskatt. Motstanden mot For-

¹¹ Archer sikter her sannsynligvis til bestemmelsene om at konfirmasjonen var en forutsetning for å kunne inngå ekteskap og besitte eiendom.

¹² Archer, 1979, s. 95

¹³ Ibid., s. 98

¹⁴ Innføringen av konfirmasjonen som en nødvendig forutsetning for å kunne gifte seg, besitte eiendom etc var et kraftig virkemiddel for å sikre at alle deltok i konfirmasjonsforberedelsene.

¹⁵ Archer 1979, s. 99

ordningen både blant godseierne og de livegne i landdistriktene viste at en ekspansjon av den kirkekontrollerte skolen ikke uten videre styrket samfunnets integrasjon, men tvert imot skapte motstand og splittelse. Forordningen bidro til å omdanne det føydale landbruket fra å være en nøytral sektor når det gjaldt kirkens skoledominans til å bli en hindret sektor og et sted for opposisjon. Innføring av lokalt finansiert allmenn skoleplikt ville hemmet virksomheten i det tradisjonelle landbruket og representerte et angrep både på interessene til godseierne og de livegne.

Kristendomsskolen ble også etter hvert en hindring for handelens ekspansjon i byene. Fra midt på 1700-tallet profiterte det nøytrale Danmark på kolonikrigene mellom England og Frankrike. Handelsforbindelser ble etablert med Vest-India og Asia og i den forbindelse oppstod det behov for kunnskap om bokholderi, regnskap, geografi og navigasjon.¹⁶ Handelsborgerskapet hadde behov for en alternativ og mer yrkesrettet utdanning enn den tradisjonelle opplæringen i barnelærdommen.

3.3.3 Forsvar av dominans

I Danmark dro monarkiet etter reformasjonen tilfeldig fordel av kirkens skoledominans, og i første del av 1700-tallet var monarkiet i enda større grad tjent med kirkens skolevirksomhet. Men institusjoner som drar tilfeldig fordel av skolevirksomheten blir ikke uten videre støttespillere for eksisterende dominansforhold. Andre samfunnsforhold kan nøytralisere eller motvirke at institusjoner som drar utilsiktet fordel av kirkeskolen blir kirkens allierte. Kryssende lojalitet, verdioppfatninger og manglende bevissthet om fordelene ved kirkeskolene kan hemme alliansedannelser. Å motta fordeler er ikke i seg selv nok til å generere støtte.¹⁷ Støtten som genereres av å være tilfeldig mottaker av utdanningsgoder er bare tendensiell.

Selv om monarkiet etter reformasjonen hadde dratt fordel av kirkens skoledominans ved at kirken sosialiserte til lydighet mot den verdslige øvrighet, fortsatte ikke den eneveldige monarken å være en aktiv støttespiller og alliert da kirkens skoledominans ble utfordret i siste halvdel av 1700-tallet. I stedet kom kongemakten til å spille en viktig rolle i å bekjempe kirkemonopolet.¹⁸ Monarken og hoffet, som hadde dratt fordel av kirkens skolevirksomhet, bestod i overveiende grad av adelige godseiere, som i egenskap av å være godseiere nå

¹⁶ Ibid., s. 102

¹⁷ Ibid., s. 103

¹⁸ Ibid., s. 104

ble hindret av kirkeskolens ekspansjon (Forordningen av 1739). Kongen stod i et avhengighetsforhold til adelen, delvis fordi den bemannet den statlige administrasjon og delvis fordi den bidro til å sikre skatteinngang fra bøndene og lojalitet mot monarken i landdistriktene. Adelen, som til gjengjeld for sin skatteinnkreving selv var fritatt for skatt, hadde rett til å kreve gratis arbeid fra bøndene på sine gods. Det var disse økonomiske forholdene, sammen med de dårlige økonomiske tidene, som forklarer at monarkiet, til tross for at det i lang tid hadde dratt fordel av kirkens skoledominans og hadde støttet kirkens skolevirksomhet under pietismen, øyeblikkelig tok hensyn til godseierne motstand mot Forordningen av 1739 og overlot initiativet i skolesaken til godseierne selv «*som best forstår seg på de lokale forholdene*».¹⁹

Monarkiet, som hadde høstet fordel av kirkens skolevirksomhet siden reformasjonen ble dermed likevel ikke kirkens allierte da godseierne protesterte mot ekspansjonen av kirkeskolen i 1739. Da kirkens dominans ble angrepet av den landeiende adelen, som på slutten av 1700-tallet var grepet av opplysningstidens ideer, allierte monarken seg med adelen, mot kirken. Skolen ble av kongemakten og den landeiende adelen oppfattet som et viktig redskap i bestrebelser på å oppnå økt produktivitet og kommersialisering av landbruket. Dette angrepet på den kirke-dominerte skolen oppstod i forbindelse med landbo-reformene, som bidro til å avvikle landbrukets føydale struktur.

3.3.4 Utfordring av dominans

Utfordring av dominans innebærer at latent misnøye omdannes til eksplisitt opposisjon. Vellykket nedkjemping av dominans forutsetter bekjempelse av restriksjonene som beskytter dominansen, avvisning av ideologien som legitimerer den og oppheving av ressursmonopolet.²⁰ Dette er nødvendige men ikke tilstrekkelige forutsetninger for å omstøte dominansen. Det endelige utfallet av kampen avhenger av hvordan interaksjonen forløper.

Omdanning av latent misnøye til utfordring av dominans forutsetter: i) opparbeidet forhandlingsmakt; en tilstrekkelig stor gruppe må være organisert for å utfordre dominansen; diffus misnøye må konverteres til organisert felles handling som kan rekruttere bred støtte; ii) en formulert mot-ideologi som kan a) gi et samlet uttrykk for misnøyen og bidra til rekruttering både fra grupper som blir hindret i sin virksomhet og fra andre grupper, b) rettferdiggjøre bruken av oppnådd forhandlingsmakt og c) formulere en anti-tese til ideologien som legitimerer

¹⁹ Ibid., s. 105. Forordningens bestemmelser om skoleutbygging ble delvis trukket tilbake i Placatene av 1740 (Danmark) og 1741 (Norge).

²⁰ Ibid., s. 106

dominansen, som samtidig rettfærdiggjør målene og virksomheten til utfordrergruppen og dessuten angir en ny og alternativ oppfatning av skole og utdanning; og iii) vellykket strategisk handling til bekjempelse av ressursmonopolet.²¹

De to formene for strategisk handling, *substitusjon* og *restriksjon*²² innebærer henholdsvis bestrebelser på å utkonkurrere de monopoliserte utdanningstilbudene med alternative tilbud (substitusjon), og å forhindre, gjennom utøvelse av politisk makt, den dominerende gruppen fra å bruke ressurser på utdanning (restriksjon). Substitusjonsstrategien innebærer en form for markeds-konkurransen, mens restriksjon innebærer nedleggelse eller betydelige begrensninger i den tidligere dominante gruppens skolevirksomhet. Substitusjonsstrategien har lyktes når selvhevdende allianser har klart å tvinge den dominante part ut av utdanningsmarkedet og de selv har overtatt kontrollen av utdanningstilbudene. Restriksjonsstrategien har lyktes når opposisjonelle allianser ved utøvelse av politisk makt, har klart å nedlegge forbud mot, eller destruere konkurrentens (den dominante gruppens) utdanningstilbud.²³

Åpen konflikt oppstår når både vilkårene for å opprettholde dominans og vilkårene for å lykkes i bekjempelsen av dominansen er oppfylt. I Danmark tok det lang tid å oppnå *konsolidering av forhandlingsmakten*, ettersom det vokste fram mer enn én utfordrergruppe. De to gruppene som ble hindret i sin virksomhet av kirkens skoledominans var handelsborgerskapet i byene og landbruksbefolkningen. Disse gruppene bekjempet hverandre gjensidig, samtidig som de bekjempet kirkens dominans, ettersom utdanningsinteressene til landbruksbefolkningen var forskjellige fra interessene til byenes handelsborgerskap.²⁴ Landbruksbefolkningen hadde også innbyrdes motstridende interesser, noe som bidro til å øke splittelsen. De livegne var mot ekspansjonen av kirkeskolen fordi den hindret nødvendig arbeidet for å tjene til livets opphold, og godseierne fordi den la hindringer i veien for pliktarbeidet på godsene. Landbo-reformene skapte ytterligere splittelse i landbruksbefolkningen da det oppstod en ny interessegruppe bestående av selveiende bønder. De selveiende bøndene hadde interesse av en skole som kunne drive praktisk jordbruksopplæring som ikke falt sammen med godseiernes utdanningsinteresser.

På slutten av 1700-tallet var det oppstått tre grupper som utfordret kirkens skoledominans: godseierne, selveiende bønder og borgerskapet i byene. Byenes

²¹ Ibid., s. 108

²² Disse to handlingsstrategiene svarer til to av strategiene i Peter M. Blaus teori om hvordan makt kan utfordres. Se Blau, 1964, s. 107

²³ Archer 1979, s. 108

²⁴ Ibid.

borgerskap hadde liten forbindelse med aktørene på landsbygda og gruppene hadde heller ikke sammenfallende utdanningsinteresser. De bekjempet hverandre samtidig som de bekjempet kirkens dominans. Det var derfor vanskelig å konsolidere forhandlingsmakt blant gruppene som var hemmet av den kirke-dominerte skolen. I Danmark var ikke en felles erfaring med obstruksjon av institusjonelle operasjoner tilstrekkelig til å konsolidere forhandlingsmakt mot kirke-dominansen.²⁵ Det var *ideologi* som ble avgjørende for framveksten av en slagkraftig allianse som utfordret kirkens kontroll.²⁶

Utdanningsideologiers betydning for skolens utvikling kan utspilles på flere måter, og disse illustreres gjennom ideenes innvirkning i konfliktene om skolen i Danmark på slutten av 1700-tallet. For det første har ideer en selvstendig innflytelse på interaksjon. Ideer er ikke en ren gjenspeiling og legitimering av materielle interesser. Utdanningsideologi kan bidra til økt rekruttering og støtte og kan fungere samlende for allianser som utfordrer eksisterende utdanningsforhold. Ideologi kan dessuten generere støtte på tvers av interesse-motsetninger. Men ideer kan også skape motsetninger internt i grupper med felles interesser. Innholdet i utdanningsideologier kan utgjøre en selvstendig forklaringsfaktor i skoleutviklingen, ettersom utfordrergruppers oppfatninger om hvordan skolen bør være ikke direkte kan avledes av deres utdanningsinteresser.²⁷

Mangelen på debatt og eksplisitt uenighet om skole-spørsmål i Danmark under pietismen kom av at byenes borgerstand, som arbeidet for en endring av skolen, ikke utviklet noen alternativ ideologi, men begrunnet sin virksomhet rent praktisk:

«De var pragmatikere, ikke utilitarister, de hadde ingen mot-ideologi som kunne negere verdiene som legitimerte den dominerende gruppens [geistlighetens] kontroll og mobiliserte følgelig liten støtte for noen utvidelse av sin utfordrervirksomhet. Derimot ble universelle religiøse verdier fremmet av den verdslige øvrighet helt fram til midten av 1700-tallet.»²⁸

Det var godseierne, den økonomiske og politiske elite, som først lyktes i å formulere en alternativ utdanningsideologi, som stod i motsetning til kirkens legitimering av sin skolevirksomhet. Ideologien var basert på opplysningstidens ideer og var importert fra utlandet, særlig fra Frankrike og Tyskland. Både Ludvig Holberg og de adelige brødrene Reventlow hevdet at kirkens dominans av skolen

²⁵ Ibid., s. 113

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid., s. 115

²⁸ Ibid., s. 119

skadet statens interesser. Kritikken mot kirkeskolen og visjoner om en alternativ utdanning var følgelig basert i en statsentrert tankegang: statens interesser måtte komme i første rekke. De opplyste godseierne var for et standsdelt skoletilbud, med egne og atskilte skoler for allmuen og eliten i samsvar med disse gruppenes ulike samfunnsoppgaver. Opplysningstidens idéer befestet alliansen mellom kongemakten og godseieradelen og kongens støtte til kirkens skolemonopol tok slutt. Mens grunnlaget for alliansen mellom monarken og godseieradelen tidligere på 1700-tallet (Placaten av 1740) hadde vært gjensidig økonomisk avhengighet, var grunnlaget nå en felles ideologisk overbevisning om at utdanningen måtte tjene staten.²⁹

Kirkens reaksjon på denne ideologiske utfordringen var å reformulere begrunnelsen for sin skoledominans. Majoriteten innen statskirken distanserte seg nå fra pietismen og erklærte at kirkens rolle i Danmark var å tjene staten. En minoritet innen kirken kritiserte imidlertid geistlighetens skolesyn for å fungere sosialt splittende. De fremmet, under ledelse av Nicolai F. S. Grundtvig, visjonen om en særegen nordisk utdanning. Fram til 1830-årene hadde denne tanken liten oppslutning i kirken. Få ville gi slipp på kirkens formelle kontroll med skolen til fordel for uformell religiøs innflytelse basert på folkelig vekkelse.³⁰ Den offisielle kirkens avvisning av Grundtvigs pedagogiske ideer bidro imidlertid til å styrke oppslutningen om dem blant landbefolkningen – som var pietister med brodd mot geistligheten.

Grundtvigs ideer gav befolkningen i landdistriktene en ferdig utformet utdanningsideologi, som tilfredsstilte alle krav til en mot-ideologi. Den formulerte: i) en kritikk av ideene som legitimerte kirkens dominans av skolen, ii) begrunnelser for at kirkens dominans måtte nedkjempes ved mobilisering av motmakt, og iii) en alternativ utdanningsvisjon. Grundtvig angrep prinsippet om obligatorisk allmueskole og hevdet at barneoppdragelsen var foreldrenes ansvar, ikke kirkens eller statens. Dette passet for de som ikke ville ha barna i skole. Han angrep også kulturen i de lærde skoler, «den sorte skole», som hadde vært kontrollert av kirken, men som nå i en modernisert versjon var blitt overklassens skole. Grundtvig hevdet at klassisismen og tysk påvirkning av den lærde skole hadde skapt splittelse mellom folket og eliten. Han fremmet ideen om en alternativ nasjonal skole basert på personlig vekkelse og den muntlige folkelige kulturen. Grundtvigs idé om folket som vokter av den nordiske kulturarven var en sterk legitimering av en alternativ type skoler. Den snudde opp ned på etablerte forestillinger og selvoppfatningen i den uskolerte bondebefolkningen,

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid., s. 120

som fra å være en gruppe som var fiendtlig innstilt til en kultur de ikke forstod, nå kunne oppfatte seg som folket, som skulle gjenreise landets nasjonale kultur.³¹

Grundtvigs ideer konsoliderte bondestanden og bidro til å bygge bro og skape en allianse mellom dem og deler av bybefolkningen under kulturkampens fane. Ideene bidro til å fremme folkelig selvhevdelse i et ønske om en skole som var relevant for de sosiale, økonomiske og politiske anliggender til de lavere klasser. Disse ideene, som hadde som mål å gjenreise det organiske samfunn, førte paradoksalt nok til økt splittelse mellom den herskende klasse og de andre, og delte dem inn i konkurrerende grupper, som alle utfordret den kirkeledede skolen.³² Grundtvigianismen skapte splittelse mellom de lavere sjikt og adelen, som kunne vært forent i en felles motstand mot kirkens skolemonopol. Følgelig fungerte ideologiske krefter i Danmark både samlende og splittende. Grundtvigianismen fungerte samlende for deler av borgerskapet i byene og de selveiende bøndene, men bidro samtidig til å polarisere høyere og lavere sosiale lag i kampen mot kirkens dominans.

De to alliansene, kongemakten alliert med godseieradelen og deler av byborgerskapet alliert med selveiende bønder, som utfordret kirkens utdanningsmonopol, valgte ulike strategier. Godseierne sine unike strukturelle posisjon, ettersom de både var en økonomisk og politisk elite, disponerte for divergerende handlingsalternativer. Den gav dem optimale muligheter både til å anvende substitusjonsstrategien og restriksjonsstrategien. Alliansen mellom monarkiet og adelen kunne derfor velge. Valget av en restriksjonsstrategi kan forklares ved at den både gir en raskere effekt og koster mindre penger. Å framtvinge begrensninger av kirkeмоноpolet gjennom lovgivningen innebærer både en rask uskadeliggjøring, samt at offentlige ressurser i stedet for private kan benyttes til oppbygning av et nytt skoleverk.³³

Den andre alliansen som utfordret kirkens skoledominans, bestående av selveiende bønder og borgerstanden i byene, hadde under eneveldet ingen mulighet til å anvende politisk restriksjon, men var henvist til å opprette egne skoler. På slutten av 1700-tallet opprettet borgerskapet en rekke private borgerlige real-skoler i byene som omgikk det kirkelige godkjenningssystemet. Disse friskolene blomstret helt til Napoleonskrigene satte en stopper for handelsstandens oppgang. Heller ikke de selveiende bøndene, som først fikk stemmerett i 1866,

³¹ Ibid., s. 121

³² Ibid.

³³ Ibid. s. 125

hadde mulighet til å utøve politisk innflytelse og iverksette restriksjon. Bøndene hadde heller ikke noe økonomisk overskudd som kunne brukes til å etablere alternative skoler. Etter landboreformene var bøndene fortsatt fattige og drev med selvbergingsjordbruk. Først i perioden 1830 til 1880 da kornprisene steg og jordbruket gikk med overskudd ble det fart i iverksettingen av en substitusjonsstrategi og opprettelsen av alternative skoler blant og for bondebefolkningen.³⁴

Det sterke tilløpet til substitusjon blant utfordrergrupper i Danmark førte til at det oppstod alternative skolenettverk som ikke var underlagt samme kontrollinstanser som kirkeskolene. Men markedskonkurransen førte ikke til noen klar overføring av kontroll fra den dominerende gruppen til grupper som utfordret dominansen. Konkurransesituasjonen i Danmark har sterke likhetstrekk med situasjonen i England. I begge land låste situasjonen seg. Ingen av partene, verken kirken eller mot-alliansene ble eliminert, og ingen klarte å monopolisere markedet. Svaret på den låste situasjonen var å danne allianser som ville ødelegge selve markedet, det vil si allianser mellom konkurrentene – kartell-dannelse.³⁵

Årsakene til at verken restriksjonsstrategien til den politiske og økonomiske elite eller markedskonkurransen fra borgerskolene førte fram på begynnelsen av 1800-tallet var å finne både i politiske og økonomiske forhold.³⁶ Gruppene som utfordret kirken var splittet, og dårlige tider medførte små muligheter til alternative privatfinansierte skoler.

3.3.5 Åpen konflikt om skolen

Det første alvorlige forsøket på restriksjon fra den økonomisk-politiske eliten var opprettelsen i 1789 av Den store skolekommisjonen for reform av landsallmueskolen og lærerutdanningen. Brødrene Reventlow og deres støttespillere i kommisjonen innså at kirkens skolemonopol måtte brytes hvis deres nye økonomiske og politiske målsettinger skulle nås.³⁷ Et sentralt element i restriksjonsstrategien var forslaget om opprettelse av en selvstendig lærerutdanning uavhengig av kirken. Kommisjonen foreslo statlig finansiert lærerutdanning, statlige tilskudd til lærerlønninger, opprettelse av en verdslig

³⁴ Ibid., s. 126

³⁵ Ibid., s. 131. Archer sikter her sannsynligvis til at enkelte borgerskoler innførte en «linje» som førte elevene fram til eksamen artium. Se Torill Steinfeld, *På skriftens vilkår*, Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W- Cappelen's Forlag A.S., 1986, s. 95

³⁶ Ibid., s. 132-33. Danmarks deltakelse i napoleonskrigene tappet den danske stat for økonomiske ressurser.

³⁷ Se også Claus Bjørn, *Den gode sag*, København: Gyldendal, 1992, s. 193 ff.

utdanningsadministrasjon og bygging av skolehus. Disse forslagene representerte et angrep på grunnlaget for geistlighetens kontroll. Politisk motstand mot forslagene, blant annet fra hertugen av Augustenborg, samt de dårlige økonomiske tidene forhindret imidlertid at disse forslagene ble satt ut i livet.

Loven om allmueskoler i Danmark, som ble vedtatt i 1814, inneholdt på grunn av den svake statlige økonomien svært få av de endringer som skolekommisjonen hadde foreslått. Innføringen av obligatorisk skolegang bidro til å styrke snarere enn å svekke geistlighetens kontroll i landsallmueskolen. I byene fikk reformen noe større effekt i begrensningen av kirkens innflytelse, først og fremst gjennom opprettelsen av egne seminarer for lærerutdanning, men også gjennom opprettelsen av byskolekommisjoner, som bestod av representanter fra kjøpmanns- og borgerstanden.

De lærde skoler ble i 1809 underordnet en ny og egen departemental skole-direksjon. De ble dermed gjenstand for verdslig tilsyn. Dette var imidlertid ikke noe vellykket resultat av restriksjonsstrategien. Når det gjaldt de lærde skoler, skulle riktignok den nye direksjonen foreta ansettelser, men ingenting av dette ødela for den kirkelige kontrollen og monopolet. Særlig i landsallmueskolen hvor opposisjonen mot den kirke-dominerte skolen, med Reventlow i spissen, hadde vært opptatt av å få til en endring, fortsatte den kirkelige kontrollen.³⁸

Restriksjonsstrategien initiert av kongen og adelen var mislykket, ettersom:

«den økonomisk-politiske eliten verken var i stand til å ekskludere den dominerende gruppen [kirken og geistligheten] fra utdanningsmarkedet, eller å forhindre nye selvhevdende grupper fra å etablere seg i markedet på begynnelsen av 1800-tallet.»³⁹

I Danmark forble ikke kongemakten en stabil alliansepartner for kirken i dens dominans av skolen til tross for at den hadde utilsiktet fordel av kirkens skolevirksomhet.⁴⁰ Kongemakten ble, på slutten av 1700-tallet, en viktig utfordrer av kirkemonopolet. Kronprins Frederik valgte å bryte alliansen med kirken og allierte seg i stedet med godseieradelen. Denne kursendringen fra monarkens side, sammenlignet med den pietistiske Christian VIs støtte til den kirke-dominerte skolen, hadde i utgangspunktet sammenheng med at monarkiet var politisk og økonomisk avhengig av godseieradelen, men ble forsterket av en felle oppslutning hos de to parter om opplysningstidens vektlegging av at skolens skulle tjene statlige formål. Monarken og den politisk ledende adelen, som hadde felles

³⁸ Ibid., s. 133-34.

³⁹ Ibid., s. 134

⁴⁰ Ibid., s. 105

interesse i kommersialiseringen av landbruket, gikk inn for å fristille skolen fra kirken og etablere en mer praktisk rettet opplæring for allmuen i landdistriktene. Begge parter hadde felles interesse av å styrke verdslig utdanning som et ledd i landbruksreformene. Konflikten mellom kirken på den ene side og kongemakten og adelen på den andre resulterte i skolereformene av 1809 og 1814, som imidlertid ikke rokket ved kirkens dominans, som vedvarte.

3.4 Oppsummering

Archers teori om skolen omfatter to teoretiske abstraksjonsnivåer. Den overordnede domeneteorien er en generell teori om utdanningsinstitusjonens utvikling og dens strukturelle transformasjon fra middelalderen og fram til midten av 1970-tallet, slik den har foregått i europeiske land. Det underordnede og spesifikke teorinivået omfatter analytiske fortellinger om skolens utvikling i individuelle land innenfor samme tidsperiode. Teorien omfatter én fullstendig morfogenetisk syklus og en påbegynt morfogenetisk syklus. I fase én av første syklus stod skolen i en nødvendig asymmetrisk og kompatibel relasjon til kirken. Denne relasjonen var en dominansrelasjon (en asymmetrisk relasjon) skapt av mono-integrasjon mellom skolen og kirken. Skolen var forbundet med bare én annen samfunnsinstitusjon, derav betegnelsen «*mono*»-integrasjon. Utdannings-systemet, det vil si strukturen som vokste fram ved avslutningen av første syklus, innebar en endring i utdanningens interne og eksterne struktur. Internt fikk utdanningen form som et system, og eksternt endret den seg fra å være mono-integrert med kirken til å bli multi-integrert med et mangfold av samfunnsinstitusjoner.

Utviklingen i første syklus, som munnet ut i framveksten av et moderne statlig utdanningssystem, oppfattes i Archers teori som en langvarig utdanningspolitisk prosess, en interaksjonsfase, der skiftende allianser av utfordrere hadde som mål å avvikle kirkens skoledominans samtidig som forsvarsallianser kjempet for å bevare eksisterende ordninger. Prosessen hadde som forutsetning skolens nødvendige, kompatible og underordnede relasjon til kirken (mono-integrasjon), som innebar at kirken kontrollerte skolens virksomhet fullt ut. Denne institusjonelle relasjonen skapte en situasjonslogikk for aktørene i begge institusjoner (kirken og skolen) som tilsa *forsvar av status quo*. Begge var tjent med tingenes tilstand.

Andre samfunnsinstitusjoner, utenom kirken, hadde en kontingent relasjon til skolen. Blant disse institusjonene var det tre kategorier: 1) institusjoner med en kontingent og kompatibel relasjon til skolen, som dro utilsiktet fordel av skolens virksomhet (gratispassasjerer); et eksempel på gratispassasjerer er statsadministrasjonen i flere land, som hadde fordel av at kirkeskolene underviste i kanonisk rett, 2) institusjoner som ikke var berørt av skolens virksomhet, verken

positivt eller negativt (indifferente institusjoner), og 3) institusjoner som hadde en kontingent og inkompatibel relasjon til skolen og som erfarte kirkens skolemonopol som en hindring (hindrede institusjoner).

Aktørene i institusjoner som var gratispassasjerer (kontingent og kompatibelt relaterte institusjoner) stod i en situasjonslogikk som disponerte for *opportuniste*. De var disponert for å utnytte en situasjon som de ikke selv hadde skapt, til egen fordel. Aktørene i den andre kategorien av kontingent relaterte institusjoner, som ikke var berørt av skolens virksomhet, verken positivt eller negativt, var påvirket av en situasjonslogikk som disponerte for *likegyldighet* til skolens ordninger. Den tredje kategorien av kontingent relaterte institusjoner, som hadde en kontingent og inkompatibel relasjon til skolen og derfor erfarte skolens ordninger som en hindring, var påvirket av en situasjonslogikk som disponerte for å *eliminere* kirkens skoledominans. Opplevelsen av at de kirkelederte skolene var en hindring oppstod med framveksten av nye virksomheter og næringsveier, som handel, sjøfart og industri. I disse sektorene var det ønske om andre typer utdanning som kunne være til nytte for den praktiske virksomheten (institusjonelle operasjoner).

Mellom kirken og dens allierte, som først og fremst bestod av gratispassasjerene, på den ene side, og utfordrergruppene, som ikke fikk sine utdanningsbehov oppfylt og kjempet for eliminasjon av kirkeskolene, på den andre, utviklet det seg en interaksjonsform «*konkurranskonflikt*». Konkurranskonflikt var et nullsum-spill, som innebar at utfordrergruppene, enten gjennom substitusjon (markedskonkurranse) eller restriksjon (politiske vedtak til skade for motpartens skoler), søkte å eliminere motpartens utdanningsvirksomhet.

Denne prosessen hadde ulike forløp i ulike land, men hadde som felles resultat en strukturell transformasjon av utdanningsinstitusjonen, som gav den systemkarakter og knyttet den til staten. De statlige utdanningssystemene som vokste fram var stort sett verken planlagt eller forutsett. For det meste var de en utilsiktet konsekvens av en kamp om makten over skolen, der samfunnsgrupper utfordret kirkens skoledominans for å kunne gi skolen en utforming og et innhold som imøtekom behov for formell utdanning skapt av nye virksomheter i samfunnet.

Kirkens dominans ble nedkjempet i samtlige land som inngår i Archers studie, men prosessene som resulterte i det multi-integrerte statlige utdanningssystemet hadde, til tross for overordnede fellestrekk, ulik karakter i de ulike land på grunn av tilfeldige historiske omstendigheter i det enkelte land. Det var variasjon mellom land når det gjaldt hvilke grupper som opplevde at kirkeskolens snevre innhold representerte en hindring for deres institusjonelle operasjoner. Tilfeldige forhold avgjorde også hvilke alliansemuligheter som forelå for kirken i forsvaret

av dens skoledominans. Den mono-integrerte strukturen innebar at det i alle land var to mulige strategier for utfordrerne av dominansforholdet mellom kirken og skolen: substitusjon og restriksjon. Substitusjon forutsatte tilgang på egne økonomiske ressurser, mens restriksjon forutsatte tilgang på politiske ressurser. Valg av strategi hadde varige konsekvenser i den forstand at substitusjonsstrategien førte til framveksten av desentraliserte utdanningssystemer, mens restriksjon førte til framveksten av sentraliserte systemer.

Etter framveksten av de statlige utdanningssystemene fikk den utdanningspolitiske interaksjonen en ny form, fordi de strukturelle betingelsene var endret fra mono-integrasjon mellom skolen og kirken til multi-integrasjon mellom skolen og mangfoldigheten av sosiale institusjoner i samfunnet og fordi systemet ble knyttet til staten. Med multi-integrasjonen og tilknytningen til staten fikk interaksjonen et klarere preg av forhandlinger. I de sentraliserte utdanningssystemene ble forhandlinger ført på den sentrale politiske arena de mest avgjørende for skolens endring. Dette innebar at endringer i den politiske beslutningsstrukturen og i relasjonen mellom eliter fikk avgjørende betydning for de utdanningspolitiske prosessene.

Archer foreslår en periodisering av skolens utvikling etter dannelsen av sentraliserte systemer som følger endringer i den politiske beslutningsstrukturen. Hun skiller mellom *lukkede, delvis tilgjengelige og tilgjengelige politiske strukturer*. Disse distinksjonene ivaretar at grupper som er ulikt plassert i forhold til deltakelse i statlige beslutningsfora har ulike muligheter til å øve innflytelse på utdanningsreformer. Relasjoner mellom eliter kategoriseres ut fra grader av splittelse og heterogenitet. Den analytiske dualismen i skillet mellom politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner svarer til det grunnleggende skillet i Archers teori mellom struktur og agentskap. Analytisk dualisme i den metodologiske tilnærmingen ivaretar den mulighet at det gjennom historien kan forekomme ulike kombinasjoner av kategoriene av politisk struktur og elite-relasjoner.

Skoleutviklingen i Danmark var særegen, slik Archer analyserer den, i den forstand at det oppstod to opposisjonelle allianser, som valgte hver sin strategi for å bekjempe kirkens utdanningsmonopol. Alliansen mellom monarkiet og adelen, med opplysningstidens ideer som ideologisk støtte, valgte en restriksjonsstrategi gjennom sin opprettelse av Den store skolekommisjonen av 1789. Kommisjonen foreslo en organisering av utdanningen som innebar en løsrivelse fra kirken: en sekulær utdanningsadministrasjon og statlig organisert og finansiert lærerutdanning. Alliansen mellom deler av byenes borgerskap og småbøndene, under grundtvigianismens fane, måtte på grunn av manglende politiske ressurser iverksette en substitusjonsstrategi. Splittelsen av opposisjonen mot kirkens skole-

monopol i to allianser med forskjellig strategi sammen med de dårlige tidene på begynnelsen av 1800-tallet, gjorde det umulig å vinne fram i kampen mot kirkens dominans. Archer hevder at loven av 1809, som blant annet omdøpte latinskolen til lærde skoler, i noen grad lyktes i å redusere kirkens dominans over sekundærnivået, mens loven om den danske allmueskolen av 1814 mislyktes fullstendig. Det danske statlige utdanningssystemet vokste ikke fram før helt mot slutten av 1800-tallet. Det fikk da en desentralisert struktur med utgangspunkt i de omfattende private skolenettverkene som var blitt etablert i løpet av 1800-tallet i Danmark.

Archer starter sin historie om utdanningen i Danmark med reformasjonen. Hun tillegger imidlertid ikke reformasjonen særlig stor betydning og hevder at den ikke innebar strukturelle endringer for skolen. Skolen forble mono-integrert med kirken også etter reformasjonen. Denne påstanden vil bli drøftet og utfordret i neste kapittel i lys av foreliggende historisk og kirkehistorisk forskning. Men norske og danske historiske og kirkehistoriske reformasjonsstudier reiser også et annet og mer grunnleggende spørsmål som har konsekvenser for anvendelsen av Archers teori. Archer setter som en av betingelsene for anvendelsen av teorien at samfunnet som analyseres er institusjonelt differensiert.

I den historiske og kirkehistoriske litteraturen om Danmark-Norge er forholdet mellom stat og kirke etter reformasjon et omstridt spørsmål. Påstander om at kirke og stat etter reformasjonen ble én institusjon, og at kirken ble redusert til å være «*statens religionsvesen*» står mot påstander om at kirke og stat forble differensierte institusjoner, og at kirken hadde betydelig autonomi. Neste kapittel vil søke en avklaring av spørsmålet om forholdet mellom kirke og stat etter reformasjonen. Et positivt svar på om kirken og staten etter reformasjonen forble differensierte institusjoner er en forutsetning for overhode å anvende Archers teori på skolens utvikling i Danmark og Norge.

DEL II

VURDERING OG VIDEREUTVIKLING AV ARCHERS TEORI

KAPITTEL 4 EN FORUTSETNING FOR TEORIANVENDELSEN: INSTITUSJONELL DIFFERENSIERING MELLOM KIRKE OG STAT

Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer er en historisk spesifikk teori begrenset til å omfatte en bestemt type samfunnsformasjon. To forutsetninger begrenser teoriens gyldighetsområde. Den ene er at samfunnet må være *institusjonelt differensiert*. Den andre er at skoleutviklingen må ha foregått som en *endogen prosess* uten ekstern intervensjon.¹

Om institusjonell differensiering som forutsetning for teorianvendelsen hevder Archer:

«Nøkkelbegrepet [...] er en differensiert institusjonell orden. Uten det er forestillingen om systemintegrasjon meningsløs, for denne referer til relasjonene mellom differensierte enheter med en viss grad av autonomi. [...] Dette innebærer at teorien som anvendes her ikke kan anvendes på tidligere samfunnsformer, som de historiske imperiene, eller Østens gamle sivilisasjoner, som hadde relativt svak institusjonell differensiering (monolittiske sosiale strukturer) [...].»²

Archers spesifikke teori om utdanningen i Danmark starter med reformasjonen og forutsetter at kirke, stat og skole på denne tiden var differensierte institusjoner. I Archers teori utgjør samfunnsinstitusjoner sett, eller grupperinger (*clusters*), av gjensidig relaterte posisjoner som ivaretar særegne samfunnsmessige oppgaver, eller institusjonelle operasjoner. «Operasjoner» omfatter sosiale prosesser og vilkår internt i institusjonen og dessuten virksomheter og felles målsettinger for aktørene i vedkommende institusjon.³ De institusjonelle operasjonene gjør en institusjon til den institusjonen den er. Differensierte institusjoner er en forutsetning for å kunne snakke om institusjonell integrasjon og for å anvende teori som handler om integrasjon mellom samfunnsinstitusjoner. Når Archers teori hevder at utdanningen forut for framveksten av de statlige utdanningssystemene var utelukkende (mono-) integrert med kirken, forutsettes det at kirken og skolen var differensierte institusjoner med distinkte institusjonelle operasjoner.

¹ Archer, 1979, s. 144

² Ibid.

³ Ibid., s. 48 n43

Dette reiser et problem i anvendelsen av Archers teori i studiet av skoleutviklingen i Danmark-Norge fordi konsekvensene av reformasjonen for forholdet mellom kirke og stat har vært et omstridt spørsmål i den nordiske reformasjonsforskningen. Ett standpunkt blant reformasjonsforskere går ut på at reformasjonen utslettet kirken som egen institusjon. Kirken ble en del av staten.⁴ Kirken blir, blant de som deler dette standpunktet, omtalt som «*det religiøse departementet av statsforvaltningen*»⁵ og som statens «*religionsvesen*».⁶ I stedet for å snakke om kirke og stat har den norske rettshistorikeren Gudmund Sandvik foreslått begrepet «*den konfesjonelle stat*».⁷ Historikeren Steinar Imsen advarer likeledes i sitt arbeid om reformasjonens nye biskoper, superintendentene, mot bruken av begrepet «*kirke*» i beskrivelsen av samfunnsforholdene på denne tiden. Han gjør oppmerksom på at vanlig brukte betegnelser i det historiske kildematerialet er «*religionen*» og «*geistligheten*».⁸ Også den danske kirkehistorikeren Martin Schwarz Lausten fremhever at menneskene på 1500-tallet ikke oppfattet kirke og stat som to selvstendige størrelser. «*De utgjorde begge det ene synlige samfunn, bare sett fra hver sin side*».⁹

Et annet standpunkt i reformasjonsforskningen går ut på at kirken opprettholdt betydelig autonomi, at kirke og stat representerte atskilte funksjonsområder¹⁰ og at kirken fortsatt eksisterte som «*en slags institusjon under offentlig vern med selvstendig lærdomsmakt*»¹¹. Den norske kirkehistorikeren Oluf Kolsrud går så

⁴ Blant nyere historiske fremstillinger av reformasjonstiden kan nevnes Øystein Rian, *Den aristokratiske fyrstestaten 1536-1648*, Oslo: Universitetsforlaget, 1997, s. 141, som omtaler kirken som «en gren av statsforvaltningen».

⁵ P. G. Lindhardt, *Stat og kirke*, 1967, s. 108. Sitert i Ove Korsgaard, *Kampen om folket*, København: Gyldendal, 2004, s. 101

⁶ Steinar Imsen, *Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet*, Oslo: Universitetsforlaget, 1982, s. 9, 117

⁷ Gudmund Sandvik, Frå bruken av landskylda av kyrkjeleg gods i Norge til teorien om den konfesjonelle stat, Carl-Gustaf Andrén (red.) *Reformationen i Norden*, Lund: CWK Gleerup Bokförlag, 1973, s. 125.

⁸ Imsen, 1982, s. 20

⁹ Martin Schwarz Lausten, *Christian den 3. og kirken 1537-1559. Studier i den danske reformasjonskirke 1*, København: Akademisk Forlag, 1987c, s. 215. Det synlige samfunn danner her motsetningen til den usynlige kirke; det åndelige fellesskap av alle troende. Til tross for at Lausten påpeker at folk flest på reformasjonstiden ikke skilte mellom kirke og stat, anvender han selv de to begrepene i sine kirkehistoriske fremstillinger.

¹⁰ Fra tradisjonen som hevder at kirken hadde betydelig autonomi kan nevnes de norske kirkehistorikerne Oluf Kolsrud, Carl Fr. Wisløff og Andreas Aarflot og den danske kirkehistorikeren Bjørn Kornerup

¹¹ Imsen, 1982, s. 18 ff.

langt som til å hevde at kirken var sideordnet med staten. Han hevder at «[k]irken står ikke under kongedømmet, men ved siden av det»¹². Kolsruds sterke påstand begrunnes med at kirken har evangeliet som sin øverste autoritet og Jesus som sin eneste herre. Det kirkelige embetet er av guddommelig opphav og apostolisk art.¹³

Hvis det er riktig at kirken ved reformasjonen ble utslettet som egen institusjon, er det vanskelig å forsvare bruken av Archers teori på dansk-norsk skoleutvikling fra reformasjonstiden og fremover. Archers analyse av skoleutviklingen i Danmark vil måtte avvises uten videre. For hvis kirke og stat etter reformasjonen var én og samme institusjon, blir det meningsløst å anvende Archers teori som hevder at utdanningen utviklet seg fra å være mono-integrert med kirken til å bli en egen systemdannelse integrert med staten og at dette innebar en strukturell transformasjon.

Jeg vil i dette kapitlet først undersøke begrunnelsene som er fremsatt i den historiske og kirkehistoriske forskningen for de ulike oppfatningene av forholdet mellom kirke og stat som ble etablert ved reformasjonen. Dernest vil jeg innføre en analytisk distinksjon mellom institusjonell differensiering og institusjonell autonomi/underordning hentet fra Archers teori. Institusjonell differensiering forutsetter distinkte institusjonelle operasjoner, mens institusjonell autonomi/underordning handler om hvor stor frihet den enkelte institusjon har i utøvelsen av de institusjonelle operasjonene. Ved hjelp av denne distinksjonen vil jeg undersøke om en samlet betraktning av argumentasjonen på begge sider, for og imot kirkens selvstendighet, gir grunnlag for å hevde et mer nyansert standpunkt. Jeg vil undersøke forhold som er blitt vektlagt i argumentasjonen for kirkens autonomi: kirkelig ordinasjon, menighetens kallsrett ved preste-tilsetninger, visitasjonsplikten, synodevesenet og avgjørelser i lærespørsmål, for å se om disse ordningene gir grunnlag for å hevde at kirken ivaretok distinkte institusjonelle operasjoner, og i hvilken grad friheten i utøvelsen av disse operasjonene var beskåret, slik at en kan snakke om begrenset autonomi for kirken. Jeg vil med andre ord undersøke om tidligere forskning gir grunnlag for å hevde at *kirke og stat var differensierte institusjoner, men at kirken var i en underordningsrelasjon til staten*. Til slutt vil jeg begrunne hvorfor relasjonen mellom kirke og stat på reformasjonstiden, sett i Archers teoretiske perspektiv kan karakteriseres som nødvendig, kompatibel og asymmetrisk.

¹² Oluf Kolsrud, *Bispeembetet og den biskopelege suksessjon ved reformasjonen i Norden*, København: Kirkehistoriske samlinger. Sjette rekke, Bind 2, 1936-38, 1938, s. 492

¹³ Kolsrud, 1938, s. 492-93

4.1 Kirken etter reformasjonen: selvansvarlig eller «statens religionsvesen»?

Påstandene om at kirken etter reformasjonen ble «*en arm av staten*» og nærmest måtte betraktes som «*statens religionsvesen*» er fremført med særlig kraft innenfor den politisk-historiske forskningen. Men også blant nyere kirkehistorikere blir kirkens manglende autonomi understreket. Det er særlig i eldre kirkehistorie det blir argumentert for at kirken hadde betydelig autonomi. Diskusjonen blant kirkehistorikere synes i stor grad å ha dreid seg om hvorvidt den dansk-norske reformasjonsordningen i vesentlige henseender var lik ordningene i de nordtyske lutherske hertugdømmene, eller om de var forskjellige, med større autonomi for den dansk-norske evangelisk-lutherske kirke.

4.1.1 Reformasjonen i politisk historisk perspektiv

Imsen, som i sin avhandling *Superintendenten* har studert vilkårene for de nye evangelisk-lutherske biskopene etter reformasjonen¹⁴, er kanskje den tydeligste eksponenten for oppfatningen om at kirken ved reformasjonen ble utslettet, ble en «*arm av staten*», og at religionsutøvelsen ble en statsfunksjon. Han mener at betegnelsen «*religionsvesenet*» er mest dekkende for den religiøse organiseringen på reformasjonstiden.¹⁵ Imsen fremhever at reformasjonsbegivenhetene innebar en sosial omveltning og at disse ikke bare var en kirkelig *reform*, men hadde «*et revolusjonært tilsnitt*». Reformasjonen gjorde kirkelig ansatte til statlige embets- og tjenestemenn underlagt kongens befaling. Den kirkelige delen av statsadministrasjonen ble et strategisk redskap for kongen i hans bestrebelser på å styrke kongemakten:

«Med Christian IIIIs tiltak forsvant middelalderens dualistiske samfunnsmodell. Det skulle ikke lenger være to samfunnsorganiserende makter, men bare én øvrighet: kongen. Kongen, dvs staten, gjorde krav på samfunnsorganiserende monopol.»¹⁶

Når Imsen legger hovedvekten på reformasjonen som politisk begivenhet og på samfunnsomveltningene den medførte, står han i en forskningstradisjon som i norsk sammenheng strekker seg tilbake til Halvdan Koht.¹⁷ Kohts oppfatning av

¹⁴ Superintendent var reformasjonens nye betegnelse på biskopene.

¹⁵ Imsen, 1982, s. 20

¹⁶ Ibid., s. 9

¹⁷ Carl Fr. Wisløff, *Norsk kirkehistorie, Bind 1*, Oslo: Lutherstiftelsen, 1966, s. 379-80

drivkreftene bak «*kyrkje-kløyvinga i Vest-Europa*»¹⁸ går ut på at disse var av sosio-økonomisk og politisk karakter. Grunnlaget for denne påstanden er at skillet mellom konfesjoner i Europa etter reformasjonen fulgte politiske demarkasjonslinjer, og som forutsetninger for politikken lå omfattende sosiale endringsprosesser.

De sosiale endringsprosessene og politiske ideene som ledet til opprettelsen av nasjonalstater rundt om i Europa i de siste par hundreårene av middelalderen innebar at selvstyrte len og byer gikk opp i større regioner samtidig som ideen om ett verdensrike under keiseren døde hen. Kongemakten satte seg stadig større mål og «*gjorde seg til brennpunktet for nasjonal tenkning.*» Luthers oversettelse av bibelen til tysk ble det «*store gjennombruddet for det nasjonale målstrevet*». En mer ambisiøs kongemakt virket sammen med framgangen i handelen, som bidro til å bryte ned føydale grenser og skape større regionale økonomiske enheter. I England, Frankrike og Spania ble den politiske sentralmakten styrket ved opprettelsen av stendermøter bestående av borgerskap og adel, av og til presteskaper og til og med noen frie bønder. Også de tyske fyrstene opprettet etter hvert slike stenderforsamlinger etter mønster av England, Frankrike og Spania. «*Reformasjonen gikk sammen med denne bevegelsen; på mange måter ble den født av den ved at kongen slo under seg kirken på linje med de andre institusjonene i riket.*»¹⁹

De europeiske territorialfyrstenes ønske om økonomisk vinning og en sterkere kongemakt var viktige motiver for å støtte reformasjonens kirkeomveltning.²⁰ Dette motivet var også fremtredende hos den danske reformasjonens kongen, Christian III.²¹ Det er uomtvistelig at den dansk-norske kronen ble beriket ved reformasjonen, ettersom bispegodset ble konfiskert og bispetienden heretter skulle tilfalle kongen.²²

¹⁸ Halvdan Koht, *Kyrkje-kløyvinga i Vest-Europa*, i Halvdan Koht, *På leit etter liner i historia*, Oslo: Aschehoug og Co (W. Nygaard), 1931, s. 145-159

¹⁹ Koht, 1931, s. 151-52

²⁰ *Ibid.*, s. 155.

²¹ I den danske recessen av 1536, som innførte reformasjonen i Danmark, heter det at beslagleggelsen av bispegods og bispeinntekter skjedde slik at «*Danmarks rike og konge kunne bli mer formuende*». P. G. Lindhardt, *Reformationen i Norden i komparativ belysning*, i Karl-Gustaf Andrén (red.) *Reformationen i Norden. Kontinuitet och förnyelse*, Lund: CWK Gleerup Bokförlag, 1973, s. 23

²² Ved reformasjonstidspunktet eide kirken 40 % av jordegodset i Norge målt i landskyld. Se Gudmund Sandvik, *Prestegard og prestelønn: studiar kring problemet eigedomsretten til dei norske prestegardane*, Oslo: Universitetsforlaget, 1965. Statsinntektene i Norge ble mer enn fordoblet etter reformasjonen og kongens konfiskering av bispegodset. Se Sverre Bagge og Knut Mykland,

«fyrstene tilegnet seg et nytt område av politisk makt når de gjorde seg til herrer over landskirkene sine [...] Fra dette synspunktet blir reformasjonen et ledd i en stor politisk framgang – utvidelsen av statsmakten.»²³

De historiske «linjene» som Koht skisserer for hvordan «kongen slo under seg kirken» utfylles i detalj for Danmark-Norges vedkommende av Imsen i studiet av superintendentembetet. Imsen undersøker de dansk-norske superintendentenes forhold til kongemakten og viser at superintendentenes posisjon var entydig avhengig av kongens beslutninger og underordnet hans myndighet som kongemaktens første embetsmenn. Kongen fastsatte superintendentenes lønnsbetingelser og endringer i disse; den kirkelige ordinasjonen av nye superintendenter ble først gjennomført etter at en lojalitetsed om troskap og lydighet mot kongen var avlagt;²⁴ embetsgjerninger, som gjennomføring av visitaser, ble utført på kongens befaling og sammen med lensmannen som kongens verdslige representant; rekrutteringen av superintendenter innebar en favorisering av geistlige som befant seg i kongens nærhet i København; og kongen foretok i mange tilfelle selv utnevnelsen av superintendenter uten å følge Kirkeordinansens forskrift om at stiftets sogneprester skulle nominere.²⁵ Disse forholdene peker i retning av at geistligheten utgjorde en statlig embetsetat underordnet kongen, og Imsen hevder på dette grunnlag at kirken ble utslettet som institusjon. Den ble «en arm av staten» eller «statens religionsvesen».

4.1.2 Reformasjonen i kirkehistorisk perspektiv

Et sentralt spørsmål i den kirkehistoriske reformasjonsforskningen er hvorvidt den danske reformasjonsordningen representerer et landsfyrstelig kirkestyre (*landesherrliche kirchenregiment*), slik som i de nordtyske lutherske fyrstedømmene, eller om ordningen i Danmark-Norge var av et annet slag, som innebar større selvstendighet for kirken. Det landsfyrstelige kirkestyret var kjennet ved at kongen hadde uinnskrenket makt over kirken, enten som provisorisk nødbiskop eller som formelt instituert *summus episcopus* (øverste biskop),

Norge i Danskertiden, Oslo: J. W. Cappelens forlag, 1989, s. 87; Lausten, *Reformasjonen i Danmark*, København: Akademisk Forlag, 2002, s. 140

²³ Koht, 1931, s.150

²⁴ Superintendentenes edsavleggelse foregikk på følgende måte: «med hånden på Det nye testamentet skulle den påtroppende superintendenten sverge troskap til kongen og riket og avgi et høytidelig løfte om å forvalte sitt embete rett både med hensyn til forkynnelsen, sakramentsforvaltningen og i sitt forhold til prester og menigheten, skoler og fattige.» Bjørn Kornerup, *Biskop Hans Poulsen Resen II*, Kirkehistoriske Studier 11. rekke, nr 28, København: G.E.D. Gads Forlag, 1968, s. 173.

²⁵ Imsen, 1982, s. 113 ff

i tillegg til å være statsoverhode. Som *summus episcopus* var kongen i rettslig forstand *duplex persona*, det vil si både konge og biskop.

Kirkeordinansens lovfesting av superintendentens oppgaver og prosedyrene for tilsetting, innbefattet ordinasjon i kirken, indikerer at den dansk-norske evangelisk-lutherske kirke hadde en mer selvstendig stilling enn i det nordtyske landsfyrstelige kirkestyret. Superintendentordningen i Tyskland var et provisorium. Superintendentene var underlagt fyrstelige *Nothbischöfe* i påvente av en avklaring av de kanonisk innviede biskopenes holdning til den evangelisk-lutherske forkynnelsen. De dansk-norske superintendentene var derimot ikke under en provisorisk ordning. Kirkeordinansen fastslo at det skulle være ordinasjon både av prest og biskop, med særskilt ritual for hver. Den som vigsl et superintendent skulle selv være superintendent og presteordinasjonen skulle forrettes av superintendenten i domkirken.

I argumentasjonen for kirkelig selvstendighet blir det også påpekt at de dansk-norske bispeembetene ikke ble avskaffet eller omregulert. Embetene oppstod bare i ny skikkelse, som superintendentembeter. Det skjedde ingen omorganisering av stift. De evangeliske superintendentene «overtok de gamle embetene som de var».²⁶ Superintendentene var på dansk og norsk grunn «de rette og fullmektige avløsere av episkopatet».²⁷

Duplex persona-læren ble aldri gjort gjeldende i Danmark-Norge. Kongen fikk aldri status som øverste biskop. Om den kirkelige selvstendigheten hevder Carl Fr. Wisløff at den først og fremst kom til uttrykk i at kongen ikke hadde autoritet i lærespørsmål, selv om kongens personlige oppfatninger enkelte ganger lå til grunn for hans intervensjon i kirkens anliggender.²⁸ Kolsrud går enda lenger enn Wisløff i å hevde at kirken hadde en fri stilling i forhold til kongemakten, når han hevder at kirken er sideordnet kongedømmet. Også han knytter imidlertid kirkens autonomi til læreautoriteten og til at superintendenten var leder for «*det åndelige regiment*» (*regimen ecclesiasticum*):

«Predikerembetet er ikke en kongetjeneste, men er innstiftet av Kristus selv [...] Det er Kristus selv som ved sine predikere prediker, døper, gir sakramenter, straffer, formaner og trøster.»²⁹

²⁶ Et unntak fra dette var Hamar bispedømme som ble slått sammen med Oslo bispedømme etter reformasjonen.

²⁷ Kolsrud, 1938, s. 486

²⁸ Wisløff, 1966, s. 410

²⁹ Kolsrud, 1938, s. 492-93

Også Andreas Aarflot hevder at det i den første tiden etter reformasjonen var «*betydelig kirkelig selvansvarlighet i en rekke viktige spørsmål*»³⁰. Aarflot knytter selvstendigheten til prinsippet om det alminnelige prestedømmet³¹ og til de særegne oppgavene som kirken ivaretar:

*«Biskopenes suverene ordinasjonsmyndighet, deres ansvar for å gi råd i teologiske spørsmål, deres rett til å møtes i bispesynoder for å drøfte alminnelige forhold og forandringer i den kirkelige orden, og framfor alt deres visitasansvar – alt dette vitner om en betydelig kirkelig selvansvarlighet i en rekke viktige spørsmål [...] kallet til prestedtjenesten [er] i prinsippet [...] en rent kirkelig sak, slik det fremgår av ordinasjonsritualet i Kirkeordinansen.»*³²

Aarflots konklusjon er at det ikke var noe landsfyrstelig kirkestyre i Danmark-Norge, men et *mixtum compositum* – en blanding av forskjellige teologiske ideer og rettsprinsipper.³³

Stenbæk inntar også en mellomposisjon mellom å hevde at kirken var selvstendig og underlagt kongemakten. Han legger vekt på at kongen ikke hadde myndighet i lærespørsmål (bekjennelsesdannelsen) eller i «*undersåttenes kirkelige tilhørighet*». Både bekjennelse og kirkelig tilhørighet var gitte størrelser i dansk-norsk reformatorisk sammenheng – bekjennelsen var evangelisk-luthersk og alle innbyggerne i riket var medlem av den nasjonale evangelisk-lutherske kirke. Men kirken hadde heller ikke selvstendighet, fordi det var kongens «*evangeliske sinnelag og ikke en kirkelig embetsstatus, f eks som nødbiskop*» (eller øverste biskop) som dannet grunnlaget for hans rett til å forestå kirkelig lovgivning og forvaltning.³⁴

Mot disse oppfatningene blant sentrale kirkehistorikere om at den dansk-norske reformasjonskirken hadde større selvstendighet overfor kongemakten enn i de tyske landsfyrstelige kirkestyrene står, foruten hele den politisk-historiske forskningstradisjonen, også flere kirkehistorikere. Den danske kirkehistorikeren Lindhardt hevder at «*Den danske kirkeordinans av 1537 (1539) taler nok [...] patetisk om Guds og kongens ordinans, men i virkeligheten var det også her kun ett regiment, det landsfyrstelige [...]*».³⁵ Den norske kirkehistorikeren Bernt T.

³⁰ Andreas Aarflot, Det teologiske og statsrettslige grunnlaget for kirkestyret i Danmark-Norge på reformasjonstiden, *Tidsskrift for teologi og kirke*, 1970, s.15

³¹ Prinsippet om det alminnelige prestedømmet innebærer menighetens rett til å kalle prester og menigmanns rett til å utlegge den hellige skrift.

³² Aarflot, 1970, s.14-15

³³ Ibid., s. 18

³⁴ Jørgen Stenbæk, Den danske kirkeordinans af 1537/39. Teologi og function, i Andrén, 1973, s. 138-39

³⁵ P. G. Lindhardt, i Andrén, 1973, s. 27

Oftestad hevder, med referanse til Sandviks og Imsens forskning, at kirken stod i et klart underordningsforhold til kongemakten:

«[...] det råder ikke noen som helst tvil om hvem som i praksis hadde makten i det danske samfunn da Kirkeordinansen ble til. Det var kongen. Både opphevelsen av det romerske bispeembetet og innføringen av en ny kirkelig orden demonstrerer det til fulle.»³⁶

Den danske kirkehistorikeren Martin Schwarz Lausten deler denne oppfatningen om kirkens underordning under kongemakten og hevder at *«på papiret fikk reformasjonkirken ganske visst en forholdsvis stor selvstendighet [...]. Men når det kom til stykket, så var det kongen som hadde det avgjørende ord.»* Selv om det ikke ble opprettet noen stilling for en erkebiskop ved reformasjonen og heller ikke kongen ble øverste biskop, *«så var Christian III kirkens myndige fader»* i praksis.³⁷ Lausten fremhever superintendentenes økonomiske avhengighet av kongen, kongens lovgivende myndighet over kirken og at kongen gjentatte ganger grep inn i teologiske lærespørsmål.³⁸ Kongen agerte som kirkens overhode i ett og alt. *«[S]om kirkens øverste i økonomiske spørsmål, innenfor lovgivningen, rettspleien, besettelsen av de høyeste embeter, ved bestemmelser om visitaser og kirkelige møter o.a.»³⁹*

I den danske og norske kirkehistoriske reformasjonsforskningen finnes det følgelig motstridende oppfatninger av forholdet mellom kirke og kongemakt. Den eldre forskningen synes å legge vekt på den dansk-norske kirkens selvstendighet, mens nyere forskning ganske unisont hevder at ordningen i Danmark-Norge i realiteten lå tett opp til det landsfyrstelige kirkestyret, der kirken i alle henseender var underordnet kongemakten. Det legges vekt på kirkens økonomiske avhengighet av kongemakten, kongens lovgivende myndighet vedrørende kirken og hans inngripen i teologiske lærespørsmål.

Hvilke rolle spilte så ideene og de teologiske begrunnelsene i reguleringen av forholdet mellom kirken og kongemakten? Formelt sett hadde ikke danskekongen læreautoritet i reformasjonkirken, men han grep likevel inn i teologiske lærestridigheter. Var kongens intervensjon i lærespørsmål en maktutøvelse som brøt med formelle bestemmelser og representerte den «unntak fra regelen», eller var dette handlinger som kunne legitimeres og begrunnes ut fra luthersk teologi?

³⁶ Bernt T. Oftestad, «To honde stykker». Til tolkningen av Den danske Kirkeordinansen av 1537/39, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, Vol 88, nr. 3, 1987, s. 165

³⁷ Lausten, 1987a, s. 136

³⁸ Lausten, 2002, s. 130

³⁹ Lausten, 1987b, s. 32

Imsen velger i sin undersøkelse av forholdet mellom superintendentene og kongemakten bevisst å se bort fra reformasjonens teologi og det han kaller for normative kilder. Han mener det er mulig å undersøke de sosiale forholdene uten å ta aktørenes ideer med i betraktning. Ingun Montgomery hevder derimot i sin kritikk av Imsens studie at forholdet mellom kirke og stat ikke kan forstås uten at ideene og de teologiske begrunnelsene for ordningen trekkes inn: «[r]eformatorene så kirken og staten som to selvstendige størrelser med ulike oppgaver i samfunnet [...] De skilte mellom *temporalia* og *spiritualia* og dermed også mellom åndelig og verdslig myndighet». Den verdslige myndighet skulle beskytte kirken mot ytre fiender, men hadde også et ansvar for kirkens indre anliggender fordi øvrigheten «er kristen og derigjennom tilhører kirken. Dette ansvaret er et tjenende ansvar som skal utføres i nødssituasjoner.» Montgomery hevder på denne bakgrunn at kongens «makt» snarere burde kalles kongens «ansvar», ettersom oppgaven å beskytte kirken var gudegitt.⁴⁰ Montgomery impliserer her flere reformatoriske ideer om kirkeordningen: skillet mellom det verdslige og det åndelige regiment, kongen som vokter av lovens to tavler (*custos utriusque tabulae legi*), det alminnelige prestedømmet, fyrsten som menighetens fremste medlem (*praecipuum membrum ecclesiae*), som innebar at det er som kristen fyrste og ikke som verdslig øvrighet han opptrer i kirkesaker, og dessuten fyrsten som nødbiskop. Disse prinsippene, mener hun, begrenset kongens uinnskrenkede makt over kirken.

Både ideen om kongen som kirkens beskytter og vokter og om kongen som menighetens fremste medlem legitimerer kongelig intervensjon i forhold som angår kirken. Men samtidig setter de grenser for maktutøvelsen. Dette tas av enkelte kirkehistorikere til inntekt for kirkelig selvstendighet fra kongemakten. Wisløff setter for eksempel plikten til å beskytte kirken (kongen som kirkens vokter), som ble gjort gjeldende i Danmark-Norge, opp mot nordtyske ordninger, der kongen var øverste biskop.⁴¹ Han viser at de to prinsippene gir ulike føringer for handling. Rollene som troens vokter (konge) og hyrde for de troende (biskop) er klart forskjellige. Hvis kongen også hadde vært øverste biskop (*duplex persona*-læren), ville det medført kongelig autoritet i lærespørsmål - at kongen var de troendes hyrde.⁴² Kongen som vokter innebærer større kirkelig frihet fra kongelig intervensjon, særlig i lærespørsmål. Likeledes begrenser ideen om kongen som fremste medlem av menigheten innenfor det allmenne

⁴⁰Ingun Montgomery, Steinar Imsen, Superintendentene. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet. Sammendrag av opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, 1984, nr.2, s. 168-69

⁴¹ Wisløff, 1966, s. 409-10

⁴² Ibid., s. 410-11

prestedømmet kongens myndighet i kirkelige forhold, fordi det er som *kristen* fyrste han kan utøve sin makt over kirken, det vil si at han må kunne vise at inngrep er religiøst og teologisk begrunnet.

En ytterligere begrunnelse for teologiske forestillingers begrensning av kongens maktutøvelse overfor kirken er skillett som Kongebrevet, det ledsagende brevet til Kirkeordinansen, trekker opp mellom Jesu Kristi og kongens ordinans. Oftestad påpeker at Jesu Kristi ordinans av kongen og andre i samtiden ble oppfattet som et område der ingen menneskelig autoritet har bestemmelsesrett, «*heller ikke kirkelige autoriteter*». Kongen kunne ikke røre ved Guds Ordinans. Derfor ble hans «*myndighet i forhold til kirkelivet begrenset*». Kongens forpliktelse på ideen om «*Jesu Kristi Ordinans*» som «*et entydig og objektivt forpliktende normgrunnlag*» satte grenser for hans maktutøvelse:

«Muligheten for å hente objektiv kunnskap fra det teologiske normgrunnlaget var ennå ikke blitt problematisert [...] Det var reformasjonkongens plikt som "formell" kirkestyrer å la Jesu Kristi ordinans, slik den var gitt i Skriften, få komme fullt og helt til sin rett i kirkelivet.»⁴³

Oftestad sannsynliggjør gjennom sin tolkning av forholdet mellom «*Jesu Kristi ordinans*» og «*kongens ordinans*» at for reformasjonkongen Christian III satte ideen om den objektivt sanne «*Jesu Kristi Ordinans*», som han måtte beskytte og ikke krenke, begrensninger for utøvelsen av hans myndighet som kirkens øverste leder. Rådene som kongen utbad seg og mottok fra lutherske teologer og biskoper fungerte som begrensninger for maktutøvelsen, siden de ble oppfattet som basert på objektiv kunnskap. Religionen fungerte i denne sammenheng ikke som en ideologisk legitimering og forsterkning av kongemakten, men som en begrensning av den.⁴⁴

På bakgrunn av omfattende studier av reformasjonstidens kildemateriale fastslår Lausten at det var prinsippet om kongen som vokter av begge lovens tavler (*custos utriusque tabulae legi*) som var retningsgivende for Christian IIIs egen oppfatning av sin rolle som kirkens øverste leder. Prinsippet innebar at kongen skulle fremme den sanne gudsdyrkelse, også gjennom å avvise falsk lære, i tillegg til å ivareta det verdslige samfunn. Forbildet var de gammeltestamentlige konger som både dro omsorg for undersåttenes legemlige og åndelige vel. Denne oppfatningen lå til grunn for Christian IIIs oppfatning av seg selv om kirkens leder i ett og alt, i økonomiske spørsmål, i lovgivningen, rettspleien, tilsettingen i

⁴³ Oftestad, 1987, s. 172

⁴⁴ Oftestad *Tro og politikk*, 2001, s. 74 og 102. Andre aspekter ved den reformatoriske teologi, som doktrinen om ikke å sette seg opp mot de verdslige autoriteter, må imidlertid klart ha hatt en ideologisk funksjon ved å legitimere eksisterende maktrelasjoner.

kirkens høyeste embeter, bestemmelser om visitaser, kirkelige møter og i avvisningen av vranglære. De ledende superintendentene i de første årene etter reformasjonen delte denne oppfatningen av grunnlaget for kongens kirkestyre,⁴⁵ som innebar en legitimering av kongens intervensjon i kirkelige forhold for å beskytte den rette lære.

Den institusjonelle differensieringen mellom staten og kirken blir imidlertid først og fremst bestemt av om kirken hadde særegne oppgaver, eller særegne institusjonelle operasjoner. Kirkens institusjonelle operasjoner, som gjør kirken til den institusjonen den er, må grunnleggende sett anses å være knyttet til kultus: forkynnelse, sakramentsforvaltning, kirkelig ordinasjon og avgjørelser i lærespørsmål. Kirkens autonomi vil dreie seg om hvor stor frihet kirken har til å avgjøre hvordan disse virksomhetene skal utøves.

4.2 Institusjonell differensiering og autonomi

I de historiske beskrivelsene av forholdet mellom kirke og stat på reformasjonstiden er det brukt begreper som «*kirkens utslettelse*» og kirken som «*statens religionsvesen*». Noen historikere ønsker også å unngå begrepet kirke og foreslår «*den konfesjonelle stat*», religionen eller geistligheten. Det er kanskje ikke uten grunn at Oftestad har kalt sin norske kirkehistorie for *Den norske statsreligionen*. Men han har likevel inkludert kirkebegrepet i undertittelen «*Fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*».⁴⁶ Selvmotsigelsen som ligger i at kirken benektes å eksistere som egen institusjon, samtidig som begrepet inngår i språkbruken blant de som benekter dens eksistens kan kanskje løses ved en mer konsekvent anvendelse av sosiologiske begreper i analysen av forholdet mellom kirke og stat etter reformasjonen. Begrepene institusjonell differensiering og institusjonell operasjonell autonomi er allerede antydnet som analytiske redskaper for å løse dette problemet.

Institusjonell differensiering er en konsekvens av økt samfunnsmessig arbeidsdeling: fra tidligere etablerte samfunnsinstitusjoner skilles det ut bestemte arbeidsoppgaver som blir ivaretatt av en ny institusjon, det vil si et nytt sett av posisjoner og roller.⁴⁷ Institusjonell differensiering innebærer følgelig at det er mulig å identifisere arbeidsoppgaver, virksomhet og prosesser

⁴⁵ Lausten, 1987b, s. 32

⁴⁶ Oftestad, *Den norske statsreligionen. Fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 1998

⁴⁷ S. N. Eisenstadt, Social Change, Differentiation and Evolution, *American Sociological Review*, Vol 29, 1964, s. 375-386

(operasjoner) som er særegne for den enkelte institusjon. For eksempel, i den grad kirken etter reformasjonen ivaretok en særegen virksomhet og hadde særegne arbeidsoppgaver kan det hevdes at kirke og stat var differensierte institusjoner.

Institusjonell operasjonell autonomi er et spørsmål om grader av selvbestemmelse over arbeidsoppgaver og prosesser internt i institusjonen. *Institusjonell differensiering* er en forutsetning for *institusjonell autonomi*, men utstrakt eller full autonomi følger ikke nødvendigvis av differensieringen. Institusjoner kan være differensierte, men likevel ha minimal autonomi, slik middelalderens skoler, som var dominert av og derfor underordnet kirken. Oppfatningen av staten og kirken som differensierte institusjoner innebærer dermed at staten og kirken er organisert rundt ivaretagelsen av hver sine institusjonelle operasjoner, men graden av autonomi i utformingen og gjennomføringen av virksomheten kan variere, avhengig av hva slags relasjon det er mellom kirke og stat, om det er en gjensidig (likeverdig) relasjon eller en asymmetrisk relasjon (overordning/underordning).

I den videre fremstillingen vil jeg ved hjelp av foreliggende kirkehistorisk og historisk forskning undersøke om forhold som er tatt til inntekt for kirkens autonomi i stedet kan oppfattes som indikasjoner på differensieringen mellom kirke og stat. Jeg vil gjøre nærmere rede for kirkens særegne oppgaver og prosesser: den kirkelige ordinasjonen av prester og superintendenter, menighetens kallsrett ved kirkelige tilsetninger, visitasjonene, kirkelig møtevirksomhet (synodene) og avgjørelser i lærespørsmål. Jeg vil også undersøke nærmere om forhold som er tatt til inntekt for kirkens utslettelse som institusjon, eller totale inkorporasjon i staten, i stedet kan oppfattes som indikasjoner på kirkens institusjonelle underordning under staten. Det vil si i hvilken grad kirkens institusjonelle operasjoner ble underlagt begrensninger av kongemakten. Forholdene som er anført som indikasjoner på kirkelig selvbestemmelse vil kanskje kunne re-fortolkes som et uttrykk for at kirke og stat var institusjonelt differensierte, og forhold som ligger til grunn for påstanden om kirkens innlemmelse i staten kan kanskje re-fortolkes som et uttrykk for at kirken var i et underordningsforhold til staten og kongemakten.

4.2.1 Kirkelig ordinasjon

Ordinasjonshandlingen i kirken er det siste ledd i Kirkeordinansens forskrift for den geistlige tilsettingsprosedyre. Først skulle det skje en kallelse, fra den lokale menighet hvis det gjaldt en preste-tilsetning, og fra stiftets sogneprester hvis det gjaldt tilsetning av en superintendent. Dernest skulle det gjennomføres prøving hos en superintendent. Etter dette skulle den fremtidige prest eller

superintendent avlegge en troskaps- og lojalitetsed overfor kongen (*konfirmasjonen*) før ordinasjonen, som kirkelig handling, kunne finne sted.

I den kirkehistoriske litteraturen er det uenighet om hvor viktig den kirkelige ordinasjonen av superintendentene var i forhold til kongens ansettelsesmyndighet. De som fremhever kirkens autonomi hevder at den kirkelige ordinasjonen var viktigst, mens de som betoner kirkens manglende selvstendighet, eller endog utslettelse, hevder at kongens tilsettingsrett var avgjørende.

Aarflot anfører biskopenes (superintendentenes) ordinasjonsmyndighet som en indikasjon på «*kirkens betydelige selvansvarlighet*». Også Kolsrud har hevdet at ordinasjonen i kirken var «*den avgjørende akt*» i embedstilsettingen av superintendenter og et tegn på kirkens selvstendighet.⁴⁸ Om ordinasjonen i kirken sier Kolsrud:

«[...] *den er selve kallet. [...] Tilskikkingen til embetet skjer her ved vigselen. Inntil da er ordinanden bare utvalgt, electus, til embetet. Det er ordinator som «skikker til embetet, og skikker til tjeneste».*»⁴⁹

Den vigslede får et kall som i siste instans er guddommelig, selv om vedkommende ikke får en særstilling som mellommann mellom Gud og mennesker, slik som i den katolske kirke. "Det er kirken som gjennom embetet gir han sin fullmakt og overdrar til han tjenesten i ordet og sakramentene og utsender han til denne gjerning."⁵⁰

Den kongelige utnevnelsen av superintendenten er, i Kolsruds oppfatning, ikke avgjørende. Det er den kirkelige vigslingen som markerer overdragelsen av embetet.⁵¹ Først ved «hovedpunktet i ordinasjonen» som er biskopens håndpåkleggelse og bønn med hosstående prester, blir den utvalgte tilskikket, eller ordinert til embetet. Ordinasjonen er «*en kirkelig regjeringshandling*» der den åndelige makt ved bispeembetet utøver sitt *regimen ecclesiasticum*.⁵²

I motsetning til Kolsruds oppfatning om at ordinasjonen i kirken var «*den avgjørende akt*» ved tilsetting av superintendenter mener Imsen at det rettslig sett var den kongelig utnevnelsen som var det avgjørende ved tilsettingen. Den kirkelige ordinasjonen var å betrakte som et ansettelsesritual, en offentlig

⁴⁸ Kolsrud, 1938, s. 494

⁴⁹ Ibid., s. 495

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid., s. 497

⁵² Ibid.

handling som markerte inntreden i et kongelig embete. Ordinasjonen i kirken var en offentlig vitnes- og stadfestingsakt, som bekreftet retten til embetet. Ordinasjonen som ritual formidlet ikke noen religiøs mening, selv om aktørene kan ha knyttet religiøse forestillinger til denne handlingen.⁵³ Dette var oppfatningen i de nordtyske stater, der ordinasjonen i kirken ble ansett som et *accessorium*, påpeker Imsen. Selv Luther oppfattet ordinasjonen som sammenlignbar med et møte hos *notarius publicus*.⁵⁴ Hvis ordinasjonen i Danmark-Norge var å forstå bare som et vitnemål fra *notarius publicus*, en offentliggjøring av tilsettingen, vil det gi støtte til tesen om at superintendenten først og fremst var kongens embetsmann og hans religiøse funksjon var statlig. Imsen viser til Kirkeordinansen der det heter: «etter at superintendenten er annammet til stiftet, skal han innvies i den kjøpstad der han skal bo». Han ser dette som en klar bekreftelse på at vigslingen først og fremst er en stadfesting av inntreden i et statlig embete.⁵⁵

«Det er uomtvistelig at superintendentene skulle utnevnes av kongen og at konfirmasjonen således var den rettslig sett avgjørende handling i tilsettingsprosessen. Noen annen kallelse fantes det ikke. Ikke desto mindre bestemte Christian III at det etterpå skulle finne sted en vigsling av superintendenten. Dette ble formulert som en plikt, som nabosuperintendenten ikke kunne vegre seg mot å gjennomføre. Slik framstår superintendentordinasjonen som et nødvendig og legalt hjemlet accessorium.»⁵⁶

Også et annet aspekt ved den kirkelige ordinasjonen har vært trukket inn i debatten om kirkens autonomi. Dette dreier seg om hvorvidt den apostoliske suksesjon i bispeembetet ble brutt ved reformasjonen i Danmark-Norge. Den katolske kirke oppfattet sine biskoper som innsatt i en apostolisk suksesjon. Suksesjonen ble sikret ved at hver ny biskop ble kanonisk vigslent av en annen biskop som selv var vigslent. Overleveringen av embetet gikk dermed i en ubrutt linje fra apostelen Peter, som vigslent den første kristne biskop. De første superintendentene i Danmark-Norge ble imidlertid innsatt av Johannes Bugenhagen, som ikke selv var kanonisk viet. De lutherske superintendentenes innsettelse var dermed et brudd på den apostoliske suksesjon. Lutherske kirkehistorikere har imidlertid argumentert for at bispevigslingen i den dansk-norske evangelisk-lutherske kirke likevel er apostolisk på den måten at «predikere» utsendes av kirken slik som Jesus sendte ut apostlene, og det skjer på samme måte som i

⁵³ Imsen, 1982, s. 123. Imsen legger i sin studie av superintendentembetet programmatisk vekt på at teologiske forestillinger er uten betydning for å forstå relasjonen mellom kirke og stat og superintendenten og kongen.

⁵⁴ Ibid., s.122

⁵⁵ Ibid., s. 122

⁵⁶ Ibid., s. 123

aposteltiden, under bønn og håndspåleggelse.⁵⁷ Ordinasjonen ble oppfattet som innstiftet av Gud og

«hovedtanken i den evangeliske ordinasjon på reformasjonstiden er [...] ikke overlevering av embetet, men utsending til embetet, og den blir symbolisert ved håndspåleggelse under forbønn. Denne skikk blir oppfattet som det spesifikke apostoliske moment i ordinasjonen, det som gir embetet apostolisk art.»⁵⁸

Denne argumentasjonen søker å underbygge at ordinasjonspraksis var i overensstemmelse med kirkens forståelse og ikke var et kongelig påfunn. Reformasjonens brudd med den apostoliske suksesjon i katolsk betydning er imidlertid, blant de som vektlegger kirkens manglende autonomi, blitt oppfattet som en ydmykelse av de nye dansk-norske superintendentene, en maktdemonstrasjon fra kongen overfor den nye lutherske geistligheten.⁵⁹

Var ordinasjonen i kirken en «institusjonell operasjon», det vil si en handling spesifikk for kirken, som bidro til å gjøre kirken til en egen institusjon og til den institusjonen den i så fall var? Uansett hvilket perspektiv som anvendes på den apostoliske suksesjon, om den ble brutt, slik katolikkene hevder, eller om den fortsatt var apostolisk, slik lutheranerne mener, må den kirkelige ordinasjonen kunne hevdes å være en særegen oppgave for kirken som institusjon. Selv om ordinasjonen bare var en del av tilsettingsprosedyren og den som var utvalgt måtte klareres og tilsettes av kongen, var selve ordinasjonshandlingen gjennomført av kirkens tjenere som en del av ansettelsesprosedyren, en særegen oppgave som bare kirkens menn, som selv var vigslet, skulle ivareta. Den kunne ikke gjennomføres av andre enn geistlige som selv var ordinert. Selve ordinasjonshandlingen var kirken alene om. Ordinasjonsritualet som ledd i kirkelige tilsetninger indikerer at kirken var en egen institusjon med sine særegne institusjonelle operasjoner.

Foregikk ordinasjonen på kirkens egne premisser, slik at den kan betraktes som et tegn på kirkelig selvbestemmelse? Dette spørsmålet hersker det uenighet om. Imsen argumenterer for at den kirkelige ordinasjonen ikke var noe mer enn vanlig offisiell innsetting i embetet.⁶⁰ Betraktet på denne måten var ordinasjonen kanskje ikke engang en særegen handling for kirken, men en handling som til

⁵⁷ Kolsrud, 1938, s. 493

⁵⁸ Ibid., s. 499

⁵⁹ Ibid., s. 500. Kolsrud nevner at i striden mellom katolikker og evangelister i Danmark viste de katolske biskopene til sin apostoliske suksesjon og spurte om evangelistene kunne vise til en slik legitimitet.

⁶⁰ Imsen medgir likevel at ordinasjonen kunne «fortune seg annerledes» fra kirkelig-religiøst synspunkt, Imsen, 1982, s. 123

forveksling var lik innsettingen av verdslige embetsmenn. Lindhardts standpunkt, som går ut på at ordinasjonen i den dansk-norske kirke var en «*skick*» og et *adiaforon*⁶¹, slik den var i nordtyske stater og dermed en del av kongens ordinans som han kunne forandre, ligger tett opp til Imsens oppfatning. Kolsrud derimot mener at ordinasjonen var en del av Jesu Kristi ordinans «*med basis i den guddommelige vilje og den apostoliske befaling*». Også Oftestad påpeker at når det i Kirkeordinansens kapittel om tilsetninger i kirken heter at ordinasjonen er den «*skick*» i kirken (*ritus ecclesiasticus*) å kalle noen til å forvalte Guds ord og sakramenter, så viser ikke «*skick*» til et adiaforon, men til et Guds påbud, som verken kongen eller kirkens autoriteter kunne endre.⁶²

Ordinasjonen med det meningsinnhold som var lagt i den både i henhold til kirkeordinansen, de lutherske teologiske oppfatningene som begrunnet den som en apostolisk suksesjon, og med kravet til at de geistlige skulle gjennomføre den i kirken, må oppfattes som en særegen kirkelig handling, det vil si en institusjonell operasjon. Om ordinasjonsritualet kan betraktes som et tegn på selvstendighet eller underordning for kirken er imidlertid mer uklart. Helheten i tilsettingsprosedyren, slik den fremgikk av Kirkeordinansen, med edsavleggelse til kongen, må imidlertid kunne anses som et tegn på kirkens underordning og kongens dominans. Denne underordningen viste seg også i utvelgelsen av *hvem* som ble ordinert, det vil si rekrutteringen til stillinger i kirken. Kongens brudd på ordinansens bestemmelser gjennom sin intervensjon i tilsetninger er et moment som bidrar til å forsterke inntrykket av kirkens underordning.

4.2.2 Menighetens kallsrett ved preste­tilsetninger

I Kirkeordinansens bestemmelser er lokal kallelse første skritt i tilsettingsprosedyren for kirkelige ansettelse. Prester skal kalles av «*de beste i menigheten*» sammen med prosten. I kjøpstedene skal borgermester og byråd fungere som valgkollegium ved prestekallelser. Prosten skal kalles av prestene i fellesskap med superintendenten.⁶³ Lokalmenighetens kallsrett markerer et særtrekk ved kirkelige tilsettingsprosedyrer sammenlignet med andre statlige embeter.

Menighetens nominasjons- eller kallsrett må forstås som et uttrykk for ideen om det alminnelige prestedømme og at «*prestedtjenesten utøves på vegne av menigheten*». Stenbæk påpeker at «*man søkte å realisere et sentralt luthersk*

⁶¹ Adiafora er menneskeskapte ordninger, som derfor er foranderlige over tid.

⁶² Oftestad, 1998, s. 50

⁶³ I de sogn der kirken var eid av en adelsmann, det vil si en kirkepatron, var det patronen alene som utpekte den nye presten. Se Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen, 2009, s. 313

*programpunkt gjennom bestrebelsene for menighetsinnflytelse på presteansettelsene».*⁶⁴ Ideen om det alminnelige prestedømme ble av Luther brukt mot det katolske embetshierarki og de katolske biskopenes maktutøvelse i religiøse spørsmål. Luther hevdet at det var «*de enkelte kristne som skulle bære ansvar for evangeliets frie løp*».⁶⁵ I Luthers skrift til den tyske adel fra 1520 er hans hovedanliggende at «*den som var døpt og hadde troen i sitt hjerte var betrodd et ansvar for Guds sanne kirke og hadde plikt til å gripe inn mot alle som ville hindre utfoldelsen av kirkens liv, slik at det ble holdt ved like gjennom forkynnelsen og sakramentsforvaltningen etter evangeliets norm*».⁶⁶

Begrepet om det alminnelige prestedømmet innebærer også retten og plikten til å *dømme om læren*. Luther hevder med henvisning til Joh. 10.27 «*Mine får hører min røst*», at «*Kristus tar både rett og makt til å bedømme læren fra biskopene, de lærde og konsilene og gir den til hver enkelt og til alle kristne i fellesskap*».⁶⁷ Både preste- og bispeembetet er bærere av «*et ansvar som egentlig påligger hele menigheten og bare kan utøves i menighetens navn og med dens samtykke*.» Embetets guddommelige innstiftelse og forankring løser ikke presten fra hans solidaritet med alle troende i menigheten eller stiller han i en særstilling over eller utenfor de menighetsmedlemmer han er satt til å tjene.⁶⁸

I den evangelisk-lutherske lære utøves prestedetjenesten på vegne av menigheten, mens den katolske kirke ser det kirkelige hierarki som en rangorden med ulike grader av guddommelige fullmakter (*character indelebilis*).⁶⁹ I katolsk oppfatning er det ikke folket (menigheten), men Gud som gir embetet, og presteembetet innebærer ikke bare en kallelse til forkynnelse av ordet, men en «*åndelig makt som ingen har, uten den som blir viet til prest på lovlig vis etter kirkelig sed og skikk*».⁷⁰ Embetsgradene i den katolske kirke oppfattes derfor som en guddommelig ordning, mens den evangelisk-lutherske oppfatter skillet mellom høyere og lavere embeter som en menneskelig ordning, som derfor ikke tillegges så stor vekt.

Lausten og andre påpeker at reformasjonkongen Christian III til tross for Kirkeordinansens bestemmelse om lokal kallelse, gjentatte ganger selv kalte prester,

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Aarflot, 1970, s. 6

⁶⁶ Ibid., s. 6. Tittelen på Luthers skrift er *An den Christlichen Adel Deutscher Nation*

⁶⁷ Ibid., s. 7

⁶⁸ Ibid., s. 8

⁶⁹ Kolsrud, 1938, s. 483

⁷⁰ Ibid., s. 483

første gang i 1536 i Lolland, før kongen hadde inntatt København. Prester skulle, etter den lokale kallelsen eksamineres av superintendenten, dernest avlegge lojalitetsed overfor kongen hos lensmannen og få sin kollats, før de ble ordinert. Etter ordinasjonen skulle lensmannen, på kongens vegne, formane menigheten om å adlyde presten.⁷¹

Kirkeordinansens bestemmelser om menighetens kallsrett ved presteutsettinger, teologisk begrunnet i læren om det alminnelige prestedømmet, var en særegen demokratisk prosedyre som forankret utsettingene på grunnplanet, i menigheten. I praksis ble imidlertid ordningen praktisert med store modifikasjoner. Den lokale kallelsen ble i stor grad tilsidesatt av reformasjonkongen Christian III. Også senere er det eksempler på at kongen blandet seg inn i presteutsettinger. Men det ble også vedtatt bestemmelser som tok sikte på å verne om menighetens frie kallsrett.

I og med biskopens eksaminasjonsrett, hadde han en avgjørende innflytelse på kallelsen. Biskopen hadde også oversikt over ledige kall i sitt distrikt. Dette førte til at prester henvendte seg direkte til biskopen, slik at han alltid hadde kandidater som han kunne anbefale overfor menigheten som hadde den formelle kallsretten. Dette medførte konflikter mellom biskopene og de lokale menighetene. Menighetene avviste kandidater som biskopen hadde foreslått og fremmet sin egen kandidat, som biskopen kunne avvise om uegnet.⁷² En forordning av 1606 forbød biskopene å befatte seg med presteutsettingene utover den obligatoriske overhøringen av kandidaten. I 1621 ble det utstedt en forordning som forbød prostene og lensmennesenes fogder å blande seg inn i kallelsen. Brudd på kallsretten skjedde også ved at prester kjøpte seg embeter. Allerede i Kirkeordinansen var det nevnt at prester ikke skulle kjøpe seg kirkeembeter og i 1593 ble det vedtatt et forbud mot bestikkelser ved presteutsettinger. Forbudet ble gjentatt i 1615. I 1681 ble det gjennomført en kongelig undersøkelse om prester hadde betalt for å få embetene sine, som bekreftet at dette forekom i betydelig omfang. Også familierelasjoner kunne spille en rolle i forbindelse med prestekallelsen.⁷³ I 1597 ble det utstedt et forbud mot at en sogneprest tok sin sønn eller tilkommende svigersønn til kapellan, slik at denne

⁷¹ Lausten, 1987b, s. 72-85. Kongen bestemte også hvem de første superintendentene skulle være og han hadde den endelige avgjørelsen når nye superintendenter skulle utpekes. Stiftets prestevalg hadde bare nominasjonsrett. Superintendentembetet ble først overdratt etter at lojalitets- og troskapseden overfor kongen var avlagt.

⁷² Appel og Fink-Jensen, 2009, s. 317.

⁷³ Ibid., s. 314

automatisk ville bli hans etterfølger. Den siste bestemmelsen, som ble mottatt med stor uvilje av geistligheten, ble opphevet i 1629.

Det var en klar tendens til arvelighet i presteembetene, som det ikke syntes å være mulig å forhindre. Dette gjaldt både prestesønner som etterfulgte sine fedre i embetene, men også på kvinnesiden var familiekontinuiteten påfallende. Forsørgelsen av enken etter presten var menighetens ansvar. Dette problemet fikk ofte sin løsning ved at en ny prest overtok enken sammen med kallet. Det er eksempler på at 3-4 prester etter tur hadde samme hustru. Denne skikken ble respektert helt opp i de øverste lag av geistlighetens hierarki. Sjællands biskop Hans Poulsen Resen giftet seg et halvt år etter sin utnevnelse med sin forgjenger Peder Winstrups enke.⁷⁴ Ettersom menighetens representanter, som hadde kallsretten, også hadde ansvaret for presteenkens forsørgelse, fikk forsørgelsesplikten ofte forrang framfor andre hensyn og det ble stilt betingelser overfor eventuelle interessenter til prestekallet om å måtte gifte seg med enken. Dette var imidlertid å betrakte som handel med presteembeter (*simoni*) og ble forbudt ved lov av 1593.⁷⁵

Med innføringen av eneveldet falt den lokale kallingen ved presteutsettinger gradvis bort. Alle stillingsansettelser i kirken skulle nå godkjennes av kongen. I Danmark fortsatte menigheter og byråd med å kalle som før, men den kongelige godkjenningssordningen innebar at kallelsen fra menigheten kunne være verdiløs, hvis kanselliet allerede hadde foretatt en utnevnelse av en annen kandidat. Etter hvert henvendte søkere seg direkte til kanselliet i København, der de kunne få en kongelig utnevnelse, som de deretter kunne bringe med seg til sognet. Dette kunne verken menigheten, prostens eller biskopens forhindre.⁷⁶ Etter Danske lov av 1683 kunne imidlertid menighetene avvise en uønsket kandidat.⁷⁷ Også i Norge synes menighetens kallsrett i hovedsak å ha vært praktisert, selv om det forekom at biskopen, enken etter den avdøde presten og andre blandet seg inn i tilsettingsprosessen.⁷⁸

Eneveldet lyktes imidlertid ikke med å fjerne veien til kall gjennom giftermål med enken i prestegården. Frederik IV forbød i 1700 prester å skaffe seg kall gjennom «*giftermål eller andre forbudne veier eller kondisjoner*». Men skikken ble opprett-

⁷⁴ Svend Ellehøj, *Christian IVs tidsalder 1596-1660*, København: Politikens forlag, 1977; 145 ff.

⁷⁵ Appel og Fink-Jensen, 2009, s. 318

⁷⁶ Ibid., s. 320

⁷⁷ Stenbæk, 1973, s. 149

⁷⁸ Atle Døssland, Replik om presteutsettingar på 1600-talet, *Historisk tidsskrift*, no 4, 2000, s. 524

holdt, særlig ved patronatskirker, som det gradvis ble flere av, og særlig mange på 1700-tallet, da kongen solgte mange kirker. Av kirkepatronene ble det ikke nødvendigvis stilt krav om at presten skulle gifte seg med enken etter den avdøde presten, men at han skulle gifte seg med en tjenestejente i kirkepatronens hushold. I 1809 ble imidlertid kirkepatronatsretten innskrenket til å være en innstillingsrett i forbindelse med presteansettelse. Menighetene fikk i forbindelse med denne bestemmelsen større innflytelse på kallelsen.⁷⁹

Menighetens kallsrett er blitt oppfattet som et uttrykk for kirkens selvstendighet, og den var lovlig forankret i Kirkeordinansens bestemmelser. I den grad retten ble praktisert markerte den en særegen demokratisk ansettelsesprosedyre for kirkelige ansatte. Kallsretten, som en særegen institusjonell prosess, har vært oppfattet som uttrykk for kirkens autonomi, men sett i lys av distinksjonen mellom institusjonell differensiering og institusjonell autonomi/underordning, blir den først og fremst et tegn på institusjonell differensiering. Menighetens kalling ble en særegen institusjonell operasjon som ikke hadde sitt sidestykke innenfor andre institusjoner til tross for at kallsretten ble praktisert på måter som ikke var tilsiktet av statlige myndigheter. Når prosedyren av kongen gjentatte ganger ble satt til side, bekrefter det kirkens underordning, ikke dens utslettelse som institusjon.

4.2.3 Visitasjon

Kirkeordinansen forordnet at superintendentene skulle reise på jevnlig visitas og besøke samtlige sogn i sitt stift for å føre tilsyn med kirkens og prestenes økonomiske forhold, forkynnelsen, prestenes personlige levnet og menighetens religiøse liv. Han skulle også undersøke skolene og fattigforsorgen.⁸⁰ I det første reformasjonsåret ble det gjennomført en generalvisitas. Visitasene ble gjennomført av superintendenten og den kongelige lensmann i fellesskap.

Det var ordningen i Sachsen som dannet forbilde for visitasjonspraksis i Danmark-Norge, og i Sachsen var det kurfyrsten som på oppfordring fra Luther iverksatte de første reformatoriske visitaser i 1525. Bakgrunnen for visitasene var den uro og lovløshet som fulgte av de religiøse stridighetene. Bøndene ville ikke betale kirketienden og kirkegods ble inndratt av verdslige myndigheter. Dette skapte en vanskelig økonomisk situasjon for kirken og hadde konsekvenser blant annet for skolevirksomheten. Målsettingen for de første evangelisk-lutherske visitasene var «å tvinge sognene til å opprette skoler og predikant-

⁷⁹ Appel og Fink-Jensen, 2009, s. 320-21

⁸⁰ Lausten, 2002, s.138

*embeter og å undersøke om kirken fikk de nødvendige økonomiske midler, samt om prestene holdt seg til den rette lære.»*⁸¹ Kurfyrsten i Sachsen utarbeidet også en instruksjon for visitasene og opprettet en kommisjon av visitatorer bestående av Philip Melanchthon, en jurist fra universitetet og to fyrstelige embetsmenn.

I Melanchthons *Unterricht der Visitatoren* (1528), med forord av Luther, som var rettet til prostene, legitimerer Luther den kurfyrstelige visitas med at biskopene (de katolske) hadde sviktet og at kurfyrsten derfor hadde påtatt seg ansvaret for visitasene. «*Som verdslig øvrighet har han ganske visst ikke befaling til dette, men han skal gjøre det av kristelig kjærlighet. Dessuten har han som verdslig øvrighet plikt til å sørge for at det ikke oppstår splittelser og uroligheter blant undersåttene.*» Lausten påpeker at Luther her skjeller mellom fyrstens «kjærlighetsembete» og hans øvrighetsplikt. «*Verken direkte eller indirekte ønsket Luther å la et landsfyrstelig kirkestyre utfolde seg.*»⁸²

En sammenligning av den første versjonen av Kirkeordinansen (1537) og den endelige (1539) viser at det kongelige kirkestyret ble styrket gjennom de endringene som ble foretatt i bestemmelsene om visitasordningen og fastsettelsen av hvem som var endelig klageinstans. I den første versjonen sies det at superintendentene straks skal gjennomføre en visitas til alle sogn i stiftet med deres kirker og skoler. Oppdraget skulle være å undersøke alle sognets forhold, deriblant skolenes virksomhet med hensyn til «*gudelig lærdom om barnetukt og studier*» samt kirkens økonomiske situasjon. Superintendenten skulle gjennomføre visitasen «*med full makt og myndighet*». Rapport om kirkens økonomiske forhold skulle sendes til kongen. I tillegg til superintendentenes visitasjon nevnes prostens. Prosten skulle i likhet med superintendenten føre tilsyn med at den rette tro ble opprettholdt og med økonomiske forhold i det enkelte sogn. Om forholdet til verdslige myndigheter heter det i den første versjonen av Kirkeordinansen at

*«Finner prosten at presten er etterlatende i sitt embete, skal han formane ham. Den prest som ikke retter seg etter dette skal innklages for superintendenten. Kan heller ikke han klare saken, skal han henvise til den verdslige øvrighet. Hvis derimot sognefolket ikke retter seg etter prostens anvisninger, skal han gå med saken direkte til verdslig øvrighet. Hvis sognepresten har klager å fremføre, skal han gjøre det overfor prosten, og denne skal gå videre med klagen til verdslig øvrighet (lensmann eller herredsfogd).»*⁸³

⁸¹ Lausten, 1987b, s. 141

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid., s. 143

I Kirkeordinansens første versjon var superintendentens og prostens visitaser rent *kirkelige* anliggender. Superintendenter og proster skulle selv opptre med «full makt og myndighet». Kun når vanskelighetene ble for store, det vil si når geistlige eller lekfolk tross advarsler nektet å rette seg etter Kirkeordinansen, skulle verdslig øvrighet trekkes inn.⁸⁴ Endringer av disse bestemmelsene ble gjort i Kirkeordinansens endelig versjon, der det ble bestemt at superintendentens visitas skulle skje med kongens offentlige autoritet, og dessuten med ledsagelse av kongens lensmann. Superintendent og lensmann skulle i fellesskap også behandle læremessige forhold.⁸⁵ Ved kjøpstadsvisitasene skulle byrådet være tilstede.⁸⁶

I den endelige teksten til Kirkeordinansen omtales superintendenten og den kongelige lensmann som sideordnede. I teksten står det vekselvis «*vår lensmann med superintendenten*» og «*superintendenten med vår lensmann*». De to skal sammen sørge for at de enkelte sogn er forsynt med gode sogneprester, at det både i kjøpsteder og landsbyer opprettes barneskoler med de nødvendige lærere, undersøke og registrere økonomiske forhold hos sogneprester, predikanter, skolemestere og lærere og dessuten sørge for opprettelse av «*fattigkister*» i de enkelte kjøpsteder i samarbeid med den lokale prost, prester og bystyret. Superintendent og lensmann skulle blant annet forhøre dem som man har mistanke til med hensyn til læren (*doctrina*) og de skulle styrke dem som førte den rette lære.

Kongens myndighet til å iverksette og motta innberetninger fra kirkelige visitaser understrekes av at visitasjonsbestemmelsene ble tatt inn i den verdslige lovgivningen. I den Københavnske recess fra oktober 1540 heter det i § 26 at kongen har befalt sine lensmenn at de hver i sitt stift, sammen med superintendenten skal visitere sognekirker i kjøpsteder og landsbyer for å undersøke presters og degners underhold og kirkenes regnskap og han befaler alle undersåtter om å rette seg etter de bestemmelser som visitatorene treffer i de enkelte lokaliteter. Kongen innskjerper her visitatorenes oppgaver vedrørende registreringen av de midler som var innstiftet til drift av skolene i kjøpstedene, og borgerne ble formanet av kongen om å bidra til opprettholdelse av skoler, slik at den kristelige religion kunne holdes oppe. Folk oppfordres også til å sende sine barn til skolen.⁸⁷

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid., s. 145-46

⁸⁶ Ibid., s. 144

⁸⁷ Ibid., s. 147

Aarflot hevder at visitasjonsansvaret var en del av den episkopale strukturen som viser reformasjonskirkens selvansvarlighet. Et avgjørende spørsmål vedrørende kirkens forhold til staten og kongemakten er imidlertid under hvilken myndighet visitasjonen ble gjennomført. Lausten legger fram dokumentasjon som underbygger at visitasene var bemyndiget og kontrollert av kongemakten: av Kirkeordinansen framgikk det at visitaser skulle skje med kongens offisielle autorisasjon og den ble gjennomført under henvisning til kongens befaling, superintendenten skulle være ledsaget av den kongelige lensmann, det skulle rapporteres tilbake til kongen, kongen kunne suverent befale at visitaser ble gjennomført og det forelå detaljerte bestemmelser om hva som skulle undersøkes. Lærerspørsmål skulle superintendenten og lensmannen avgjøre i fellesskap.⁸⁸ Kirkelige ledere var ivrige etter å henvise til den kongelige befaling som grunnlag for sine visitaser. Biskop Peder Palladius gjorde menigheten oppmerksom på at han kom på visitas i den enkelte kirke fordi «*vår nådigste herre kongelige majestet har befalt meg å reise rundt til alle sognekirker på Sjælland for å undersøke om allmuen får den rette føde til deres sjels salighet og om man etterlever kongens Kirkeordinans.*»⁸⁹

Visitaser var en særegen oppgave, spesifikk for kirkelig tilsyn i den forstand at den vedrørte forkynnelse av den rette lære, selv om tilsynet også omfattet andre forhold. At visitaser ble gjennomført under kongens myndighet og at den ledsagende lensmann også skulle delta i avgjørelse om lærerspørsmål viser kirkens underordning under kongemakten, men endrer ikke visitasenes særegne karakter som tilsyn for å sikre at den sanne lære ble forkynt.

4.2.4 Synoder

Kirkelig møtevirksomhet omfattet *bispemøter* (nasjonal-/rikssynoder), der samtlige av rikets superintendenter var samlet; *landemoder* (stiftssynoder), der den enkelte superintendent hadde møte med de geistlige innenfor sitt stift; og *kalenter* (prostisynoder), som var møter for samtlige prester i et prosti. Bispemøtene (rikssynodene) ble avholdt uregelmessig og kun på kongens befaling. Under reformasjonskongen Christian III ble bispemøter avholdt i Danmark i 1539, 1540, 1542, 1546 og 1555.⁹⁰ I Norge ble det avholdt synoder i Bergen i 1569, 1584 og 1589 og i Stavanger i 1573, 1593 og 1594. Årstallene for de norske synodene viser til synoder som det finnes aktstykker om.

⁸⁸ Ibid., s. 84

⁸⁹ Ibid., s. 155

⁹⁰ Ibid., s. 103 ff.

Sannsynligvis ble det avholdt flere enn disse.⁹¹ Denne interne kirkelige møtevirksomheten blir anført som et aspekt ved kirkens selvstendighet:

«Selv om det bare var bestemmelsene fra synoden i Ribe i 1542 som fikk lovs kraft ved kongens og riksrådets medvirkning, er det ingen tvil om at også bestemmelsene fra de andre synodene ble regnet som bindende forskrifter av menighetene. Den siste synoden [i 1555] utstedte et dekret som innebar en nærmere fortolkning av Kirkeordinansens bestemmelser.»⁹²

Stiftssynoder, som er møter mellom den enkelte biskop og stiftets geistlighet eller deler av denne, er kjent helt fra 1100-tallet. Samlingsstedet for møtene var domkirken og synoden var en gudstjenestelig handling med sin egen liturgi.⁹³ Til tross for at Luther avviste synoders betydning, kom de til å spille en stor rolle i de reformerte kirker i Europa. Men Lausten påpeker at de stort sett ikke fikk styrende funksjoner. De hadde ingen besluttende myndighet. Synodene hadde samme funksjon som visitasene. De ble avholdt fordi superintendenten ikke hadde tid til å reise rundt til samtlige sogn.⁹⁴

I det første utkastet til Kirkeordinansen var superintendentene pålagt å holde to stiftssynoder i året. Denne møtevirksomheten skulle være superintendentenes redskap i omskoleringen av stiftets geistlige. Superintendenten skulle *«forhøre dem han har mistanke til»*, oppbygge de rettskafne i den rette lære, forklare vanskelig tilgjengelige saker, forlike de som var i strid med hverandre og utrydde oppfatninger som stred mot den sanne lutherske lære.⁹⁵

I det andre utkastet til Kirkeordinansen og i den latinske utgaven var imidlertid ikke stiftssynoder nevnt. Til tross for dette ble tradisjonen med stiftssynoder videreført.⁹⁶ På Sjælland og i Skåne ble det sedvane at superintendenten holdt en årlig stiftssynode. Tema på møtene omfattet *«kommentarer til Kirkeordinansen, nye bestemmelser vedrørende seremonier, innskjerpinger av særlige områder i prosters, presters og degners embeter, forbud mot katolske skikker og lignende»*. Prostene viderefremidlet disse «kirkepolitiske styringssignalene» til prestene på kalentene.⁹⁷

⁹¹ Se Tarald Rasmussen, Fra reformasjonen til 1814, i Bernt T. Oftestad, Tarald Rasmussen og Jan Schumacher, *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget, 1993, s.108.

⁹² Aarflot, 1970, s. 26, n. 77

⁹³ Lausten, 1987b, s. 125

⁹⁴ Ibid. s. 136

⁹⁵ Ibid., s. 125

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid., s. 131. Navnet kommer av ordet *kalendae* betegnelsen på månedens første dag i den romerske kalender. Medlemmene av kalentene holdt derfor møte den første dag i hver måned.

Kalentene var møter for alle prestene i et prosti. Ordningen hadde oppstått på 800-tallet og vokste i utbredelse i senmiddelalderen. Møtene omfattet gudstjeneste, forhandlinger og fellesmåltider. Også fornemme legfolk kunne tas opp i prestenes kalenter, som ofte utviklet seg til meget velstående eiendomsbesittere. I tilknytning til kalentene oppstod det en rekke brorskap «*av mer eller mindre religiøs art*», som enten bestod av legfolk og prester, eller bare legfolk som ansatte og lønnet presten.⁹⁸ Luther kritiserte disse brorskapene for «*å ødsle med penger og tid på å spise, drikke, skrike, skråle og danse*». Han mente at de heller burde bispise de fattige, faste og være edruelige, tilbringe tiden med bønn og andre gode gjerninger og låne ut penger til trengende mennesker eller unge ektepar.⁹⁹

Kalentene hadde både religiøse og sosiale formål. Gjennom gudstjenester, fellesbønner og sjelemesser fremmet medlemmene hverandres sjelefrelse. De arbeidet også for felles standsinteresser, som gjensidig hjelp under sykdom og bistand ved begravelser. Kalentenes selskapelig samvær rundt et felles måltid foregikk på prestegården.¹⁰⁰ Den selskapelige siden ved kalentenes virksomhet ble søkt begrenset i Kirkeordinansens bestemmelse om at kalentpenger og gods skulle samles i «*den menige kiste for fattige*». I Københavnrecessen fra 1540 ble det dessuten fastslått at kalent- og laugsgods skulle gå til avlønning av latinskolens rektorer og lærere. Forsøket på å underminere kalentenes eksesser når det gjaldt mat og drikke ved å fjerne det økonomiske grunnlaget for møtevirksomheten lyktes imidlertid ikke i første omgang.¹⁰¹

Bestrebelsene på å begrense kalentenes utskielser ble senere videreført av biskop Hans Poulsen Resen, Sjællands biskop fra 1615. Han innskjerpet edruelighet og måtehold på kalentene.

«Kun herredets prester og degner måtte inviteres, man måtte ikke tvinge og nøde hverandre til å drikke, og skåldrikking med hele og halve glass måtte ikke forekomme. Kun drevet av tørst måtte man ta til den felles kasse som gikk rundt bordet, og man skulle sørge for å komme hjem i skikkelig tid.»¹⁰²

⁹⁸ Ibid., s. 131

⁹⁹ Ibid., s. 132

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid. s. 132. Lausten referer en innkjøpsliste over matvarer til en kalente i Everdrup i 1598, som inneholdt store mengder av forskjellig slags øl, brennevin, fårekjøtt, svinekjøtt, gjess, ost, rosiner, svsker, safran, kummen, pepperkaker etc.

¹⁰² Kornerup, 1928, s. 196

Det lyktes verken for de danske reformatorene eller den senere lutherske ortodoksiens representanter å omdanne kalentene til «rent asketiske sammenkomster».¹⁰³

Peder Palladius og andre superintendenters arbeid på reformasjonstiden for å omdanne kalentene i evangelisk-luthersk ånd omfattet blant annet Palladius skriftlige retningslinjer for møtene. Her klargjorde han at møtenes formål var å hjelpe prestene til å leve opp til Kirkeordinansens krav. Prostenes oppgave på kalentene var å videreformidle det som var kommet fram på stiftssynodene, og prestene skulle hjelpe hverandre med forståelsen av den nye lære. Sammenkomstene skulle innledes i kirken med altergang, der også forhandlingene skulle finne sted før fellesmåltidet på prestegården. Møtedeltakerne skulle først og fremst være sogneprestene og degnene med sine hustruer. Men også lekfolk kunne delta: kirkens patron, fromme adelsfolk, lensmannen eller andre fremtredende personer, samt særlig høyt ansette bønder. Kalenter burde avholde minst to ganger hvert år.¹⁰⁴

Eter mønster fra Melanchthon (og Aristoteles) gjør Palladius rede for kalentenes drivkraft, innhold, form og formål (*causa efficiens, causa materialis, causa formalis og causa finalis*). Drivkraften (*causa efficiens*) var den hellige ånd, innholdet (*causa materialis*) skulle forvaltes av prosten og omfattet læren, seremoniene, prestenes personlige forhold og måltidet «med stekt slakt og drikke, så man blir munter, men ikke beruset». Forhandlingene skulle innledes med nattverd og en tale om et eller annet viktig lærepunkt (*causa formalis*). Kalentens formål (*causa finalis*) var både faglig og sosialt. Det skulle fremme «*prestenes innbyrdes enighet, kjærlighet, hjelp, rådgivning og beskyttelse. De skulle trøste hverandre, hjelpe syke kollegaer og ledsage avdøde til graven.*» Straffen for å bryte reglene var bøter.¹⁰⁵

Palladius laget også en generell utredning om forholdet mellom synoder, konvent og concilium. I universelle synoder forhandler biskoper og andre kirkeledere om lærepunkter i troen og tar avstand fra kjettere og skismatikere. De innkalles av den verdslige fyrsten, som i denne sammenheng opptrer som «*vokter av begge lovens tavler*». Partikulære synoder sammenkalles av biskopene selv og kan inndeles i nasjonale synoder, hvor samtlige kirkelige ledere i et land møtes, stiftssynoder, der den enkelte biskop møtes med sine proster og noen av

¹⁰³ Ibid., s. 132

¹⁰⁴ Ibid., s. 133-34

¹⁰⁵ Ibid., s. 134-35

prestene for å forhandle om religionen, og endelig provinssynodene der den enkelte prost holder møte med sine prester (prostisynoder eller kalenter).¹⁰⁶

I sin gjennomgang av ulike kategorier av synoder setter ikke Palladius de ulike typene i sammenheng med den danske kirkelige møtevirksomheten. Lausten antyder at dette kan skyldes at nasjonalsynodene (bispemøtene), som etter Palladius definisjon ikke er innkalt av den verdslige øvrighet, men av biskopene selv, ikke svarte til den danske virkeligheten. Lausten trekker den konklusjon at

«[v]i hadde ikke en synodalforfatning i den danske reformasjonskirke forstått på den måten at det overordnede kirkestyret skulle utfoldes denne veien. Dette lå nemlig i hendene på kongen. Vi fikk ikke regelmessige bispemøter innkalt av biskopene selv, hvor de kunne formulere nye kirkelige lover eller gripe inn i den kirkelige forfatning gjennom vedtak som deretter gikk videre «ned» til stiftssynoder og derfra til kalentene. Landemodene og kalentene ble derimot av Palladius betraktet som en forlengelse av superintendentenes tilsynsplikt med stiftets menigheter.»¹⁰⁷

Lausten hevder at måten bispemøtene omtales på i kildene, med betegnelser som *conventus*, *synodus* eller ganske enkelt «*samlinger på den ærverdige konges befaling*» viser at de ikke var selvstendige beslutningsfattende fora. «*Bispemøtene [var] ikke sentralorgan for kirken med regelmessige møtetidspunkter og fastformulert kompetanse*». Lausten kritiserer Aarflot for «*manglende historisk fornemmelse*» når denne hevder at rikssynodene «*fungerte som kirkelige selvstyreorganer*».¹⁰⁸ Samtlige superintendenter møttes kun når kongen innkalte dem. Superintendentene var heller ikke lovgivere, de kunne bare påpeke mangler ved den lov, Kirkeordinansen, som de var satt til å forvalte. Bispemøtene behandlet klager som kom til superintendenter, proster og prester vedrørende mangler ved Kirkeordinansen, kirkelig økonomi, embetsstillinger, gudstjenestehandlinger og drift av hospitaler og skoler. Kongen brukte stort sett de kirkelige møtene til å formidle viktige meldinger til prestene og til å skape uniformitet i lære og seremonier. Geistligheten kunne påvirke kirkelovgivningen, men bare under medvirkning av verdslig øvrighet.¹⁰⁹ «*Kongen og riksrådet kunne rette seg etter superintendentenes bemerkninger, hvis de ønsket det. Det gjorde de [...] ikke alltid.*»¹¹⁰

Endringene i Kirkeordinansen fra første utkast til endelig versjon, som innebar at bestemmelsen om stiftssynoder ble tatt ut, indikerer at kongen ikke ønsket å

¹⁰⁶ Ibid., s. 137

¹⁰⁷ Ibid., s. 138

¹⁰⁸ Aarflot, 1970, s. 81, ref i Lausten, 1987b, s. 138

¹⁰⁹ Lausten, 1987b, s. 84

¹¹⁰ Ibid., s. 139

utbygge et synodevesen. Likevel ble det videreført, først og fremst som et kirkepolitisk styringsinstrument for et sentralisert kongelig kirkestyre. Var den kirkelige møtevirksomheten særegen for kirken som institusjon? Innholdet i møtene dreide seg om kirkelige anliggender og spesielt spørsmål om den rette lære. Dette var tema som særlig vedrørte kirkens virksomhet og som deltakerne i møtene var særlig kvalifiserte for å drøfte og ta stilling til. Det er derfor grunnlag for å hevde at synodevirksomheten bekrefter at kirken var en egen institusjon, selv om også denne virksomhetens karakter av å være et styringsinstrument viser kirkens underordning under statsmakten.

4.2.5 Lærespørsmål

Blant flere kirkehistorikere som fremhever kirkens autonomi er det læreautoriteten som oppfattes som det avgjørende tegn på selvstendigheten. Wisløff understreker at kongen i forbindelse med reformasjonen og opphevelsen av det katolske bispeembetet ikke overtok hele bispemakten:

«Den viktige siden ved den katolske biskops regimen ecclesiaticum som heter læreautoriteten, tok kongen ikke.»¹¹¹

Wisløff påpeker at *duplex persona*-læren, som gjaldt i de tyske lutherske kirkesamfunnene og som gikk ut på at kongen både var statsoverhode og øverste biskop, aldri ble gjort gjeldende i Danmark-Norge. Han underbygger dette ved å vise til kongebrevets skille mellom Kongens Ordinans og Jesu Kristi Ordinans. Wisløff påpeker det prinsipielle i at kongen ikke kunne handle mot Guds ord, Jesu Kristi Ordinans, *«selv om kongens personlige mening i konkrete tilfelle har spilt en betydelig rolle»*.¹¹² Et lignende argument er fremsatt av Oftestad, som påpeker at Jesu Kristi ordinans kunne ingen mennesker, selv ikke de geistlige, forandre på.

Et annet moment, som fremføres til støtte for oppfatningen om kirkens autonomi i lærespørsmål, er at kongen i følge Kirkeordinansen var forpliktet til å søke råd hos sine *«høylærde»* menn i teologiske spørsmål. Teologene og andre *«høylærde»* ved Københavns Universitet var i følge Kirkeordinansen forpliktet til å avlevere betenknings til kongen, lensmennene og andre embetsmenn i saker som vedrørte samvittigheten. De ble konsultert, bedt om å levere skriftlige utredninger og å forestå disputaser i forbindelse med lærestridigheter både innenlands og andre steder i Europa. De skulle *«på det allerflittigste de kunne av*

¹¹¹ Carl Fr. Wisløff, Anmeldelse av Gudmund Sandvik, Prestegard og prestelønn, *Tidsskrift for teologi og kirke*, 1968, s. 66 og *Norsk kirkehistorie, Bind. 1*, Oslo: Lutherstiftelsen, 1966, s. 410

¹¹² Wisløff, 1966, s. 67

*Skriften svare dertil»*¹¹³ og meddele «*Guds råd av hans Ord*».¹¹⁴ Dermed var de heller ikke tillagt noen egentlig læreautoritet, hevder imidlertid Stenbæk. Det var Skriften som var autoriteten.

Kongen kontrollerte også i stor grad hvem som fikk ansettelse ved universitetet og dermed status som «*høylærd*». Reformasjonkongen Christian III var stadig på utkikk i utlandet etter egnede personer til å bekle stillinger, og som han anbefalte overfor universitetets ledelse, selv om universitetet formelt selv hadde retten til selv å kalle lærere. Kongen grep dessuten inn i tildelingen av akademiske grader. Han tillyste og var selv til stede på disputaser som skulle avgjøre teologiske lærestridigheter, som for eksempel i et oppgjør med katolske medlemmer av domkapitlene i Lund og Roskilde, der biskop Palladius og andre teologer fra universitetet var engasjert til å forsvare og innskjerpe den lutherske lære. Kongen engasjerte seg sterkt for den lutherske forståelsen av nattverden og utøvet press på Melanchthon for å få denne til å ta klarere avstand fra den calvinske læren. I 1557 krevde dessuten kongen at alle universitetets professorer skulle underskrive en dansk nattverdsbekjennelse, utformet på kongens befaling av Niels Hemmingsen, «*for at kjetteriet ikke skulle vinne innpass*».¹¹⁵ Konfeksjonen ble undertegnet av alle universitetets professorer, samt av superintendentene Peder og Niels Palladius. Dette nattverdsbekjennelsesformularet sendte Kongen til Melanchthon og utbad seg dennes underskrift. Han utformet dessuten en kritisk vurdering av Melanchthons sammenfatning av møteforhandlingene mellom partene i lærestriden mellom Wittenberg- og Weimarteologene i siste del av 1550-årene, som han meddelte Melanchthon i detalj.¹¹⁶ Christian III forordnet også etter forgodtbefinnende ekstra bededager, og han krevde å få tekstene for bededagene til gjennomsyn før biskop Palladius sendte dem ut til sine kollegaer.¹¹⁷

Kongen avholdt seg følgelig ikke fra å intervensere i kirkelige lærespørsmål. Mot slutten av sitt liv, etter å ha mislyktes i å skape forlik blant de stridende parter i de tyske lutherske stater, fastslo Christian III at «*teologi var for farlig en sak til å overlate til teologene alene*». Teologenes mange diskusjoner mente han kun skyldtes ærgjerrighet og trang til å posere. Han fremhevet sin egen «*enfoldige,*

¹¹³ Sitat hentet fra Wisløff, 1966, s. 410

¹¹⁴ Lausten, Københavns Universitet 1537-1588, i Svend Ellehøj, Leif Grane og K. Hørby (red.) *Københavns Universitet 1479-1979, Bind I*, København: G.E.C. Gads Forlag, 1991, s. 272

¹¹⁵ Lausten, 1991, s. 309

¹¹⁶ Lausten, 1987c, s. 63-64

¹¹⁷ Lausten, 1987b, s. 188 ff

sanne legmannsfromhet» i motsetning til de stridende teologers spissfindigheter.¹¹⁸

Christian III's etterfølger Frederik II fortsatte sin fars praksis og grep ved flere anledninger inn i teologiske stridigheter. Han gav selv råd i lærespørsmål, blant annet på en henvendelse fra hertug Albrecht av Preussen (1551), som bad om en uttalelse fra danske universitetsteologer om rettferdighetslæren som var fremsatt av Andreas Osiander. Frederik II avslo i 1580 å godta Konkordieboken (*Formula Consensus*) som en del av den dansk-norske kirkes læregrunnlag. *Formula Consensus* var et bekjennesskrift som alle ortodokse lutheranere hadde samlet seg om, og som ble presentert som en sammenfatning av den rette lære, slik den fremgikk av Skriften, med avvisning av filippister, calvinister og katolikker. Den skulle sette sluttstrek for alle lærestridigheter.¹¹⁹ Frederik II's forbud mot å innføre skriftet i Danmark var for å forhindre at de tyske lærestridigheter som hadde gjort Konkordieboken nødvendig, ble kjent i Danmark-Norge.¹²⁰ Men dette var ikke desto mindre et sensurerende inngrep i diskusjonen om lærespørsmål.

«Ekspertfunksjonen» i forbindelse med samvittighetsspørsmål, som de høylærde i Kirkeordinansen var pålagt å utøve for kongen gjennom å utforme bekjennelsesformularer, uttalelser og forestå disputaser for å fastslå den sanne lære, har vært ansett som et uttrykk for kirkelig autonomi i lærespørsmål. Men det har vært innvendt at det fundamentalistiske synet på bibelens innhold innebar at de lærde ikke var tilkjent noen egentlig læreautoritet, kun «*kjennskap til Skriften*». Utredningen av spørsmål om den sanne lære må likevel kunne betraktes som en særegen kirkelig oppgave, en indikasjon på at kirken og staten var differensierte institusjoner. Samtidig er det imidlertid dokumentert at kongen selv intervenerte i lærespørsmål. Autonomien var dermed begrenset.

Den kirkelige ordinasjon, menighetens kallsrett, visitasene, de kirkelige synodene og teologenes oppgave som rådgiver for kongen i lærespørsmål må kunne betraktes som særegne institusjonelle operasjoner som bare kirken kunne ivareta. Samtidig hevder historikere at den kirkelige ordinasjonen ved reformasjonen ble degradert til en offentlig stadfesting av inntreden i embetet og den apostoliske suksesjonen ble brutt, menighetens kallsrett ble uthult av kongen som gjennomførte ansettelse uten å ta hensyn til hvem som var kallet eller om det forelå noen kalling, visitasene ble gjennomført på kongens befaling og sammen med

¹¹⁸ Ibid., s. 93

¹¹⁹ Aarflot, 1970, s. 30, Lausten, 1987a, s. 138

¹²⁰ Oftestad, 2001, s. 155

lensmannen med rapporteringsplikt til kongen, de kirkelige synodene ble gjennomført som et styringsredskap for kongemakten og bispesynodene ble sammenkalt av kongen, og endelig, i teologiske lærespørsmål avholdt heller ikke kongen seg fra å fremme sine egne meninger. Disse forholdene blir i deler av den historiske og kirkehistoriske forskningen trukket inn for å vise hvordan kirken etter reformasjonen ble oppslukt av kongemakten. Men i stedet for å se disse forholdene som tegn på kirkens utslettelse er det mulig å betrakte dem som tegn på kirkens underordnethet. Særegent kirkelige institusjonelle operasjoner gjorde kirken og staten/kongemakten til differensierte institusjoner, men i relasjonen mellom kirken og staten var kirken den underordnede part, og kirkens institusjonelle operasjoner kunne ikke utøves med full autonomi.

4.3 Relasjonen mellom kirke og stat

I mye av den historiske og kirkehistoriske litteraturen sondres det ikke klart mellom påstanden om at kirken ble utslettet som egen institusjon og påstanden om at det forelå et underordningsforhold mellom kirke og stat som differensierte institusjoner. Forhold som viser underordningsrelasjonen anvendes som begrunnelse for oppfatningen om at kirken ble utslettet som institusjon, og forhold som viser at kirken var differensiert fra statsmakten, med særegne arbeidsoppgaver anvendes ofte som begrunnelse for kirkelig autonomi. Begrunnelsene som har vært anført for at kirken hadde betydelig autonomi bekrefter at kirken var en differensiert institusjon, men underkommuniserer dens underordning under kongemakten og at autonomien derfor var sterkt begrenset.

4.3.1 Institusjonell differensiering og underordning

Distinksjonen mellom institusjonell differensiering og institusjonell underordning ivaretar de ulike forhold som de kirkehistoriske forskningstradisjonene hver for seg har festet seg ved, men setter dem inn i en annen analysemodell. I denne analysen står ikke påvisningen av at superintendentene ble kongelige embetsmenn og at kirken ble en del av statsforvaltningen i noe motsetningsforhold til at kirken fremdeles hadde sine særegne oppgaver som den ivaretok; kirkelig ordinasjon av nye geistlige, lokal kallelse ved tilsetting av prester, visitaser, synoder og avgjørelsen av teologiske lærespørsmål.¹²¹ I det teoretiske perspektivet som er anvendt her forble kirken etter reformasjonen en egen institusjon, men den ble underordnet staten og kongemakten. Kirken ble ikke utslettet ved reformasjonen, men den hadde heller ikke utstrakt autonomi. Svaret på spørs-

¹²¹ Jeg har holdt forkynnelsen og sakramentsforvaltningen utenfor denne drøftingen fordi kirkens særegne rett til å ivareta disse virksomhetene er mer udiskutable.

målet om forutsetningen for anvendelsen av Archers teori foreligger, det vil si om kirke og stat var institusjonelt differensierte institusjoner etter reformasjonen, må dermed bli bekreftende.

4.3.2 En nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon

Kirken kom etter reformasjonen i et *nødvendig* forhold til kongemakten. Kirken kunne ikke eksistert som den kirken den var uten kongemakten. Den ble avhengig av sentralmakten økonomisk sett, gjennom de beslutninger som kongen, kanselliet og riksrådet tok, også angående de lokalt administrerte økonomiske ordningene. Kongen og riksrådet hadde tilegnet seg disposisjonsretten over de fleste av kirkens tidligere eiendommer; bispegodset og det meste av klostergodset. Eiendommene som tilhørte domkapitlene ble i første omgang bevart intakt, blant annet for å finansiere utdanningsvirksomheten ved katedralskolene. Kongen og kanselliet kontrollerte reformasjonskirkens inntektskilder og de økonomiske vilkårene for geistligheten.¹²²

Mot oppfatningen om at statlige myndigheter kontrollerte kirkens økonomi er det blitt hevdet at det ved reformasjonen skjedde en desentralisering av kirkelige økonomiske forhold. Kirkeordinansen forutsatte at byrådene skulle fungere som ansvarlig organ for den kirkelige økonomi i byene.¹²³ Reformasjonen innebar et større økonomisk ansvar for menighetene, idet bispegodset som grunnlag for denne delen av kirkens virksomhet falt bort. Derfor ble det også innført en ordning med to kirkeverger ved hver kirke, som skulle ha ansvar for de økonomiske forholdene.¹²⁴ Økonomien var desentralisert også i den forstand at to tredjedeler av tienden fortsatt skulle forvaltes lokalt. En tredjedel skulle tilfalle den lokale kirken, en tredjedel skulle gå til presten, mens den tredjedelen som tidligere hadde gått til biskopen nå skulle tilfalle kongen. Domkapitlene fungerte som lokale økonomiske enheter med sine jordeiendommer og inntekt av ulike kirkelige avgifter. Sogneprestene disponerte mensalgods. Disse lokale ordningene må ses i lys av at hele den nasjonale økonomien i reformasjonstiden og i årtiene etter i betydelig grad var desentralisert. Halvparten av alle økonomiske inntekter i lenene ble brukt lokalt. At den kirkelige økonomien også var desentralisert var derfor naturlig. Men den var likevel underlagt sentralisert kontroll i den forstand at de lokale ordningene ble besluttet av de sentrale myndigheter. Kirken var

¹²² Ved reguleringen av de geistliges lønninger i 1555 var det kongen og riksrådet som fattet beslutningen etter en forutgående «behovsanalyse» og registrering gjennomført av superintendenten og lensmenn. Se Lausten, 1987b. Om kirkens økonomi se Gudmund Sandvik, 1965, s. 116 ff.

¹²³ Aarflot, 1970, s. 26, n81

¹²⁴ Ibid., s. 26, n. 79

økonomisk avhengig av og derfor underordnet konge og riksråd fordi de økonomiske ordningene var et resultat av sentrale beslutninger. Det var derfor en nødvendig asymmetrisk relasjon mellom staten og kirken, det vil si at kirken var avhengig av og underordnet staten.

Glædemark har bidratt til forklaringen av hvorfor kirken ved reformasjonen fikk et klart underordningsforhold til staten. Han hevder at årsaken til kirkens underordning var at det ikke ble vedtatt noen ny kirkelig konstitusjon og dermed ikke grunnlagt noen ny kirke som juridisk person. Fordi det rettslig sett ikke ble grunnlagt en ny kirke i 1536-39, overtok statsmakten, som hadde gjennomført den kirkelige nyordningen plikten til å fremme den kristne tro i landet. Samtidig overtok staten forvaltningen av størstedelen av tidligere kirkeeiendommer. Kongen, som var den viktigste i statsmakten, ble også kirkevesenets overhode. Verdslig og kirkelig lovgivning var underlagt identiske prosedyrer og verdslige og kirkelige saker ble omtalt i samme lov, i recessene av 1536, 1537 og 1643.¹²⁵ I sin utøvelse av myndighet over kirken var kongen bare begrenset av forpliktelsen i håndfestingen om å holde seg til Guds ord og dermed til råd fra biskopene og de høylærde, som i følge Ordinansen og Universitetsfundasen var forpliktet til å bistå han.¹²⁶

Glædemark påpeker at kirken kunne ha oppnådd autonomi innenfor staten rammer hvis Kirkeordinansens bestemmelser om valg av biskoper, prester og proster var blitt overholdt, samt at synodalordningen var blitt utviklet. Men den økte innflytelsen som lensmennene fikk over kirkevesenet i 1582, da de blant annet fikk rett til å besette kall, gjorde dem, som kongens representanter, til biskopens overordnede. Dette forhindret at kirken fikk autonomi som et eget rettslig styrt samfunn.¹²⁷

Til Glædemarks vurdering må det innvendes at selv om det var blitt vedtatt en kirkelig konstitusjon, hvis Kirkeordinansens bestemmelser om kirkelige tilsetninger var blitt overholdt og synodalordningen var blitt utviklet, er det likevel ytterst tvilsomt om kirken kunne ha oppnådd utstrakt autonomi, tatt i betraktning dens økonomiske avhengighet av staten. Glædemark anvender da også uttrykket «*autonomi innenfor statens rammer*».

¹²⁵ H. J. H. Glædemark, *Kirkeforfatningsspørgsmaalet i Danmark indtil 1874*, København: Ejnar Munksgaard, 1948, s. 4

¹²⁶ Ibid., s. 5

¹²⁷ Ibid., s. 6

Relasjonen mellom kirken og kongemakten var asymmetrisk, og også kompatibel i den forstand at kirken aktivt bidro til å understøtte kongemaktens legitimitet gjennom sin virksomhet. Kirkeordinansen pålegger superintendentene å

«sørge for at våre undersåtter er fredsommelige og lydige gjennom den undervisning som de fremfører og deres predikener om verdslig øvrighet og den lydighet som man er forpliktet til å utvise overfor denne.»¹²⁸

Oppfatningen om at kongens embete var gitt av Gud og at det var en kristen forpliktelse å underordne seg den verdslige myndighet, var et sentralt element i den lutherske teologi og ble forkynt av den nye geistligheten.¹²⁹ I tillegg ble prestene pålagt av Christian III å fremføre kongelige forordninger fra prekestolen, som hadde lite å gjøre med forkynnelse av evangeliet, men som reflekterte lydighetsforholdet til kongemakten og som styrket dette i befolkningen. Eksempler på verdslig opplysningsvirksomhet er opplesning av medisinske anvisninger fra kirken prekestol for hvordan en kunne beskytte seg mot smitte i forbindelse med en pest som spredte seg i 1553, og at det utgikk en kongelig befaling om at superintendentene skulle sørge for at alle proster og prester i kjøpstads- og landsbykirker underviste allmuen om en freds- og vennskapsavtale som Christian III lyktes å få etablert med keiser Karl V i 1544, den såkalte Speyeravtalen, som ble grunnlaget for Christian IIIs utenrikspolitikk overfor keiseren og de tyske fyrster.¹³⁰

Etter reformasjonen var relasjonen mellom de to differensierte institusjonene kongemakten og kirken en *nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon*. Kirken med sin evangelisk lutherske konfesjon kunne ikke eksistert uten kongemakten. Gjennom i sitt lydighetskrav overfor verdslige autoriteter og ivaretagelse av verdslig informasjonsvirksomhet og administrasjon var kirkens institusjonelle operasjoner compatible med statens. Relasjonen var asymmetrisk i den forstand at kirken var økonomisk avhengig av og rettslig underordnet den sentrale statsmakten.

¹²⁸ Lausten, 1987b, s.72

¹²⁹ Teologene i Wittenberg stod samlet i oppfatningen om at opprør mot den verdslige øvrigheten ikke var tillatt, og at eneste grunnlag for å nekte å etterkomme øvrighetens påbud var hvis det dreide seg om oppfordring til synd. Se Oftestad, 2001, s. 74

¹³⁰ Lausten, 1987b, s. 129- 131. Når opplysningstidens prester fra prekestolen minte om potetdyrkingens nytteverdi var dette ikke noe prinsipielt nytt, men en videreføring av plikten til å drive opplysningsvirksomhet på vegne av statsmakten, som ble pålagt kirken etter reformasjonen.

4.4 Oppsummering

Archers utdanningsteori er en historisk spesifikk teori hvis anvendelse forutsetter at det foreligger en bestemt type samfunnsformasjon. En vesentlig forutsetning for å kunne anvende teorien er at samfunnet er institusjonelt differensiert. Forholdet mellom kirke og stat etter reformasjonen i Danmark-Norge er et om-diskutert tema i norsk og dansk historisk og kirkehistorisk forskning. Én forskningstradisjon, som har stått sterkt blant kirkehistorikere hevder at kirken hadde betydelig selvstendighet etter reformasjonen, mens en annen historiker-tradisjon hevder at kirken ble utslettet som egen institusjon. Nyere kirkehistorisk forskning synes i større grad enn eldre forskning å støtte påstanden om at kirken var fratatt så å si all selvstendighet. Hvis påstanden om at reformasjonen ut-slettet kirken som institusjon er riktig, mangler en grunnleggende forutsetning for å kunne anvende Archers teori på skoleutviklingen i Danmark og Norge. Ut-fordringen for dette kapitlet har vært å undersøke den foreliggende historiske og kirkehistoriske forskningen for å se om påstanden om institusjonell differen-siering mellom kirke og stat kan forsvares uten å avvise funnene fra forskningstradisjonen som hevder at kirken ble utslettet som institusjon.

Ved å anvende den analytiske distinksjonen mellom institusjonell differensiering og institusjonell autonomi/underordning kan det stilles to spørsmål til den fore-liggende forskningen: Var kirke og stat differensierte institusjoner etter reforma-sjonen? Og, hvis kirke og stat var differensierte institusjoner, hva karakteriserte relasjonen mellom de to institusjonene?

Institusjonell differensiering mellom kirke og stat innebærer at kirken har arbeidsoppgaver, virksomheter og prosesser (institusjonelle operasjoner) som er særegne for kirken. I den grad kirken etter reformasjonen ivaretok særegne oppgaver, som ingen andre kunne ivareta, kan det hevdes at kirke og stat var differensierte institusjoner. Den foreliggende forskning om kirkelig ordinasjon, menighetens kallsrett ved prestetilsetninger, visitasjonsordningen, synodene og avgjørelsen av lærespørsmål, viser at disse virksomhetene må kunne betraktes som særegne institusjonelle operasjoner. Utøvelsen av særegne institusjonelle operasjoner innebar at kirken var differensiert fra staten. Det andre spørsmålet om hvordan relasjonen mellom kirke og stat kan karakteriseres, handler om grader av autonomi/underordning. Foreliggende forskning viser at kirken hadde liten selvstendighet i gjennomføringen av flere av sine særegne oppgaver og var gjenstand for betydelig statlig intervensjon som brøt med foreskrevne prose-dyrer. Kirken var derfor underordnet og hadde liten autonomi.

Konklusjonen på analysen er at kirken var en egen institusjon, men samtidig var den klart underordnet staten. Kirken var avhengig av statlige beslutninger ved-

rørende kirkens økonomi. Underordningsforholdet var dessuten legitimert av luthersk teologi, som foreskrev lydighet mot øvrigheten. Kirken kom også, etter reformasjonen, til å ivareta en rekke sivile funksjoner, blant annet alminnelig opplysningsvirksomhet på vegne av kongen. Derfor var relasjonen mellom kirke og stat også kompatibel. Konklusjonen på denne analysen av forholdet mellom kirke og stat ved hjelp av begreper fra Archers teori er at de to institusjonene var differensierte og at relasjonen mellom dem var nødvendig, kompatibel og asymmetrisk. Relasjonen mellom kirke og stat innebar at kirken ivaretok særegne oppgaver, institusjonelle operasjoner, men siden den var underordnet staten, kunne den ikke forhindre at staten intervenerte i mange aspekter ved kirkelig virksomhet.

KAPITTEL 5 EN ALTERNATIV TESE OM RELASJONEN SKOLE, KIRKE OG STAT

Differensiering mellom kirke og stat er en nødvendig forutsetning for å kunne anvende Archers teori om framveksten av utdanningssystemer på dansk-norsk skoleutvikling. Gjennom å opprette et analytisk skille mellom institusjonell differensiering og egenskaper ved institusjonelle relasjoner, argumenterte jeg i forrige kapittel for at kirke og stat i Danmark-Norge etter reformasjonen må kunne oppfattes som differensierte institusjoner, men med kirken som klart underordnet i forholdet til staten. Relasjonen mellom kirke og stat etter reformasjonen kan karakteriseres som en nødvendig, asymmetrisk og kompatibel relasjon.

En grunnleggende tese i Archers teori er påstanden om mono-integrasjon mellom skolen og kirken i europeisk middelalder, og at denne institusjonelle relasjonen var nødvendig, asymmetrisk og kompatibel. Dette strukturelle vilkåret utgjorde første fase i den morfogenetiske syklusen som endte med framveksten av utdanningssystemet. Archer hevder at reformasjonen i Danmark-Norge ikke innebar noen endring i skolens forhold til kirken. Skolens mono-integrasjon med kirken vedvarte etter reformasjonen. Jeg vil i dette kapitlet utfordre denne tesen i Archers teori og fremsette og begrunne en alternativ tese om hva slags struktur som ble etablert mellom skole, kirke og stat ved reformasjonen i Danmark-Norge: *tesen om skolens duale integrasjon med kirke og stat.*

Første del av dette kapitlet inneholder en kortfattet rekapitulering av sentrale begreper og påstander i Archers generelle teori om de strukturelle vilkårene forut for dannelsen av utdanningssystemene (fase én, første syklus), med fokus på relasjonene mellom skole, kirke og stat. Dernest vil jeg vurdere Archers påstand om reformasjonens manglende virkninger på relasjonene mellom skole, kirke og stat i Danmark, og argumentere for en alternativ oppfatning om skolens duale integrasjon med kirke og stat. Til slutt vil jeg skissere den vitenskapsteoretiske begrunnelsen for å kunne endre og videreutvikle Archers spesifikke teori om forholdet mellom skole, kirke og stat i Danmark innenfor rammen av den generelle og overordnede teorien om morfogenetiske sykluser. Jeg vil med andre ord vise hvordan Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer kan videreutvikles, eller «*repareres*», ved hjelp av begreper fra mer sentrale og generelle deler av teorien. Min påstand vil være at perioden fra middelalderen fram til utdanningssystemets framvekst i Norge må forstås som to

morfogenetiske sykluser, der reformasjonen markerer starten (fase 1) i syklusen som ble avsluttet ved systemets framvekst (fase 3).

5.1 Archers domeneteori om skole, kirke og stat

Skolens monointegrasjon med kirken, og den nødvendige, asymmetriske og kompatible relasjonen mellom skolen og kirken i europeisk middelalder, innebar en kirkelig dominans som påvirket alle sider ved skolens virksomhet. Den dominante institusjonen, kirken, har ingen interesse av endringer, for den finansierer virksomheten og har skreddersydd utdanningen for sine egne formål. I en underordnet relasjon kan ikke den underordnede institusjonen, skolen, initiere endringer selv, på grunn av sin avhengighet av den dominerende part.

De strukturelle vilkårene i fase én av første syklus er gitt ved *relasjonene mellom makroinstitusjoner*, som igjen påvirker *ressursfordelinger*. Plasseringen i *ressursfordelinger* medfører gitte *posisjonsinteresser*, som det er forbundet med *opportunitetskostnader* å neglisjere, og som derfor innebærer en *situasjonslogikk* som gir føringer for handling.

Fordelingen av utdanningstjenester, det vil si hvem som mottar og hvem som ikke mottar relevante utdanningstjenester avgjør hvem som har og ikke har et interessefellesskap i forhold til eksisterende utdanningsordninger. Ettersom strukturell posisjon (plassering i ressurs- og rollefordelinger) definerer interesser, vil en analyse av posisjoner kunne vise hvem som har felles interesser og dermed er disponert for alliansefellesskap. Også handlingsstrategier for måloppnåelse vil være påvirket av posisjon i fordelinger av økonomiske og politiske ressurser. God tilgang på økonomiske ressurser gjør det mulig å velge strategier som krever økonomisk innsats, som å finansiere egne skoler, hvis en er misfornøyd med de eksisterende, mens tilgang til politisk makt muliggjør strategier som innebærer maktutøvelse i form av forbud mot og begrensninger av konkurrerende utdanningsvirksomhet. Den strukturelle posisjonen i ulike ressursfordelinger avgjør også individuelle og kollektive aktørers ulike forhandlingsmakt i situasjoner der det forhandles om endringer.¹

I første fase av den første morfogenetiske syklusen av skolens utvikling stod alle andre samfunnsinstitusjoner utenfor den monointegrerte relasjonen mellom kirken og skolen. Forholdet mellom skolen og andre samfunnsinstitusjoner var *kontingent*. Det var blant samfunnsinstitusjonene som hadde en kontingent relasjon til skolen at alliansepartnerne med kirken til forsvar for kirkeskolene og ut-

¹ Archer, 1995a, s. 328

fordrerne til kirkeskolene ble rekruttert. Om de ble kirkens allierte eller kom til å utfordre kirken var blant annet avhengig av hvilken nytte de selv hadde av de kirkeledede skolene: i) de kunne være helt uberørt av kirkens skolevirksomhet og derfor innta en nøytral holdning, ii) de kunne ha tilfeldig fordel av den (*kontingent kompatibel relasjon*) og derfor være disponert for å inngå i alliansefelleskap med kirken eller iii) de kunne være hindret, hvis de hadde behov for utdanningstjenester av en annen type enn dem kirkeskolene kunne tilby (*kontingent inkompatibel relasjon*) og bli utfordrere av kirkens skoledominans.²

(i) Så lenge de fleste samfunnsinstitusjoner utenom kirken var uberørt av skolens virksomhet, ble den mono-integrerte relasjonen mellom kirke og skole ikke utfordret.

(ii) Institusjoner som stod i en *kontingent og kompatibel* relasjon til skolen og hadde tilfeldig, utilsiktet og ufortjent fordel av skolens virksomhet ble kirkens alliansepartnere i skole spørsmål. Å motta fordeler uten omkostninger innebærer en belønningsordning, og skaper situasjonslogikken «*opportunisme*». Det vil si at situasjonen skaper begrunnelser for å forsvare de strukturelle relasjonene som gir gratis gevinst. Å opponere mot eksisterende ordninger vil bety et objektivt tap, det vil si opportunitetskostnader.³ Men institusjoner som drar tilfeldig fordel av skolevirksomheten blir ikke uten videre støttespillere for eksisterende dominansforhold. Å motta fordeler er ikke i seg selv nok til å generere støtte. Manglende bevissthet om fordelene ved kirkeskolene blant dem som høstet tilfeldig fordel av disse skolene, bidro i flere tilfelle til å hemme alliansedannelser til forsvar for kirkeskolen. Også andre forhold, som kryssende lojaliteter og verdioppfatninger, kunne nøytralisere eller motvirke at institusjoner som dro tilfeldig og utilsiktet fordel av kirkeskolen ble kirkens allierte.

(iii) Posisjonen som hindret og frustrert aktør, som står uten et relevant utdanningstilbud, disponerer derimot for opposisjon og hevding av egne utdanningsinteresser. Institusjoner som står i en *kontingent og inkompatibel* relasjon til eksisterende utdanning og hvis institusjonelle operasjoner blir hindret av eksisterende utdanningsordning er utsatt for en situasjonslogikk som går ut på *eliminasjon* av den virksomheten som står i veien for realiseringen av egne utdanningsinteresser. Eliminasjonen kan enten foregå gjennom markeds-konkurransen og opprettelse nye alternative skoler i konkurranse med de

² Ibid., s. 329

³ Ibid. s. 331

etablerte, eller gjennom politiske virkemidler som går ut på å begrense eller innføre forbud mot den etablerte skolevirksomheten.

Hvilke konsekvenser den kirke-dominerte skolevirksomheten hadde for staten, som kontingent relatert institusjon, varierte mellom land og kunne gjennomgå historiske endringer i ett og samme land. Fra å være en utilsiktet fordel for staten, kunne utdanningen bli en hindring. I Russland under tsarveldet var staten en «*hindret institusjon*» på grunn av den snevert teologisk innrettede ortodokse kirkeskolen. Kirkeskolenes religionsopplæring var uten verdi for statsadministrasjonen, som hadde helt andre opplæringsbehov. I England, i tiden rett før framveksten av utdanningssystemet, rundt 1900, var staten gratispassasjer og den politiske eliten dro *tilfeldig fordel* av kirkeskolene, fordi elementærskolene for midlet holdninger som fremmet ro og orden i samfunnet og sekundærskolene og universitetene utdannet den politiske eliten.

5.2 Archers spesifikke teori om Danmark

Archer hevder at skolen i Danmark var mono-integrert med og *dominert* av kirken både før og etter reformasjonen, selv om grunnlaget for kirkens dominans var svekket etter oppløsningen og inndragelsen av kirkegodset. I Archers analyse ble skolen i Danmark først knyttet til staten ved systemdannelsen på begynnelsen av 1900-tallet. Reformasjonen hadde, slik Archer oppfatter det, ingen konsekvenser for skolens integrasjon med andre samfunnsinstitusjoner. Den medførte ingen endringer for skolens plassering i samfunnets makrostruktur. På omtrent samme måte som før reformasjonen var det danske skolevesenet etter reformasjonen dominert av kirken, selv om konfesjonen nå var blitt evangelisk-luthersk og kirken hadde mistet størstedelen av sitt økonomiske grunnlag. Denne tesen ligger som et premiss for Archers analyse av den videre skoleutviklingen i Danmark. Skolens mono-integrasjon med kirken la de grunnleggende strukturelle betingelsene for den videre interaksjonen vedrørende skolen.

Archer hevder at monarkens interesse for å kontrollere skolen kun var et offisielt standpunkt med få konsekvenser, og at årsaken til kongens manglende interesse for skolen var manglende ressurser til å drive skoler. Etter reformasjonen var kirkens utdanningsmonopol først og fremst basert på de menneskelige ressurser som kirken disponerte til skoleformål. Geistligheten organiserte og administrerte skolene på 1500-tallet.⁴

4 Archer, 1979, s. 94

Kirkens dominans av skolen fortsatte på 1600-tallet, og latinskolenes virksomhet bestod fremdeles først og fremst i utdanningen av prester. Geistligheten førte tilsyn med undervisningen og eksaminerte og godkjente lærere for latinskolen. Det var geistligheten som innehadde pedagogisk ekspertise og innsikt i skolens innhold. Degnen (klokkeren) ivaretok katekismeundervisningen for allmuen i landdistriktene.⁵

Kirkens relativt svake ressursgrunnlag medførte imidlertid at kirkeskolene ikke kunne beskytte sitt utdanningsmonopol fullt ut og ikke demme opp for konkurrerende skoler ettersom skoledekningen var mangelfull. Konkurrentene til de kirke-dominerte latinskolenes var ved begynnelsen av 1600-tallet først og fremst jesuittskolenes ellers i Europa. Men også private skoler i byene utfordret kirkens skolemonopol.⁶

Fram til langt ut på 1700-tallet forble kirken skolens ressurskilde og kontrollerte dermed virksomheten. Innholdet i den kirkekontrollerte utdanningen var snevert, og innebar ingen muligheter for å velge mellom spesialiseringer. I siste halvdel av 1700-tallet var det særlig to samfunnssektorer som ble hemmet av kirkeskolens snevre innretning; landbruket og handelsvirksomheten i byene.⁷

I spørsmålet om de strukturelle vilkårene på reformasjonstiden, det vil si skolens relasjon til andre samfunnsinstitusjoner er Archers oppfatning av skolens relasjon til staten av særlig interesse. Staten står, i følge Archer, utenfor den nødvendige, kompatible og asymmetriske relasjonen mellom skolen og kirken. Staten tilhører de såkalte «*andre deler av den sosiale struktur*», som har en kontingent relasjon til skolen. En nødvendig relasjon mellom skolen og staten oppstod ikke før framveksten av det statlige utdanningssystemet. Archer hevder at i Danmark skiftet den kontingente relasjonen mellom den kirke-dominerte skolen og staten karakter gjennom århundrene fra reformasjonen og til og med andre del av 1700-tallet. Fra å være en indifferent og nøytral institusjon i relasjonen til kirkens skolevirksomhet umiddelbart etter reformasjonen, kom staten i første halvdel av 1700-tallet til å høste gratis fordel av den kirke-dominerte skolen, men i siste halvdel av 1700-tallet ble staten og kongemakten en hindret institusjon.

5.3 Før- og etter-reformatoriske skoleordninger

Archers påstand om at skolevesenet i hele Europa i før-reformatorisk tid var mono-integrert med kirken blir for Nordens vedkommende bekreftet av den

5 Ibid.

6 Ibid.

7 Ibid., s. 98

danske kirkehistorikeren Kornerup. Han påpeker at det finnes svært få kilder om skolevesenet i Danmark i middelalderen, men det er sannsynlig at skolen i Norden var utformet etter et felles europeisk mønster.⁸ I middelalderen omfattet skoleslagene i Danmark klosterscholer, katedral- og stiftsskoler og, i større kjøpsteder, kommunale stadskoler. Det var stiftsskoler i alle danske og norske stift.

Før reformasjonen hadde en rekke munkeordener skolevirksomhet av større eller mindre omfang i Danmark og Norge. Mange av klosterscholene drev både «*interne skoler*» for fremtidige medlemmer av munkeordenen og «*ytre skoler*» for barn som ikke skulle opptas i klosteret. Ved enkelte klostre som ble opprettholdt etter reformasjonen, fortsatte skolevirksomheten. Dette var hjemlet i Kirkeordinansen. To cistercienserklostre i Danmark hadde skoler i virksomhet helt fram til henholdsvis 1560- og 1580-årene. Ved klosterscholene skulle det imidlertid etter reformasjonen være en teologisk læremester, for å sikre at den lutherske lære ble formidlet.⁹

I hele Europa var det i middelalderen fast prosedyre at det ble grunnlagt skoler ved bispesetene for å utdanne prester og andre geistlige. De første skolene var dermed skoler knyttet til bispesetet.¹⁰ I Danmark ble det opprettet bispeseter i Ribe, Århus og Slesvig i 948, i Odense i 988, i Roskilde og Lund ca 1020 og i Vestervig og Viborg ca 1060. I Norge ble det ca 1070-80, på Olav Kyrres tid, opprettet tre bispeseter; i Nidaros, i Selja (Sogn) og i Oslo. Bispesetet i Selja ble i 1180 flyttet til Bjørgvin (Bergen).¹¹

Opprettelsen av katedralskolene i Norge tidfestes imidlertid senere enn til opprettelsen av bispesetene. I 1152-53 gjorde kardinal Nicolas Breakspeare, senere pave Hadrian IV, en reise til Norden for å opprette erkebispedømmer i Norge og Sverige. I den forbindelse opprettet han katedralskoler i Trondheim (Nidaros), Bergen, Oslo og Hamar. I Stavanger ble det omkring 1160 drevet en skole ved et kloster i byen, og i 1243 ble det opprettet en katedralskole der. Kristiansand katedralskole ble opprettet flere hundreår senere, i 1686.

⁸ Bjørn Kornerup, *Ribe Katedralskoles historie*, København: Gyldendalske Boghandel, 1947, s. 18

⁹ Ibid., s. 35. Munkeordenene i Danmark før reformasjonen omfattet benediktinerne, cistercienserne, premonstratenserne, johanittene, augustinerne, karmelittene, og tiggerordenene fransiskanerne og dominikanerne. De samme munkeordenene hadde klostre i Norge. Blant ordener som var representert i Norge var også cluniacenserne.

¹⁰ Ibid., s. 19. Kornerup antar at det ble startet skoler i forbindelse med opprettelsen av bispesetene, selv om dette ikke kan bekreftes av kildene.

¹¹ Ibid.

Katedralskolene ble i hovedsak opprettholdt økonomisk av domkapitlet, men også ved enkelte private donasjoner og testamentariske gaver. Enkelte donasjoner var øremerket for å sende de dyktigste elevene til utlandet for fortsatte studier. De fleste av katedralskolenes elever var «*fattige Guds almissebarn*», som måtte tigge til livets opphold; husly, mat og klær. Tiggingen gikk i arv fra elevgenerasjon til elevgenerasjon.¹²

I senmiddelalderen vokste det fram kommunale stadskoler i de mindre kjøpstedene, der det ikke var katedralskole.¹³ Fundasen for stadskolen i Malmø fra 1406 viser at skolen ble opprettet etter initiativ fra byens borgere, men stiftelsesbrevet var utstedt av pave Innocens VII. Skolen oppstod følgelig på kommunalt initiativ, men opprettelsen måtte ha kirkelig godkjenning. På grunn av byens sterke vekst søkte borgerne paven om tillatelse til å opprette en skole. Skolen skulle gi undervisning i latinsk grammatikk og *andre elementære fag*. Stadskolen i Malmø har sannsynligvis fungert som dansk (og tysk) regne- og skriveskole, ettersom det ble undervist i andre elementærfag i tillegg til latinsk grammatikk. En hovedhensikt med skolens opprettelse var imidlertid at den også skulle bidra til at gudstjenesten i byens kirke fikk mer høytidelige former. Skolens sterkt kirkelige preg bekreftes ved at lærerne kom fra geistligheten og at elevene måtte delta i kirketjenesten. Stadskolene skulle bare formidle grunnleggende kunnskap, og elever som ville gå videre måtte søke seg til de større domkapittelskolene. I reformasjonens Kirkeordinans ble det innført forbud mot slike «kombinerte skoler» som stadskolen i Malmø. «*Hine andre pugeskoler*» skulle nedlegges. Latinskoler og skriveskoler var de godkjente skoleslagene.¹⁴

Kirkeordinansen inneholdt bestemmelser om tre typer formell opplæring: (1) latinskoler, (2) skriveskoler (de såkalte danske skoler) og (3) katekismeundervisning for de unge i menigheten. Religionsopplæring for menigheten var degnenes oppgave. Universitetet, som også ble omorganisert i forbindelse med reformasjonen, var underlagt en egen lovgivning og fikk ny fundas i 1537. Latinskolenes lærere var prester. Skriveskolenes lærere tilhørte egne laug av regne- og skrivemestere.¹⁵ Degnene som drev katekismeundervisning for de unge i menigheten var som oftest elever ved nærliggende latinskoler, såkalte løpe-

¹² Ibid., s. 18. Elevene hengte en kappe på venstre skulder og holdt høyre hånd fram for å motta almissen. De hadde også en spesiell hette på hodet som tegn på at de var skoleelever med rett til å tigge.

¹³ I perioden 1406-1523 ble det i Danmark opprettet kommunale stadskoler i Malmø, Kalundborg, Randers, Helsingborg, Skelsør, Helsingør, Næstved, Rønne, Faaberg og Flensborg. Sannsynligvis var dette forberedende elementærskoler.

¹⁴ Ibid., s. 36-38

¹⁵ Steinfeld, 1986, s. 57

degne, ettersom de måtte ambulere mellom latinskolen og kirken(e) der de fungerte som degn.

Kirkeordinansen påla byrådene å opprette og drive én latinskole i hver by. Hvis det fra før var flere skoler, skulle de slås sammen til én skole. Det var også byrådenes oppgave å sørge for at det ble opprettet skriveskoler. Superintendentene skulle på visitaser sammen med lensmann og byråd føre tilsyn med latinskolene, skriveskolene og med prestene og degnenes undervisning. De skulle tilse at undervisningen innga den rette fromhet og undersøke de økonomiske vilkårene for prester og skoleholdere.

Både latinskolene og universitetet var innrettet mot å utdanne prester. På universitetet hadde de teologiske professorene høyest anseelse og høyest lønn. Teologi var også det faget som hadde flest studenter. De andre fagene ved universitetet stod i skyggen av teologien og ble betraktet som støttevitenskaper. Juridiske forelesninger var nesten utelukkende beregnet for fremtidige prester. Oppgaven til professorene ved det filosofiske fakultet var først og fremst å supplere studentenes ofte mangelfulle kunnskaper i latin, gresk og hebraisk. Språkutdannelsen var å betrakte som en forberedelse for studiet i teologi. Lærestolene i filosofi ble betraktet som begynnerstillinger for universitetsansatte. Fra disse stillingene kunne man avansere til et professorat i teologi.¹⁶

Uformell håndverksopplæring foregikk i regi av laugene. Denne praktiske opplæringen omfattes ikke av Archers teori, som avgrenser seg til formell opplæring og skolevirksomhet. Uformell opplæring i håndverksfag inngikk heller ikke i Kirkeordinansens bestemmelser. Bestemmelser om håndverksopplæringen var en del av laugslovgivningen.

5.4 Støtte til tesen om mono – integrasjon

Den danske kirkehistorikeren Kornerup legger i likhet med Archer avgjørende vekt på kontinuiteten i skoleordningen før og etter reformasjonen. Både før og etter var skolen en kirkeskole:

«Hadde man tidligere hele middelalderen igjennom kunnet tale om en katolsk kirkeskole, ble det nå i dens sted en luthersk kirkeskole, som vokste frem og hevdet sin plass temmelig uforandret i nærmere tre århundreder. Kirkehistorie og skolehistorie er derfor vedvarende uatskillelige disipliner for hele dette tidsrom.»¹⁷

¹⁶ Ellehøj, 1977, s 339-41. Det var mulig å avansere fra et medisinsk professorat til et teologisk. Caspar Bartholin gjorde dette spranget i 1624

¹⁷ Kornerup, 1947, s. 199

Kornerup begrunner denne oppfatningen med flere forhold. Det viktigste tegnet på at latinskolen var en kirkeskole, mener Kornerup var bestemmelsene om skolens formål og faglige innhold.

«Latin og religion er de absolutt fremherskende fag fra nederste til øverste klasse. Realfag nevnes nesten ikke. Religionsundervisningen tenkes fremmet dels ad praktisk vei ved den daglige deltakelse i kirketjenesten, dels ad teoretisk ved innøvelse i Luthers katekisme samt ved lesning, fortolkning og utenatlæring av utvalgte stykker fra Skriften.»¹⁸

Et overordnet mål for undervisningen var å sørge for at «sann gudfryktighet i kristendommen» ble overført til fremtidige generasjoner. Hensynet til det verdslige regiment, samfunnslivet for øvrig, kom i bakgrunnen, selv om det i Kirkeordinansens avsnitt om «barneskoler» (latinskoler) står at de unge i tillegg til å bli skikket til sann kristelig gudsfrykt også skal tilegne seg det som må til for å «bevare et godt borgerlig og verdslig regiment». Både Kirkeordinansens bestemmelser og senere praksis viser at latinskolen var en skole for fremtidige prester.¹⁹ Latinskolenes kirkelige funksjon og rolle som presteskoler fremgår på flere måter i Kirkeordinansen. Lærernes og elevenes plikter ved gudstjenester er i Ordinansen omtalt før skoleundervisningen. Kirkens ledere, superintendentene (biskopene), spilte en sentral rolle i tilsynet med skolene. De skulle også ansette skolens rektor, samt godkjenne hørerene, som var underordnet undervisningspersonell.²⁰ Et tegn på den kirkelige tilknytningen er også videreføringen av tradisjonen fra katolsk tid med «løpedegne», det vil si at eldre elever ved kjøpstedenes latinskoler, mot betaling, fungerte som degn (klokker) ved landsbykirkeene utenfor de større byene.

Også Kirkeordinansens bestemmelser om at det skulle være to typer av latinskoler, store og små, henholdsvis i kjøpstedene og på «små steder» mener Kornerup bekrefter kontinuiteten mellom før- og etter-reformatorisk skoleordning, ettersom de små latinskolenes på mindre steder åpenbart må ha vært en videreføring av senmiddelalderens kommunale stadskoler.

Undervisningsplanen i ordinansen skolebestemmelser viser at alle krefter skulle konsentreres om å lære å lese, skrive og tale latin. Slik sett er det betegnende at kirkeskolene fra nå av ble kalt latinskoler. Vekten som ble lagt på latinopplæringen var også en videreføring av middelaldertradisjonen som innebar at latinkunnskaper var det viktigste kjennetegn på en boklærd mann. Opplæring i

¹⁸ Ibid., s. 201

¹⁹ Kirkeordinansen av 1537. Reformasjonens kirkelov oversatt av Terje Ellingsen, Verbum, 1990, s. 77

²⁰ Ibid., s. 199-203

gresk og hebraisk oppfattes imidlertid med uvilje i ordinansen. I et avsnitt som handler om at alle «*poge*»-skoler skal legges ned, og at det bare skal være én latinskole i hver kjøpstad, heter det at «*de som underviser i gresk og hebraisk, søker mer sin egen fordel enn barnas*». Kornerup finner dette utsagnet i ordinansen underlig, ettersom både humanismen og reformasjonsbevegelsen var opptatt av å «*vende tilbake til kildene*». Det vil for kirkens vedkommende si: tilbake til bibeltekstene på originalspråkene, hebraisk og gresk.

Den manglende muligheten til fordypelse i kildene som preget Kirkeordinansens bestemmelser om skolens innhold er årsaken til at det snakkes om ordinansens «*vingestekkede humanisme*». Kornerup antyder at uviljen mot gresk og hebraisk må ha hatt en praktisk mer enn en ideologisk årsak og trolig gjenspeilet skolens knapphetssituasjon. Det var en stor nok oppgave å få lært elevene latin, slik at gresk og hebraisk ble en luksus.²¹ Påstanden om at underviserne i gresk og hebraisk fremmet sin egeninteresse kan imidlertid også gjenspeile en generell motvilje mot private skoler som ikke var underlagt statlig og kirkelig kontroll, ettersom den er fremsatt i avsnittet som handler om forbud mot «*puge*»-skoler.

Grunnlaget for Kornerups påstand om at reformasjonens skoleordning var en fortsettelse av middelalderens, var følgelig først og fremst at latinskolene ble videreført som presteskoler med sterk betoning av det religiøse innholdet og av latinkunnskaper, og at kirken fortsatt kontrollerte undervisningen og godkjente skolens personell. Dette er stort sett de samme forholdene som Archer legger vekt på når hun hevder at skolen fortsatt var mono-integrert med kirken etter reformasjonen.

5.5 Støtte til tesen om dual integrasjon

Kornerup fremhever imidlertid også kongens «*varme omsorg for skolevesenet [...] som grunnlaget for den nye lutherske kirke*»,²² og her peker han på alle kongelige donasjoner og iverksatte ordninger som skulle sikre skolene økonomisk. Kongens «*varme omsorg*» innebar at sentrale myndigheter iverksatte både legale og økonomiske virkemidler.

Både ut fra Kirkeordinansens bestemmelser og senere praksis var det ikke bare de geistlige som var forpliktet til å ta ansvar for skolen, også kongen og verdslige myndigheter skulle spille en viktig rolle. Når superintendentene på sine visitasreiser i kjøpstedene skulle besøke skoler og påse at alt gikk riktig for seg, opp-

²¹ Kornerup, 1947, s. 202

²² Ibid., s. 203.

trådte de *sammen med lensmannen*, som representant for den verdslige øvrighet.²³ Begge skulle på sine reiser tilskynde opprettelsen av skoler og bistå med råd og dåd²⁴, men ikke selv opprette skoler. Det skulle lokale verdslige myndigheter gjøre.

Ordinansen fastsatte finansieringsordninger for skolene. Reformatorene i Wittenberg hadde vært pådrivere i den danske statlige bevilgningspraksisen til støtte for skolene. Allerede i 1536 hadde Bugenhagen oppfordret kongen til å anvende det inndratte geistlige gods til kirker og skoler. Noen år senere sendte Melanchthon et brev til kansler Johan Friis med en inntrengende bønn om å sørge for skolene. Spesielt var han opptatt av lærernes underhold.²⁵ Generelt fastslo ordinansen at skolemesterne i alle kjøpsteder skulle beholde de inntektene de allerede hadde.

Superintendentene og sogneprestene skulle ha plikt til å melde fra til kongen hvis de på sine visitaser oppdaget at noen av skolene ikke var tilstrekkelig forsørget. Det kongelige «vi» «*ville gjerne legge til av vårt, hvor det manglet noe*».²⁶ I hver kjøpstad skulle det bare være én latinskole, og i forbindelse med sammenlåingen av flere latinskoler ville kongen «*legge noe rente til*» dersom det ikke var nok til opphold for dem som skulle «*lese*».²⁷ Til underhold av skolemestere og hørere i kjøpstedene skulle lensmannen sammen med superintendenten fastsette en sum som skulle utbetales av kirkens prebender.²⁸ «*Disse må skolens menn få overta når de som nå har dem, er døde. Slik skal det skaffes en fast og evig prebende for skolemesterens person, som han skal ha og beholde så lenge han er ved skolen.*»²⁹ Videre heter det at kirkevergene i kjøpstedene «*skal opprettholde skolen og boliger for den som tjener i den. Hvor det er flere sogn i en kjøpstad skal alle kirkevergene sammen holde ved like skolen og boliger for dem som har sin tjeneste der.*»³⁰ Ordinansens opprettholdelse av ordningen med «*løpedegne*» bidro til latinskolenes økonomi og var basert i et lovbasert pålegg overfor kirkene om å engasjere latinskolenes elever i degnetjenesten.³¹

²³ Kirkeordinansen av 1537, 1990, s. 96

²⁴ Ibid., s. 77

²⁵ Kornerup, 1947, s. 205

²⁶ Kirkeordinansen, 1990, s. 81

²⁷ Ibid., s. 84

²⁸ Prebender var en samling av eiendommer som gav leieinntekter.

²⁹ Kirkordinansen, 1990, s. 99

³⁰ Ibid., s. 109

³¹ Ibid., s. 89-90

5.5.1 Danmark

De statlig pålagte finansieringsordningene for skolevesenet var, som vist ovenfor, fastsatt i Kirkeordinansen, der kongen også hadde lovet å skyte til midler i de tilfelle der skoler ikke var sikret tilstrekkelige inntekter. Noen eksempler på at kongen oppfylte dette løftet er at han etter en henstilling i 1540 fra superintendent Sadolin i Fyns stift, bekreftet at han ville skaffe underhold til skolene i dette stiftet. Samme år ble det i en recess bestemt at lensmenn og superintendenter, i samarbeid med sogneprester, borgermestere og byråd skulle registrere alt tilgjengelig gildegods, altergods, kalentegods og annen «rente» for å skaffe skolemestere og hørere «*evig rente og opphold*». For Sjælland og Nord-Jylland stift ble det i 1551 og 1558 vedtatt lignende tiltak som for Fyn i 1540. I reformasjonskongen Christian IIIIs tid utgikk det minst 70 kongebrev fra kansellet om ulike økonomiske ordninger for skolene. Det utgikk spesielt mange brev i 1542, og disse gjaldt særlig latinskolene i de mindre byene.³²

Om katedralskolen i Ribe forteller Kornerup at en rekke kongebrev fra Christian IIIIs og hans sønn og etterfølger Frederik IIIs tid viser at skolen fikk tilført gods som de hadde inntekter fra. Skolens rektor og hørere fikk sin lønn hevet flere ganger gjennom tildeling av altergods og prebender. I 1572-73 fikk rektor og hørere lønnstillegg gjennom tildeling av kongetiender. En stiftelse fra før-reformatorisk tid opprettet for bespisning av fattige elever ble videreført men omdannet til et hospital i 1554. Stiftelsen opprettholdt forpliktelsen til gratis bespisning av 12 av katedralskolens fattige elever, og i stiftelsens bygninger fikk også rektor og hørere gratis bolig.³³

Melanchthon, som i sitt brev til kansler Friis hadde gitt uttrykk for sin bekymring for skolene og særlig for lærernes underhold, mente at de mer velstående latin-skoleelevene kunne betale skolepenger og de fattige kunne ernære seg ved tigging slik det var tradisjon for. I 1561 overdro imidlertid Frederik II en rekke kongetiender til dekning av utgifter til mat og øl for lærere og elever også i Lunde domskole. Han bevilget senere midler også til andre kommuniteter. Kommuniteten på Frederiksborg ble opprettet i 1569, og samme år ble «*den store kommuniteten*» stiftet i tilknytning til Universitetet i København. Senere bevilget kongen midler til opprettelse av kommuniteter i Odense i 1572, Helsingør i 1573, Viborg i 1574, Århus i 1579 og Kolding i 1580.³⁴

³² Kornerup, 1947, s. 204

³³ Ibid., s. 244-45

³⁴ Ibid., s. 208

Frederik II sørget også for midler til gjenoppbygging av latinskolen i Viborg etter en brann i 1567. Den lokale lensmannen ble beordret til å overta Vitskøl klostres gamle forpliktelse til å underholde skolebarn, som nå var elever i Viborg skole. Den storstilte kommunitetsgaven til skolen i Viborg i 1574 omfattet gratis bespising og opphold til 30 elever. Dette skulle finansieres av 38 kongetiender. Stiftelsen skulle bestyres av stiftets biskop og de to eldste kannikene og stipendiet kunne fornyes i inntil 6 år. Bespisingen ble nøye beskrevet: to måltider daglig med tre retter mat og med en potte øl til hvert måltid. Kornerup antar at det var kongens kansler Niels Kaas, som stod bak denne gaven.³⁵

De kongelige gaver og bevilgninger var imidlertid ikke nok til å fullfinansiere skolevirksomheten og skaffe livsopphold for elevene. I Christian IIIIs andre Københavnske recess fra 1537 var det gamle skoletiggeriet blitt hjemlet på nytt. Hjemmelen ble gjentatt i den store forordningen av 1587 om tiggere og løsgjengere, som stadfestet peblingenes (katedralskoleelevenes) og degnenes rett til å «*bede deres brød for godtfolks dører*». Gjentatte kongebrev innskjerpet Kirkeordinansens bestemmelse om at løpedegnembetene skulle tilfalle latinskolens elever, blant andre brev av 1568 og 1574 for henholdsvis Lunde og Sjælland stift.³⁶ Løpedegn-virksomheten kunne bringe inn betydelige inntekter. I 1590 betjente Ribe katedralskole i alt 25 degnembeter. Elevene bidro dessuten til skolens inntekter gjennom sin daglige sangtjeneste i kirken, ved begravelser og andre spesielle anledninger. Elevene skaffet også inntekt gjennom julesangen, som ble fremført utenfor dørene til byens borgere. Fattige elever hadde ekstra underhold ved den årlige almissefordelingen i tillegg til at de tigde.³⁷

Kongen og riksrådet sørget etter hvert sjenerøst for Universitetet i København etter en kummerlig start etter reformasjonen. Frederik IIIs tidsalder er med rette blitt betegnet som en gullalder for universitetet og for åndslivet. Dette skyldtes et godt samarbeid mellom kongen og en rekke adelsmenn som skaffet universitetet gode økonomiske betingelser. Professorer i filosofi hadde opprinnelig, etter reformasjonen, en lønn på 70 riksdaler. I 1555 ble denne oppjustert til 100 riksdaler og i 1571 fikk de igjen en forhøyelse til 150 riksdaler I tillegg ble de 6 øverste professorer ved det filosofiske fakultet medlemmer av domkapitlet i Roskilde og hver av dem fikk i den forbindelse overdratt en prebende. Dette innebar rett til betydelige naturalia, som korn, fjærkre, svinekjøtt og smør og

³⁵ Kornerup, *Biskop Hans Poulsen Resen*. Studier over kirke- og skolehistorie i det 15. og 17. aarhundrede, Bd I (1561-1615), København: G. E. C. Forlag, 1928, s. 40

³⁶ Kornerup, 1947, s. 209

³⁷ Kornerup, 1928, s. 25-27

dessuten brensel fra skoger som hørte til prebendene.³⁸ Å tilhøre det teologiske fakultet innebar høyere status og også bedre lønn enn å være ansatt ved det filosofiske. Etter reformasjonen hadde professorer i teologi hatt 150 riksdaler i lønn. I 1555 ble dette forhøyet til 200 riksdaler, og i 1571 ble lønnen hevet til 300 riksdaler. Disse professorene hadde også hvert sin prebende i Roskilde domkapittel.³⁹

Også studentene ved Universitetet i København ble tilgodesett med understøttelse. I 1569 ble det opprettet en kommunitet for gratis bespising av 100 studenter.⁴⁰ På 1600-tallet vokste studenttallet, og i 1620 ble kommuniteten, utvidet med 20 plasser, til 120. I 1630 ble det ytterligere utvidet til i alt 144 plasser.

Etter reformasjonen bidro kongen både med personlige gaver og omdisponering av tiender og domkapittteleiendommer til katedralskolenes personell og elevenes underhold. I noen grad drev elevene egen inntjening gjennom tigging, sangoppvarning og degnetjeneste. I den grad kirkelige inntekter kom skolene til gode, var det på kongens befaling.

5.5.2 Norge

Formelt sett ble den danske Kirkeordinansen vedtatt i Norge i 1539, selv om det stod i ordinansen at det måtte utarbeides egne norske bestemmelser. Loven ble offentliggjort på Oslo og Bergen lagting, der adelsmenn, borgere, geistlige og bønder var samlet. Her møtte de to danske riksrådene Claus Bille og Truid Ulfstand, utsendt av Christian III, sammen med den første norske lutherske biskopen Geble Pederssøn fra Bergen. Geble Pederssøn var blitt ordinert av Bugenhagen i København samtidig med de nye danske biskopene i 1537. Oslo og Bergen lagting var i realiteten stendermøter for det sønnafjelske og det nordafjelske Norge.⁴¹ Ordinansens bestemmelser om skolene ble følgelig gjort formelt gjeldende også for Norge, fra første stund.

Reformasjonen var imidlertid dårligere forberedt i Norge enn i Danmark. Den lutherske lære var lite kjent da reformasjonen ble innført. Det var ikke noe intellektuelt miljø tilsvarende det i Danmark som hadde beredt grunnen for reformasjonen. Før 1536 hadde 97 danske og 28 svenske studenter vært imma-

³⁸ Ibid., s. 136

³⁹ Ibid., s. 202

⁴⁰ Lausten, *Københavns Universitet 1537-1588, Københavns Universitet 1479-1979, Bind I*, Svend L. Ellehøj, Leif Grane og K. Hørby, København: G. E. C. Gads Forlag, 1991, s.121

⁴¹ Rian, 1997, s. 71

trikulert ved det lutherske Universitet i Wittenberg, men det var ingen norske som hadde studert ved et luthersk universitet.⁴² Mangelen på kirkelig personell i Norge som var skolert i luthersk teologi ført til at mange av de katolske prestene fikk beholde sine stillinger etter reformasjonen. I Bergen stift hadde sogneprestene etter reformasjonen i 17 av 25 prestegjeld bakgrunn enten som katolsk prelat, prest, munk eller abbed.⁴³ En må kunne anta at tilstanden ikke var særlig annerledes i andre regioner av Norge. Ettersom den evangelisk-lutherske lære var så lite utbredt på forhånd, var det i Norge i enda større grad enn i Danmark behov for opplæringen av et nytt presteskap som kunne forkynde det nye trosgrunnlaget. De gamle katedralskolene hadde vært institusjoner for utdanning av prester før reformasjonen. Denne funksjonen skulle de også ivareta etter reformasjonen.

På reformasjonstidspunktet var det fem katedralskoler i Norge: Oslo, Bergen, Stavanger, Trondheim og Hamar. Bispedømmene i Oslo og Hamar ble slått sammen etter reformasjonen, men katedralskolen på Hamar vedvarte enda noen år. Samtlige skoler var på denne tiden i dårlig materiell forfatning, og det er usikkert hvor undervisningen har foregått. I Bergen hadde ikke skolen egne lokaler. Superintendenten Geble Pederssøn, som hadde vært erkedekan ved domkapitlet før reformasjonen, hadde fra denne tiden betydelige inntekter fra en rekke jordeiendommer i tillegg til statslønnen som var fastsatt for de nye superintendentene. Han reiste for egne midler nye skolelokaler, inkludert bolig for rektor. Det økonomiske grunnlaget for skolens drift var leieinntekt av eiendom skolen hadde hatt før reformasjonen. I tillegg ble St Sunniva-prebenden lagt til skolen etter initiativ fra biskopen. Elevene bidro til å skaffe inntekter gjennom sangoppvarning og sognegangen, tiggerferder til kirkesogn innen stiftet. To ganger årlig vandret elevene rundt to og to for å tigge penger til klær og sko.⁴⁴ Biskop Geble gav kost og losji i bispegården for mange av latinskoleelever. I tillegg bekostet han i sin levetid helt eller delvis i alt 18 tidligere latinskoleelevers videre studier, for det meste ved Universitetet i København, men for enkelte også ved universitetene i Rostock og Wittenberg.⁴⁵

Rektorembetet (skolemesterstillingen) ved katedralskolen i Bergen, og trolig også i andre stiftssteder, var en overgangsstilling til bedre avlønnede geistlige eller verdslige stillinger. Lesemesteren, eller lektoren i teologi, som i følge Kirke-

⁴² Einar Høigård, *Oslo Katedralskoles historie*, Oslo: Grøndal og Sønn, 1942, s. 20

⁴³ Anders Bjarne Fossen, *Geble Pederssøn og Bergen Katedralskole*, Bergen: Bergen Katedralskole, 2003, s. 19

⁴⁴ Sangoppvarningen ble først forbudt ved reskript av 1728. Se Fossen, 2003, s. 46 n1

⁴⁵ Fossen, 2003, s. 40

ordinansen skulle tilsettes for å undervise i teologi, både for elever i de øverste klassene i latinskolen og for andre interesserte, hadde i Bergen dobbelt så høy lønn som rektoren. Lektoratet var ikke som rektorstillingen et springbrett til bedre avlønnede stillinger, men markerte ofte toppen av en embetskarriere. I Bergen ble Absalon Pederssøn Beyer, fostersønn til biskop Geble Pederssøn, ansatt som lektor i teologi i 1553. Ved Bergen katedralskole ble rektors lønn dekket av skolens grunnleieinntekter, og i 1554 fikk han i tillegg en mindre prebende. I 1562 ble lønnen omgjort til 50 Rdlr i rede penger årlig, samt noen mindre uregelmessige inntekter (*accidenter*).⁴⁶

I Oslo bispedømme henvendte biskop Hans Rev seg sammen med lensherren på Akershus, Peder Hanssøn, til kongen om skoleordningen i stiftsstanden. Rev hadde vært katolsk biskop i Oslo før reformasjonen, men hadde gått over til reformasjonens lære. Han ble utnevnt til ny reformatorisk biskop i 1541 og i henvendelsen til kongen fremmet han, sammen med lensherren, krav om at Oslo katedralskole måtte få nye lokaler og lærere, elevene måtte underholdes på skolens bekostning og elevene og deres foreldre måtte stilles i utsikt å få embeter, for eksempel ved domkapitlet, etter avsluttet skolegang. Bekreftelsen fra kongen i 1542 gikk ut på at inntekter fra tienden og domkapitlets inntekter av det konfiskerte dominikanerklosteret, Olavsklosteret, skulle anvendes til å sette skolen i stand. Driften skulle finansieres ved hjelp av geistlige inntekter. Den teologiske lektoren ved domkapitlet ble tilsatt ved et kongebrev av 1546.⁴⁷

Oslo domkapittel var i løpet av middelalderen blitt en svært velstående institusjon med eiendommer over hele Østlandet. En del av eiendommene ble etter reformasjonen disponert av kongen til verdslige formål. Men Mariakirkens kapittelgods ble slått sammen med domkapitlets, og dermed ble Oslo domkapittel det mest velstående i landet. I 1602 fikk Oslo katedralskole dessuten tilført *commun*-godset i Hamar da Hamar latinskole ble nedlagt. Velstanden ved Katedralskolen i Oslo kom dermed på linje med de største katedralskolene i Norden.⁴⁸ Mens hørerene ved katedralskolen i Bergen hadde en minimal lønn, hadde øverste hører ved Oslo Katedralskole i 1595 inntekt av 29 gårder på Østlandet. Andre hører hadde inntekt av 19 gårder. På samme tid hadde rektor inntekt av 77 gårder og lektor inntekt av 135 gårder. Noen av disse godsene ble

⁴⁶ Ibid., s. 34 ff

⁴⁷ Høigård, 1942, s. 23. Lektorstillingen ved Oslo katedralskole ble opphevet i 1737. Ibid., s. 26

⁴⁸ Ibid., s. 21-24, 40

perpetuert, det vil si at de fulgte stillingen, mens andre var personlig eiendom, som fulgte personen, selv om han gikk over i annen stilling.⁴⁹

Når biskop Geble Pederssøn i Bergen fikk direktiver eller forespørsler fra overordnede, var det fra kongen, ved kanselliet i København. Oppsynet med den nye reformerte skolen i Bergen ble ivaretatt av slottsherren på Bergenhus.⁵⁰ På samme måte foregikk det i Oslo. Einar Høigård hevder i sin historie om Oslo katedralskole at statsmakten etter reformasjonen i langt større grad enn paven blandet seg inn i skolens arbeid. Kongen hadde større makt enn paven når det gjaldt ansettelse i kirkens tjeneste, og han gav mer detaljerte bestemmelser om hva de ansatte hadde å rette seg etter. Mye ble overlatt til kirkens nye overordnede, superintendentene, som han selv hadde utpekt, men med det forbehold at alt som ble vedtatt skulle approberes av kongen før det fikk rettskraft.⁵¹

I Trondheim hadde erkebiskop Olav Engelbrektsen flyktet i 1537 og de neste årene var preget av oppløsningstendenser. Domkirken og klostrene ble plyndret, men domkapitlet ble bevart. Skolen var i gang som en luthersk presteskole i 1540, selv om det ikke var innsatt noen ny biskop. Den første lutherske biskop i Trondheim stift, Torbjørn Olavsson, ble først utnevnt i 1546. Også Asbjørn Øverås et al, som skriver om Trondheim Katedralskoles historie, hevder at staten, etter reformasjonen, blandet seg sterkt inn i skolens forhold.⁵² Men de økonomiske forholdene for skolen i Trondheim var vanskelige, og biskopen Torbjørn dro allerede året etter tilsetningen til København for å skaffe midler både til skolen og til domkirken, som var blitt skadet av brann i 1531. Biskopen ønsket at domkirken skulle få tilbake sitt gods for blant annet å lønne skolemesteren. Det var heller ikke ansatt lektor i teologi ved domkapitlet og dette var en hindring for presteutdanningen. I et brev til domkapitlet for å understreke behovet for en skole henstilte biskopen til kapitlet å legge fram for kongen at halvparten av prestekallene i stiftet var ubesatt og at det var fare for at hedendommen ville overta innen få år, noe majesteten ville få problemer med å forsvare overfor Gud. Biskopens anstrengelser førte imidlertid ikke fram, og han døde på tilbakereisen fra København.⁵³ Lektor i teologi ble tilsatt i Trondheim i 1553. En av kannikene i domkirken trådte inn i denne stillingen mot lettelse i sine kannikplikter og tildeling av en av kapitlets prebender.

⁴⁹ Ibid., s. 24

⁵⁰ Fossen, 2003, s. 25

⁵¹ Høigård, 1942, s. 17

⁵² Asbjørn Øverås, A. E. Erichsen og Johan Due, *Trondheim Katedralskoles historie, 1152- 1952*, Trondheim: F. Bruns Bokhandels Forlag, 1952, s. 69

⁵³ Øverås et al, 1952, s. 70-71

Katedralskolen i Trondheim fikk bedre tider fra 1559 under Frederik II. Allerede samme år som Frederik besteg tronen ble det utstedt et kongebrev som fastsatte at skolemesteren i Trondheim årlig skulle ha halvparten av tienden i Tingvoll prestegjeld på Nord-Møre. Hørerne ved skolen skulle få halvparten av tienden i Veøy prestegjeld i Romsdal.⁵⁴ Skolemesteren ble senere også tildelt St Bartholomæi prebende.⁵⁵ Et kongebrev fra 1573 påla lensherren Ludvig Munk å besørge oppføringen av et skolehus. Lenet skulle betale halvparten av utgiftene. Undervisningen hadde til da sannsynligvis foregått i et kapell i domkirken. I 1585 fikk den daværende skolemesteren også stilling som kannik ved domkapitlet og fikk inntektene som fulgte med denne stillingen.⁵⁶

Frederik II sørget også for latinskoleelevene i Trondheim, slik han gjorde ved andre katedralskoler. I 1560 ble det bestemt i et kongebrev at kongsgården i Trondheim skulle underholde 12 fattige latinskoleelever med øl og mat. Elevene skulle ikke pålegges arbeid på gården, men kun konsentrere seg om studiene. Kongsgården var drevet av lensherren, som fikk ansvaret for å gjennomføre ordningen. Antallet som fikk bespisning ble redusert til det halve under 7-årskrigen med Sverige, men et kongebrev fra 1573 fastsatte gjeninnføring av det opprinnelige antallet elever. I 1589 ble ordningen formalisert gjennom fastsettelsen av en bestemt sum som lensherren årlig skulle avstå av sine inntekter til underhold av 12 skoleelever. Pengene ble forvaltet av rektoren og biskopen, men tilsynet med riktig bruk av pengene lå til lensherren.⁵⁷

Også i Trondheim gjennomførte latinskoleelevene sognegang, det vil si tigging i stiftet for å finansiere skolegangen. De eldre elevene dro to og to sammen to ganger i året og samlet inn penger til skolen. Elevene fikk skyss av bøndene og bodde som gjester hos prestene og bøndene.⁵⁸ En annen inntektskilde for latinskoleelevene var å vikariere for domkapitlets kanniker som *chorales*. Kannikene hadde plikt til å delta i korsangen i kirken, men mange var i perioder fraværende på grunn av utenlandsopphold og besøk i sitt kannikgjeld. Denne ordningen ble også gjennomført ved andre domkirker i Danmark og Norge.⁵⁹

Domkapitlet ble av kongen pålagt en forpliktelse til å hjelpe latinskoleelevene med videre studier. Et kongebrev til kapitlet i 1558 bad om at det hvert år skulle

⁵⁴ Ibid., s. 72

⁵⁵ Ibid., s. 73

⁵⁶ Ibid., s. 74

⁵⁷ Ibid., s. 79

⁵⁸ Ibid., s. 79

⁵⁹ Ibid., s. 80

holde to studenter i København. Også de andre domkapitlene i Norge fikk kongebrev om dette. Oslo og Bergen domkapitler ble bedt om å holde to studenter i København, mens domkapitlene på Hamar og i Stavanger skulle underholde én student hver. Kongens begrunnelse var behovet for å rekruttere fremtidige lesemestere (lektorer) og prester. Senere, i 1587, fastsatte et kongebrev at inntektene av én kirke på Sunnmøre og én på Alstadhaug, som var blitt nedlagt, skulle gå til underhold for to elever fra Trondheim, som ville studere i København eller et annet sted. Lensherren og biskopen skulle velge ut personene.⁶⁰

Katedralskolen i Stavanger var den dårligst materielt stilte blant de norske katedralskolene på reformasjonstiden. Siden middelalderen hadde det vært store forskjeller i velstand mellom de ulike bispedømmene. Ved oppgjøret for den tre-årige pavetienden som ble samlet inn i Oslo i 1353 ble det innkassert 5236 mark fra Oslo bispedømme, 2100 mark fra Nidaros bispedømme, 1396 mark fra Bergen bispedømme, 765 mark fra Hamar bispedømme og 531 mark fra Stavanger bispedømme.⁶¹ Trondheim og Oslo var de rikeste domkapitlene. Stavanger katedralskole, som var blitt opprettet i 1243, var ikke i drift på reformasjonstidspunktet. Lensherren Thor Rodt, som etter reformasjonen hadde fått kongelig ordre om å iverksette de ytre foranstaltninger ved reformasjonen og i den forbindelse lot brenne en rekke av domkapitlets bøker og korrespondanse, fikk i 1541 i oppgave av kongen å gjenopprette skolen og dessuten å sørge for at biskopen fikk underhold på linje med biskopen i Bergen.⁶² Den første evangeliske biskopen i Stavanger var Jon Guttormsson, som ble innsatt i 1541. I sin tid som biskop sørget Guttormsson for at kirken underholdt to studenter ved Universitetet i København.⁶³ Han nedla imidlertid embetet i 1557 på grunn av de store problemene han stod overfor i utøvelsen av gjerningen i sitt stift.

Som skolemester i Stavanger er flere omtalt i historiske dokumenter. Den første, Simon skolemester, er omtalt som ansatt av biskop Guttormsen før 1554. En ny ble tilsatt i andre halvdel av 1550-tallet.⁶⁴ Den første skolemesteren ble lønnet med naturalia av kirkens inntekter. Ikke før i 1576 ble det tilsatt en rektor som samtidig fikk ordnet underhold i form av renteinntekter av prebender og andre gårder, en fjerdedel av grunnleien i Stavanger by og en fjerdedel av

⁶⁰ Ibid., s. 81

⁶¹ Einar Aas, *Stavanger katedralskoles historie 1235-1826*, Stavanger: Johs. Floors Forlag, 1925, s. 21

⁶² Ibid., s. 47

⁶³ Ibid., s. 47

⁶⁴ Ibid., s. 41

kommungodset.⁶⁵ Samme år ble det tilsatt en hører, som fikk underhold av Ekenes prebende. Det var imidlertid rektoren som hadde inntekten av prebenden, mot at han hadde høreren i kosten og gav han litt penger.⁶⁶

I 1573 tok biskopen i Stavanger initiativ til et synodemøte i Stavanger for blant annet å ta opp en sak om økonomisk støtte til katedralskolens elever. Utgangspunktet var at bøndene ikke ville avse en fjerdedel av tienden til de fattige. Denne ville de beholde selv. Vedtaket på synoden gikk imidlertid ut på at bondeluten skulle deles mellom fattige skoleelever i Stavanger og hospitalet i byen.⁶⁷ Et kongebrev samme år stadfestet synodens beslutning om fordelingen av tienden til skoleelevene. Men bøndene protesterte. Bøndene fra Ryfylke, Jæren og Dalene sendte en representant til København for å klage på bestemmelsen. Etter kongelig befaling ble det deretter sammenkalt til en herredag i Skien under ledelse av stattholderen for det sørlige Norge. Han hadde fått kongelig beskjed om å tvinge bøndene til lydighet. Resultatet ble et kompromiss som gikk ut på at bøndene skulle beholde bondeluten for sine egne fattige, men betale et spann korn, det vil si en halv skjepe av hvert «*mannsverk*» til skolen og hospitalet. Kornet skulle prosten veksle inn i penger og sende til skolen i Stavanger. Likevel kom det til herredagsmøtet i Bergen i 1578 klager over allmuens manglende innbetalinger. Men etter dette synes ordningen å ha fungert tilfredsstillende. Tilskudd fra bøndene var følgelig den offentlige hjelp som elevene ved Stavanger katedralskole fikk.⁶⁸

Mellom katedralskolene i Norge var det store forskjeller i materielle vilkår etter reformasjonen. Nyordningen av skolene trakk også ut i tid, i varierende grad ved de ulike stiftsstedene. Det som var felles var imidlertid at det ble tatt initiativ til å innrede skolebygninger og tilsette skolemester og lektor i teologi. Initiativene som kom fra lokalt hold, ble formidlet oppover, til kongen, som foretok beslutningene om hvordan domkapitleiendom, tiender og andre inntektskilder skulle bidra til avlønning av skolens rektor, hørere og lektor i teologi. Lensherren spilte en viktig rolle i tilsynet med de økonomiske ordningene, og i de fleste tilfelle spilte lensherren og biskopen på lag i å fremme krav og forslag om lokale løsninger overfor kongen i København.

⁶⁵ Ibid., s. 67

⁶⁶ Ibid., s. 48-49

⁶⁷ Bondeluten var en betegnelse fra middelalderen på den fjerdedelen av tienden som bøndene selv skulle disponere til sine fattige. Etter reformasjonen ble tienden delt i tre, men ordningen ble ikke effektivert med samme konsekvens over hele riket.

<http://lokalhistoriewiki.no/index.php/Leksikon:Tiende> Besøkt 20.4.2012

⁶⁸ Aas 1921, s. 50-51

5.5.3 Skole, kirke og stat etter reformasjonen

Den danske kirkehistorikeren Lausten er blant dem som i nyere kirkehistorisk forskning har påpekt det tette forholdet mellom stat og utdanning som oppstod ved reformasjonen, samtidig som skolen fortsatt var nært knyttet til kirken. Om forholdet som ble etablert mellom kirken, staten og skolen i kraft av Kirkeordinansen hevder Lausten:

«Med Kirkeordinansens bestemmelser var grunnlaget [...] lagt for det statlige skolevesen. Kongen erkjente sitt ansvar for skoleområdet. De verdslige øvrigheter i byene fikk befaling om å opprette latinskoler, kongen ville eventuelt yte økonomisk støtte. Hele landets skolevesen skulle ensrettes. Men forbindelsen mellom skole og kirke var fortsatt ganske tett. Biskopen skulle kontrollere de enkelte skolers økonomi, undervisning og «fromhet» og hadde avgjørende innflytelse på ansettelsene. Men det er viktig å legge merke til at han utførte dette verv som kongens, «statens», tjener. Han ble befalt å utføre dette arbeidet av kongen, som han også skulle rapportere til.»⁶⁹

På bakgrunn av det felles ansvaret for skolen og undervisningen som kirkelige og verdslige myndigheter var pålagt i Kirkeordinansen, og som ble fulgt opp, om enn i varierende grad, hevder Lausten at *«Det skaptes et avhengighetsforhold mellom skole og stat, som ikke hadde eksistert tidligere»*.⁷⁰

Skolens avhengighetsforhold til staten skyldtes først og fremst at skolens ordninger var underlagt statlig lovgivning og beslutninger. Kirkeordinansen var bare den første i en lang rekke av senere lover som vedrørte skole og utdanning. Også tilsynet var delvis statlig, ettersom lensmannen i den første tiden etter reformasjonen skulle delta i visitaser som omfattet tilsyn med skolene og det kirkelige tilsynet ble gjennomført på kongens vegne. I Norge spilte også lensherrene en sentral rolle i å få latinskolen på fote etter reformasjonen. Det økonomiske grunnlaget for skolevirksomheten var dels fastlagt i Kirkeordinansen og dels sikret gjennom kongelige overdragelser av prebender og tiender til enkelt-skoler, stift og til kommuniteter, som var avgjørende for skolenes eksistens.

Kontrollen med skolenes virksomhet ble utøvd i fellesskap mellom verdslig og kirkelig myndighet. Superintendenten skulle samarbeide med lensmannen både på visitaser og i den mer kontinuerlige oppfølgingen av skolesaker, spesielt når det gjaldt å sikre det økonomiske grunnlaget for skolevirksomheten. Tilsettingen av rektorer skulle superintendenten foreta i samråd med sognepresten, samt borgermester og byråd. Kirkens representanter skulle også medvirke i tilsettingen av hørere, som rektorene skulle tilsette i samråd med sognepresten.⁷¹

⁶⁹ Lausten, 1987b, s.167

⁷⁰ Ibid., s. 164

⁷¹ Kornerup, 1947, s. 199-203

Skolens innordning under statlig lovgivning i Kirkeordinansen, dens avhengighet både av kirken, i form av personale og innhold, og statlig vedtatte finansieringsordninger samt kongelige tildelinger utover Kirkeordinansens bestemmelser, sammen med at skolene ble kontrollert av kirkelig og verdslig myndighet i fellesskap, taler for at skolen må ha vært integrert både med kirken og staten. Skolen kunne ikke eksistere som den skolen den var uten kirken, som gav skriveskolene barnelærdommen, religionsundervisningen i menighetene sitt trosinnhold, latin-skolene sine tekster og sin kirkelige praksis, samt universitetet sitt nye lutherske konfesjonelle preg. Men skolen kunne heller ikke vært den skolen den var uten staten og kongemakten, som fremmet og forvaltet det lovverket som bidro til sikring av skolens økonomiske grunnlag, og som dessuten i en rekke enkeltvis overdragelser av prebender, kongetiender o.a. bidro til skolenes økonomi og elevenes livsopphold. Påstanden som søkes underbygget her er derfor at skolen var *dual integrert*, ikke *mono-integrert*. Den var både integrert med staten og kirken og inngikk i en nødvendig relasjon til begge institusjoner.

Ut fra den refererte foreliggende historiske forskningen som vedrører forholdet mellom skole, kirke og stat etter reformasjonen i Danmark og Norge synes det å være grunnlag for å hevde at skolen var integrert både med kirken og staten. Derfor vil jeg i det videre undersøke skoleutviklingen etter reformasjonen for å se om det er mulig å forklare denne i lys av antakelsen om dual integrasjon. Hvis reformasjonen etablerte en struktur basert på dual integrasjon og ikke mono-integrasjon med kirken, slik Archer hevder, vil denne strukturen utgjøre fase én i en morfogenetisk syklus som endte med framveksten av utdanningsystemene i henholdsvis Danmark og Norge.

5.6 To tradisjoner i reformasjonens historiografi

Ved å fremme tesen om at skolen etter reformasjonen, i tillegg til å være integrert med kirken, ble integrert med staten, er dette arbeidet plassert innenfor en historiografisk tradisjon i reformasjonsforskningen som hevder at reformasjonen innebar en strukturell endring, eller med et mer metaforisk uttrykk, et vendepunkt og et vannskille i samfunnsutviklingen. Archers teori om mono-integrasjon mellom skolen og kirken både før og etter reformasjonen samsvarer med en annen historiografisk tradisjon, som hevder at reformasjonen ikke førte til fundamentale endringer. Forskningstradisjonen som hevder at reformasjonen innebar en grunnleggende endring, gir tesen om at skolen i Danmark-Norge etter reformasjonen ble knyttet til staten økt plausibilitet. Siden denne tradisjonen innenfor reformasjonsforskningen bidrar både til å styrke tesen om skolens duale integrasjon i Danmark-Norge og til å situere det

foreliggende arbeidet i en komparativ kontekst, vil hovedtrekkene ved denne oppfatningen av reformasjonens virkninger gis en kort presentasjon her

Forskningstradisjonen som hevder at reformasjonen hadde en avgjørende og varig virkning for den videre samfunnsutviklingen fremhever blant annet de tyske reformatorenes utvikling av nye rettsprinsipper og arbeidet med å fremme en luthersk lovgivning inspirert av den nye teologien. Dette lovgivningsarbeidet var avgjørende for at den lutherske reformasjonen ble så effektiv og levedyktig. Fra 1530 ble den lutherske reformasjonen som tidligere hadde vært en teologisk bevegelse, både en teologisk og en juridisk reformbevegelse.⁷² Den nye lutherske lovgivningen i nordtyske stater og bysamfunn omfattet ekteskapslovene, straffelovene og skolelovgivningen. I de første årene etter reformasjonen ble det utformet en stor mengde skolelover utstedt av territoralfyrster og byenes verdslige myndigheter, enten som frittstående skoleordinanser, som ordninger innenfor kirkeordinanser eller som del av en mer generell sosiallovgivning.⁷³

Feiringen av lutheranismen blant tyske intellektuelle på begynnelsen av 1900-tallet hadde som mål å reformere den lutherske pietismen som hadde dominert i Tyskland på slutten av 1700-tallet. I nytenkningen om reformasjonen la de vekt på Luthers og andre reformatorers betydning som grunnleggere av moderniteten og moderne tysk kultur. Max Weber argumenterte på denne tiden for at protestantismen var opphavet til den moderne kapitalismen og andre hevdet at kalvinismen hadde lagt grunnlaget for moderne politikk, vitenskap og estetikk.

Mot dette hevdet den tyske teolog og historiker Ernst Troeltsch, en samtidig med Max Weber, at reformasjonen verken utgjorde noe vesentlig skille i vestlig tradisjon og langt mindre var opphavet til modernitetens epoke i de europeiske samfunn. Troeltsch hevdet at lutheranismen som kirkebevegelse viste liten interesse for lovgivning, politikk og samfunnet for øvrig. Den lutherske rettstenkningen og lovgivningen var lite nyskapende, og den lutherske reformasjonen var på mange måter en videreføring av middelalderen. Troeltschs generelle tese fremsatt i hans historisk-sosiologiske studie av kristendommen, *The Social Teachings of the Christian Churches*, gikk ut på at den lutherske lovgivningen fortsatte middelalderens elitistiske geistlighetskultur og ønsket å regulere staten og samfunnet, utdanning og vitenskap, økonomien og lovgivningen ved hjelp av åpenbaringsens kriterier, nemlig Guds lov (de ti bud), som de selv monopoliserte fortolkningen av.⁷⁴ I Troeltschs oppfatning var starten

⁷² John Witte jr. Law and Protestantism. *The legal Teachings of the Lutheran Reformation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, s. 4

⁷³ Ibid., s. 277

⁷⁴ Ibid., s. 25

på og grunnlaget for den genuint moderne perioden i europeisk kulturhistorie opplysningstiden på 1700-tallet, da den tidligere dominante geistlige og teologiske kulturen måtte vike. Reformasjonen på 1500-tallet derimot var en videreføring av middelalderens ideer og representerte bare nye løsninger på middelalderens problemer. En hel historiografisk tradisjon som omfattet studier av reformasjonens forløpere i middelalderens katolisisme vokste fram i løpet av 1900-tallet. Studier som omfattet nominalismen, konsiliarismen, den asketiske pietismen og en rekke andre bevegelser oppfattet disse reformatoriske ideene som en videreføring av middelalderens tematikk. Innenfor denne historikertradisjonen blir det argumentert for at en stor del av reformasjonen kan forstås som «*frukten av middelalderens teologi*».⁷⁵

Denne tradisjonen, som vektla kontinuiteten mellom før- og etter-reformatorisk tenkning, oppstod som en reaksjon på feiringen av Luther og andre protestanter som modernitetens foregangsmenn. Troeltsch hevdet derimot at Luther og hans tilhengere kanskje hadde reformert teologien og kirken, men i lovgivningen og politikken hadde de akseptert *status quo*. Lutheranerne hadde en passiv holdning til politikk og reformlovgivning. Denne oppfatningen av lutheranismen var starten på en historiografisk tradisjon som oppfattet reformasjonens sosiale og politiske ideologi som konservativ, sammenfattet i maksimen om at «*ingen kristen har plikt til å forandre sosiale strukturer slik at de blir mer i samsvar med prinsippet om brorskap*».⁷⁶

Denne historikertradisjonen, som omfatter flere av samtidens historikere, oppfatter reformasjonen som mislykket ut fra sin intensjon. Rettshistorikere hevder at Luther og andre reformatorer på 1500-tallet ropte på reformer av alle slag uten at det førte til noen virkelige reformasjon. Reformasjonens ideer hadde liten innvirkning på den jevne befolkningens tro og livsførsel. Reformatorenes politikk videreførte elitisme og nasjonalisme snarere enn å fremme frihet og likhet. De hindret gryende bevegelser for demokrati og markedsøkonomi og bidro til opprettelsen av nye ekstremt patriarkalske ordninger i kirken, familien og staten. Lengst i denne oppfatningen av reformasjonen går redaktørene av *Handbook of European History 1400-1600*⁷⁷, som hevder at «reformasjonen» nå må betraktes som en ideologisk kategori i 1800-tallets protestantiske historieoppfatninger, som tjente mer til å styrke identiteten til moderne

⁷⁵ Ibid., s. 26

⁷⁶ Reinhold Niebuhr, *The nature and Destiny of Man*, Bd 2, 1964, s. 192-93, sitert i Witte, 2002, s. 28

⁷⁷ Thomas A. Brady et al (red.), *Handbook of European History, 1400-1600*, New York, 1994, s. xii-xvii, omtalt i Witte, 2002, s. 29

protestanter enn til å definere et vendepunkt i vestlig historie. De hevder at nyere historiografi har fratatt begrepet «reformasjonen» enhver nytte og sannhetsverdi. Nyere økonomi- og sosialhistorie har fastslått at overgangen mellom det moderne og det eldre Europa skjedde i opplysningstiden, i perioden mellom 1750 og 1815. «*Reformasjonen*» har derfor ingen verdi som forklaring av samfunnsendringer.⁷⁸

5.6.1 Skolelover og utdanningspolitikk i de nordtyske stater

Mot oppfatningen om at reformasjonen ikke hadde noen virkninger hevder Witte at reformasjonen hadde store og varige konsekvenser, som først og fremst kan avdekkes gjennom å kombinere studiet av reformasjonens teologi med dens lovgivning og rettsprinsipper. Et sentralt område for den reformatoriske lovgivningen var skolevesenet. På dette området, som på andre områder for reformatorisk lovgivning var det riktignok en viss kontinuitet mellom før- og etter-reformatorisk praksis. Et grunnleggende prinsipp for de lutherske reformatorenes utdanningsreformer, som brøt med katolsk skikk, var at verdslige myndigheter, konger, fyrster og byråd, skulle ha hovedansvaret for all formell utdanning. Selv om familien, laugene og handelsstanden fremdeles måtte ha ansvar for å oppdra barn og unge i praktiske ferdigheter og kristen moral, skulle verdslige myndigheter ha det primære ansvaret for formelle utdanningsinstitusjoner. Hvis statlige skoler allerede eksisterte, skulle myndighetene sikre at de ble bevart og styrket. Kirkeskolene skulle konfiskeres og omdannes til statsinstitusjoner.⁷⁹ Disse nye prinsippene ble fulgt av reformatoriske samfunn både i og utenfor Tyskland.

Men prinsippene om at verdslige myndigheter skulle overta ansvaret for skolene fra kirken hadde forløpere i ordninger som allerede var virksomme før reformasjonen. På begynnelsen av 1500-tallet ble kirkens skolemonopol i de større tyske byene utfordret av private betalingskoler, både internatskoler og dagskoler, som var drevet av lekfolk. Laugene og religiøse lekmannsbevegelser organiserte skoler både for elementær leseopplæring og for mer avansert skoling i de klassiske språk. Hansabyene i Tyskland hadde opprettet et eget system av byskoler (*Ratschulen*), som omfattet lese- og skriveskoler for opplæring i morsmålet, latinskoler og enkelte jenteskoler. Disse skolene konkurrerte med kirkeskolene om elever og velyndere. Lærerne som underviste her var ofte hentet fra byenes administrasjon. De fikk økonomisk støtte fra lokale skattefond og private donatorer. Formålet med disse byskolene var å gi

⁷⁸ Ibid., s. 29

⁷⁹ Ibid., s. 267-268

opplæring for administrasjon, forretningsdrift og det offentlige byråkrati. Morsmålsskolene kunne ikke konkurrere med kirkens skoler, men det kunne de frie latinskolene, som gav opplæring i de syv liberale kunster, *trivium* (grammatikk, dialektikk og retorikk) og *quadrivium* (aritmetikk, geometri, musikk og astronomi). Latinskolene var forskoler for universitetsstudier og for videre yrkesutdanning. De mer velstående bispedømmene maktet å holde byskolene under kontroll ved å øke antallet kloster- og katedralskoler. I år 1500 hadde byen Köln 11 katedralskoler og 15 klostertskoler. Men i byer som hadde et svakere bispedømme, som Nürnberg, Hamburg og Lübeck, dominerte rådsskolene det lokale skolevesenet.⁸⁰

Også enkelte universiteter, selv om de var opprettet med kirkens tillatelse, og lærerstaben måtte godkjennes av kirken, mottok på 1500-tallet store donasjoner fra territorialfyrster. Som motytelse organiserte universitetene undervisning som passet for rådsmedlemmer, dommere, sakførere, ambassadører og andre statstjenestemenn som skulle gå i territorialfyrstenes tjeneste. Enkelte universiteter reduserte studieavgiften for studenter som var villige til å gå inn i den verdslige fyrstens tjeneste etter avsluttet studium i stedet for å gå til biskopen. Disse bruddene på kirkens utdanningsmonopol var viktige forløpere for de protestantiske reformatorenes utdanningsreformer.⁸¹

Selv om de lutherske reformatorenes utdanningsreformer i visse henseender videreførte elementer fra katolsk tid, brøt de med det før-reformatoriske prinsipp, som innebar at skoler var kirkens domene. I stedet for kirken skulle nå de verdslige myndigheter ha det primære ansvaret for formelle utdanningsinstitusjoner. Hvis statlige skoler allerede eksisterte, skulle myndighetene sikre at de ble bevart og styrket og kirkeskolene skulle konfiskeres og omdannes til statsinstitusjoner.⁸² Kampen mot privatskolene startet tidlig blant de lutherske verdslige myndigheter. Byrådene i tyske byer, som var blitt tillagt ansvaret for latinskolene og lese- og skriveskolene, gjorde forsøk på å utradere private skoler, som imidlertid fortsatte sin virksomhet. Byrådet i Nürnberg bekjempet uten hell de private skolene i byen gjennom hele 1500-tallet. I 1560 eksisterte det 16 ulovlige private skoler, som konkurrerte om elever med de tre offentlige latinskolene.⁸³ I 1613 sluttet 48 slike privatskoler seg sammen i et privat skolelaug.⁸⁴

⁸⁰ Ibid., s. 262

⁸¹ Ibid., s. 262

⁸² Ibid., s. 267-268

⁸³ Ernst C. Helmreich, *Religious Education in German Schools*, Cambridge, MA, 1959, ref i Witte, 2001, s. 279

Kirken skulle imidlertid ikke fritas fra å drive religionsopplæring selv om verdslige myndigheter overtok styringen og ansvaret for alle formelle utdanningsinstitusjoner. Heller ikke skulle religionsopplæringen fjernes, den skulle inngå i all opplæringsvirksomhet. Men basert i Melanchthons skille mellom det verdslige og det åndelige regiment var kirkens ansvar begrenset til det åndelige regiment, derfor var dens mandat for begrenset til å kunne kreve myndighet over all utdanningsvirksomhet. Fordi utdanningsvirksomhet også hadde å gjøre med det verdslige regiment, måtte den verdslige myndighet ta på seg ansvaret for utdanningsvirksomheten. De skulle imidlertid sørge for at skolenes religiøse preg ble opprettholdt.⁸⁵

Det ble innført et prinsipp om at formell elementær utdanning skulle være obligatorisk for hele folket. Prinsippet var i konflikt med den religiøse friheten som reformatorene kjempet for og stod også i motsetning til vektleggingen av familien som hovedansvarlig for oppdragelsen. Men det vant fram på grunn av den dramatiske nedgangen i rekrutteringen til utdanningsinstitusjoner i de tyske statene på midten av 1520-tallet. Antallet private skoleholdere og internatskoler sank drastisk, og det samme gjorde antallet studenter ved universitetene. I 1529 hadde Universitetet i Rostock ingen studenter, mens det i 1500 hadde hatt 300. Universitetet i Wittenberg hadde 73 studenter i 1527, mens det i 1521 hadde hatt 245. Det var flere årsaker til denne svikten i rekrutteringen til universitetene. Mange i samtiden gav imidlertid Luther skylden. Den kjente humanisten Erasmus av Rotterdam påstod at «*der lutheranismen vinner fram forsvinner lærdom og litteratur*». Dette var bakgrunnen for at de lutherske reformatorene begynte å hevde prinsippet om obligatorisk skolegang. De hevdet også at barnas opplæring måtte begynne så tidlig som mulig. Dette prinsippet ble teologisk begrunnet med tesen om arvesynden. Alle er født med en syndig natur, og så snart barn begynner å bruke sin evne til å tenke, så vil djevelen friste dem. Tidlig religiøs opplæring vil vaksinere dem mot fristelsene.⁸⁶

Skoler måtte være tilgjengelige, både geografisk og sosialt. Avstanden til hjemmet burde ikke være for stor, og både fattig og rik burde kunne gå i skolene. Reformatorene oppmuntret til at gaver som tidligere var kommet kirken til gode gjennom kjøp av avlatsbrev, pilegrimsreiser, messeoffer og offer ved ottesang nå burde samles inn til støtte for fattige barns skolegang. Myndighetene burde også sørge for bredde i skolens innhold og at det omfattet mer enn religionskunnskap. Skriftens ord var det viktigste innholdet i skolen, og

⁸⁴ Gerald Strauss, *Luther's House of Learning*, Baltimore, 1978, ref i Witte, 2001, s. 279

⁸⁵ Ibid., 2001, s. 269

⁸⁶ Ibid., s. 271

Melanchthon hevdet at ingen kunnskap var noe verdt, verken historie, geografi, aritmetikk, språk eller medisin, uten forutgående kunnskap om Gud, som en måtte tilegne seg fra Skriften. Utdanning tilhørte likevel både det verdslige og det åndelige regiment, og både fornuftens og åpenbarings kunnskap måtte ivaretas. Reformatorene utviklet derfor nye pensja og lærebøker for bruk i privat undervisning, i latinskolene og i lese- og skriveskolene (morsmålskolene).⁸⁷

Det ble ikke forventet at alle elevene ville fullføre latinskolen. Mange elever ville, etter å ha tilegnet seg noen grunnleggende ferdigheter, slutte for å ta videre yrkesutdanning i et laug, i familien eller i skrive- og leseskolene. Det skulle ikke være en skam å slutte i latinskolen før den var fullført, *in media res*. Ikke alle gutter trenger å bli prester eller lærere, leger, statsmenn eller jurister. Oppfatningen var at enhver har en plass i Guds rike og ethvert yrke er like verdifullt for Gud.⁸⁸

Reformatorene omdannet følgelig skolen etter prinsippet om de to regimenter. Den kristne verdslige øvrighet skulle erstatte geistligheten som beskytter og organisator av offentlige skoler og universiteter. Skolelovgivningen skulle høre inn under sivil rett og ikke kanonisk rett. Skolen skulle erstatte kirken og familien som utdanningssted. «*Utdanningen skulle fremdeles grunnleggende sett være religiøs, men underlagt bredere politisk kontroll og innrettet mot bredere samfunnsmessige målsettinger.*»⁸⁹

Disse prinsippene brøt med tradisjonen fra middelalderen. Verdslige myndigheters forsøk på å utfordre kirkens autoritet over skolene ble da strengt straffet med bannlysning eller interdikt. I motsetning til dette var reformatorenes oppfatning at de verdslige myndigheter var kallet av Gud til å overta kirkeskolene, det var deres gudommelige plikt.⁹⁰ Det teologiske begrepet om den verdslige øvrighetsperson som samfunnets far, kallet av Gud til å iverksette begge lovens tavler overfor alle sine «politiske» barn, legitimerte en forflytning av makt og eiendom fra kirken til den verdslige stat og innførte i siste instans «*et varig system av statskirker, -skoler og statlige velferdsinstitusjoner.*»⁹¹ De lutherske reformatorene erstattet den tradisjonelle oppfatningen av utdanning

⁸⁷ Ibid., s. 272 ff

⁸⁸ Ibid., s. 273-274, sitat fra Luther Werke 46, s.231

⁸⁹ Ibid., s. 276

⁹⁰ Ibid., s. 277

⁹¹ Ibid., s. 294

som kirkens oppgave med en ny oppfatning av skolen som et ansvar for det offentlige.⁹²

Witte ser sporene av luthersk teologi i mye av samtidens lovgivning, i familierett, utdanningsrett og velferdslovgivningen. I de fleste vestlige land er allmenn grunnleggende utdanning en fundamental rettighet for borgerne, og staten er pliktig til å tilby grunnleggende utdanning for alle. Staten blir betraktet som hovedansvarlig for innbyggernes utdanning, enten den ivaretar denne plikten direkte, ved å opprette statlige skoler, eller indirekte, ved å organisere et akkrediteringssystem og tilsyn med private skoler.⁹³

5.7 Progressive og regressive forskningsprogram

Forrige kapittel konkluderte med at den samfunnsmessige forutsetningen for anvendelse av Archers teori, institusjonell differensiering mellom kirke og stat, er oppfylt for Danmark-Norges vedkommende så langt tilbake som til reformasjonstiden, slik Archer har antatt, men som er betvilt i deler av den historiske reformasjonsforskningen. Jeg har argumentert for at kirke og stat etter reformasjonen var differensierte institusjoner, om enn mindre klart differensierte enn før reformasjonen. I det foregående har jeg imidlertid på grunnlag av en gjennomgang av kirkehistorisk forskning forkastet et sentralt premiss i Archers analyse av skolens forhold til kirke og stat i Danmark-Norge etter reformasjonen, premisset om at skolen fortsatt var mono-integrert i en nødvendig (og kompatibel) relasjon med kirken og at relasjonen til staten var kontingent (og kompatibel). *Jeg har dermed forkastet en grunnleggende tese i Archers spesifikke teori om skolens utvikling i Danmark ved å påpeke historiske forhold som tyder på at skole og stat ikke hadde en kontingent, men en nødvendig relasjon.*⁹⁴ Tesen om skolens tilknytning til og underordning under staten og at skolelovgivningen stod sentralt i å skape og vedlikeholde denne relasjonen blir styrket av studiet av nordtyske lutherske stater og bysamfunn på reformasjonstiden. Her ble skolene lagt inn under de verdslige myndigheter, fyrster og byråd, som øverste ansvarlige instans for skolevesenet. Det rettslige

⁹² Ibid., s. 294

⁹³ Ibid., s. 296

⁹⁴ Denne alternative tesen har jeg underbygd på en annen måte i artikkelen *State Educational Systems and Realist Social Theorising*, i *Journal of Critical Realism*, 2005, der jeg trekker frem forhold ved skoleutviklingen i Norge på 1800-tallet som tyder på at skolen ikke var monointegrert med kirken. I artikkelen har jeg benyttet meg av en metode for kausalslutninger som Fritz Ringer fører tilbake til Max Weber. Se Ringer, *Comparison and causal explanation*, i *Comparative Education*, Vol 42, No 3, 2006

grunnlaget for et offentlig skolevesen var også opptakten til en vedvarende bekjempelse av privatskolevesenet.

Ut fra en Popper-inspirert tradisjon i vitenskapsteorien, skulle jeg nå forkaste hele Archers teori, ettersom den er falsifisert: skolen var ikke monointegrert med kirken etter reformasjonen. Fortsettelsen av dette arbeidet skulle bestå i å vende seg til andre teorier og foreta «nye bolde gjetninger» (*conjectures*) om forholdet mellom skole, kirke og stat som så ble gjort til gjenstand for videre forsøk på falsifikasjon. I stedet for å foreta bolde gjetninger ut fra et helt nytt teorigrunnlag, har jeg formulert en alternativ hypotese som innebærer en «reparasjon» i stedet for en forkastning av Archers teori.⁹⁵ Jeg beholder hennes begreper om institusjonell integrasjon (makrososiologisk teori) og strukturell transformasjon (morfogenetiske sykluser), når jeg formulerer den alternative tesen om skolens duale integrasjon med kirke og stat.

I den vitenskapsteoretiske debatten mellom Karl Popper og Imre Lakatos på 1960-tallet påpekte Lakatos at én enkelt falsifisering sjelden fører til forkastning av en hel teori, ettersom hypotesen som forkastes vanligvis inngår i en mer omfattende teoribygning, det han kaller forskningsprogram.⁹⁶ I praksis er det mer vanlig at enkeltvis falsifiseringer fører til reformuleringer av teorien slik at den blir i stand til å forklare avvikende observasjoner, enn at teorien forkastes i sin helhet. Det som skiller *progressive forskningsprogram* fra *regressive* er nettopp at de har ressurser i form av sentrale kjernebegreper som kan anvendes til å reformulere mer perifere deler av teorien. I teorier basert på kritisk realisme, der teoribygningen består av teorinivåer på ulike generalitetsnivå, utgjør spesifikke teorier, som teorien om skoleutviklingen i Danmark-Norge, perifere deler av en mer omfattende teoribygning. De høyere nivåene i teorihierarkiet utgjør en ressurs i formulering og reformulering av teorier på lavere nivå. Når vesentlige sider ved dansk-norsk og norsk skoleutvikling ikke kan forklares ved anvendelse av Archers spesifikke teori om Danmark, er det mulig å reparere teorien ved å vende seg til andre deler av teorien. Begrepet om morfogenetiske sykluser, kategorier av relasjoner mellom samfunnsinstitusjoner og oppfatningen av forholdet mellom struktur og agentskap kan anvendes i arbeidet med å modifisere både spesifikk teori, i dette tilfellet teori om framveksten av utdanningssystemet i enkeltland, og teori på domenenivå, som handler om fellestrekk ved framveksten av statlige utdanningssystemer i samfunn som i utgangspunktet er institusjonelt differensierte.

⁹⁵ Om teoriutvikling som en form for synkretisme, se Archer, 1996a, s. 151-153. Denne måten å betrakte teoriutvikling på er drøftet i avsnitt 11.3 (Kapittel 11)

⁹⁶ Se Lakatos, 1965

5.7.1 «Reparasjon» av Archers teori

I Archers teori forutsettes det at framveksten av statlige utdanningssystemer, det vil si utviklingen fra utdanningens mono-integrasjon med kirken til dens multi-integrasjon med et mangfold av samfunnsinstitusjoner, skjedde i løpet av én morfogenetisk syklus. Dette gjelder for alle land som omfattes av teorien. Dette innebærer at perioden fra middelalderen til 1800-tallet utgjør én enkelt syklus. Min alternative tese går ut på at det skjedde en transformasjon i skolens relasjon til andre samfunnsinstitusjoner ved reformasjonen, og at skolen da ble dualt integrert med kirken og staten. Skoleutviklingen i Danmark-Norge fra mono-integrasjon til systemdannelsen må dermed omfatte to morfogenetiske sykluser. Den første syklusens strukturelle utgangspunkt (fase 1) var middelalderens mono-integrasjon mellom kirke og utdanning. Sluttfasen for denne syklusen var den dansk-norske reformasjonen som medførte skolens duale integrasjon med staten og kirken. Den andre syklusen startet med dual integrasjon og endte med framveksten av utdanningssystemet.

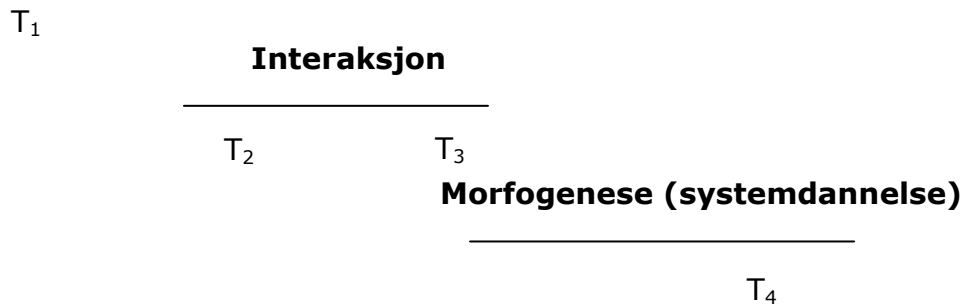
Inkluderingen av en ekstra syklus i forklaringen av skoleutviklingen i Danmark og Norge får konsekvenser for den generelle teorien om utdanningssystemers framvekst. Den overgripende teorien om framveksten av de statlige utdanningssystemene må omfatte muligheten av at skoleutviklingen fra mono- til multi-integrasjon (systemdannelsen) i enkelte land har foregått over to morfogenetiske sykluser. Teorien må reformuleres slik at den inkluderer muligheten for både én og to sykluser i utviklingen fra mono-integrasjon til multi-integrasjon. Sykluser som starter med dual integrasjon mellom kirke og stat er ikke tematisert i Archers teori og dette krever teoretisk nybrottsarbeid.

Figur 5.1 på neste side illustrerer Archers teoretiske skjema for utviklingen fra utdanningens mono-integrasjon til framveksten av utdanningssystemet. Figur 5.2 illustrerer min alternative oppfatning av utviklingen i Danmark-Norge som innebærer at utviklingen fra mono-integrasjon til systemdannelsen skjedde i løpet av to morfogenetiske sykluser.

Utfordringen for den videre framstillingen er å vise hvordan skoleutviklingen i Danmark og Norge kan forklares basert på tesen om skolens duale integrasjon med kirke og stat. Dette vil innebære en forklaring av skolens utvikling i Danmark-Norge fram til 1814, som må komme til å avvike fra Archers. I analysen av den nye mellomliggende morfogenetiske syklusen, som starter med skolens duale integrasjon, ligger det imidlertid til rette for å anvende sentrale teoretiske begreper fra andre syklus av Archers generelle teori, ettersom begge sykluser har skolens integrasjon med staten som utgangspunkt.

Figur 5.1 Archers morfogenetiske modell for én syklus

Strukturelle vilkår (mono-integrasjon)



T₁ – T₄ står for tidspunkter i kronologisk tid

(Kilde: Figuren er modifisert etter Archer, 1984, s. 8)

Archers teori for begge sykluser, før og etter systemdannelsen, handler om hvordan fordelingen av kontroll over skolen, på den ene side, og fordelingen av utdanningstjenester på ulike samfunnssektorer på den andre, betinger endringsprosesser ved å gi begrunnelser for handling til forsvar for eller utfordring av utdanningens *status quo*. Hvilke sektorer som mottar skolens tjenester og hvem som blir forfordelt, bestemmer hvor støtten og motstanden mot skolens orden oppstår. Fordelingen av kontrollmulighet, det vil si hvem, i hvilke posisjoner, som utøver innflytelse på skolens utforming og innhold og deres tilgang til økonomiske og politiske ressurser, bestemmer hvilke strategier som kan tas i bruk. Når utdanningen er knyttet til staten og gjenstand for sentralt fattede politiske beslutninger, avhenger fordelingen av kontroll blant annet av grad av åpenhet i det politiske system (den politiske sentraltmaktens tilgjengelighet) og grad av enighet og splittelse mellom de politiske eliter. Archers typologi over politiske systemer, som er utviklet for hennes analyse av andre syklus, og som betoner ulike grader av åpenhet i det politiske system, og den statlige maktens tilgjengelighet, sammen med forholdet mellom politiske eliter som opererer innenfor de politiske strukturene, blir derfor relevant å trekke inn i analysen av en syklus som starter med skolens duale integrasjon med kirke og stat.

Figur 5.2 En alternativ morfogenetisk modell for to sykluser

Strukturelle vilkår (mono-integrasjon)

T₁

Interaksjon

T₂

T₃

Morfogenese/strukturelle vilkår (dual integrasjon)

T₄

Interaksjon

T₅

T₆

Morfogenese (systemdannelse)

T₇

T₁₋₇ står for historiske tidspunkter i kronologisk tid og T₄ representerer reformasjonstidspunktet i Danmark-Norge.

Det vil innebære en alternativ analyse, på nye premisser, av skoleutviklingen i Danmark-Norge fra reformasjonen fram til 1814. Analysen av en morfogenetisk syklus som har skolens duale integrasjon som utgangspunkt innebærer begrepsfesting av hvordan de strukturelle vilkårene gitt av skolen duale integrasjon påvirker fordelingen av utdanningstjenester og kontroll av utdanningen, fremmer bestemte interaksjonsformer og muliggjør ulike strategier. En analyse som kan gi holdepunkter for en slik begrepsfesting er Archers analyse av andre syklus, som starter med utdanningens systemformasjon og statstilknytning.

Det er kjent fra skolehistorien at i siste del av denne syklusen, som startet med reformasjonen, skjedde det en gradvis økende differensiering mellom skolen og kirken, og skolens avhengighet av kirken ble redusert. Samtidig ble skolen i økende grad avhengig av staten og gradvis integrert med flere andre samfunnsinstitusjoner. Analysen av interaksjonsprosessene som skapte disse endringene er det oppgaven å legge fram i de følgende kapitlene. Spørsmålene som bør kunne besvares er når disse interaksjonsprosessene frambrakte det norske utdanningssystemet, hva slags system det var, om det var et sentralisert

eller et desentralisert system, og om det var preget av positiv eller negativ hierarkisering.

5.8 Oppsummering

I dette kapitlet er Archers domene-teori om framveksten av utdanningssystemer presentert sammen med den spesifikke teorien om framveksten av utdanningssystemet i Danmark. En grunnleggende tese i Archers teori om skolens utvikling er at mono-integrasjon mellom skolen og kirken var den strukturelle forutsetningen for interaksjonsprosessen som resulterte i framveksten av statlige utdanningssystemer. Relasjonen mellom skolen og kirken var dessuten nødvendig, kompatibel og asymmetrisk. Relasjonen mellom skolen og staten derimot var kontingent, og dette innebar at det ikke var noen direkte relasjon, eller utveksling, mellom skolen og staten, og at statlig påvirkning av skolen bare kunne utøves via kirken. Denne tesen om skolens relasjon til kirke og stat legger Archer til grunn for sin analytiske historiefortelling om dansk skoleutvikling. Hun forutsetter at den mono-integrerte strukturen vedvarte tvers gjennom reformasjonsbegivenhetene i Danmark.

Den danske kirkehistorikeren Kornerup gir en viss støtte til Archers tese når han hevder at skolen etter reformasjonen fortsatte som en luthersk kirkeskole, og at reformasjonens skoleordning innebar en videreføring av kirkelig kontroll. Kirken hadde ansvaret for undervisningen og godkjenningen av skolens personell, og skolens formål og innhold var fortsatt primært religiøst. Men Kornerup påpeker også kongens «*varme omsorg*» for skolevesenet. Han bidrar dermed til å underbygge en alternativ oppfatning av skolens relasjon til kirke og stat, som innebærer at skolens relasjon til staten får større betydning. Oppfatningen om at skolen etter reformasjonen ble knyttet til staten deles også av den danske kirkehistorikeren Martin Swartz Lausten og av utdanningshistorikere som har skrevet om de norske katedralskolene. Kirkeordinansen, som hadde status som lov, påla sentrale og lokale verdslige myndigheter et felles ansvar med kirken i samarbeidet om skolen. Etter reformasjonen skulle biskopenes visitasjonsreiser, som omfattet tilsyn med skolene, gjennomføres sammen med lensmannen. Men alle visitasberetninger skulle sendes til kongen, som hadde det overordnede ansvaret. I Kirkeordinansen var det fastsatt lokale finansieringsordninger for skolene og gitt løfter om at kongen skulle tre til med egne midler ved eventuelle lokale svikt i finansieringen. Kongen intervenerte personlig i mange tilfelle med iverksetting av økonomiske ordninger for skolene. En rekke kongebrev, minst 70 fra Danske Kanselli i Christian IIIIs tid, handlet om ulike økonomiske ordninger for latinskolene. Christian IIIIs sønn, Frederik II ble særlig kjent for sin innsats for skolevesenet. I hans regjeringstid ble det overført kongetiender, prebender og

andre gaver til skolene og i særlig grad til livsopphold for fattige elever gjennom opprettelsen av kommuniteter som gav gratis bespisning.

Historikere som har skrevet om de norske katedralskolene forteller om at statsmakten etter reformasjonen i langt større grad enn paven hadde gjort, blandet seg inn i skolens arbeid. Det ble gitt mer detaljerte bestemmelser om skolenes virksomhet. Det var også åpenbart at den lokale verdslige myndighet lensmannen, var en sentral instans i forbindelse med henvendelser til kongen om skoleanliggender. Oppsynet med katedralskolen i Bergen etter reformasjonen ble ivaretatt av slottsherren på Bergenhus, og henvendelser til kongen om økonomiske ordninger for skolen i Oslo var fra biskopen og lensherren på Akershus i fellesskap.

Uten statlig ivaretagelse av skolenes økonomi kunne ikke skolene ha eksistert. Men skolen var også avhengig av kirken, for menneskelige ressurser og innholdet i undervisningen. Kirken hadde dessuten tilsynsansvar for skolene. Skolen kunne ikke eksistert som den skolen den var uten kirken, som gav skriveskolene barnelærdommen, degnenes religionsundervisning sitt trosinnhold, latinskolene sine tekster og kirkelige praksis, samt universitetet sitt luthersk konfesjonelle preg. Men skolen kunne heller ikke vært den skolen den var uten staten og kongemakten, som fremmet og forvaltet lovverket, som sikret skolens økonomiske grunnlag, og som dessuten gjennom en rekke tildelinger av tidligere kirkegods og tiender bidro til skolenes økonomi og elevenes livsopphold.

Påstanden som fremsettes her er derfor at skolen var *dualt integrert*, ikke mono-integrert. Den var både integrert med staten og kirken og inngikk i en nødvendig relasjon til begge institusjoner. Denne alternative tesen om forholdet skole, kirke og stat får indirekte støtte og økt plausibilitet i et komparativt perspektiv basert på sammenligning av forholdene i Danmark med forholdene i de nordtyske lutherske fyrstedømmene og bysamfunnene på reformasjonstiden. Forskning på reformatoriske skolelovgivning og skolepolitikk i de nordtyske statene viser at bruddet med kirkens middelalderske utdanningsmonopol var en gjennomtenkt og teologisk begrunnet politikk, selv om det også ivaretok maktpolitiske hensyn. Melanchthons skille mellom det verdslige og det åndelige regiment ble utmyntet i en overføring av ansvaret for skolevesenet til verdslige sentrale og lokale myndigheter. Fordi skolen skulle ivareta både det verdslige og det åndelige regiment og oppfylle et bredere mandat enn bare å være en religionsskole, var den kristne verdslige øvrighet bedre egnet til å ivareta skolen enn kirken alene. Etter reformasjonen tok dessuten de nye verdslige skolemyndighetene i de tyske lutherske områdene straks opp kampen mot konkurrerende private skoletilbud, men uten å lykkes fullt ut.

Skolens duale integrasjon med kirke og stat må ha vært de strukturelle vilkårene for interaksjonen som bidro til skolens utvikling etter reformasjonen i Danmark og Norge og ikke skolens mono-integrasjon med kirken, slik Archer hevder. Denne strukturen utgjør fase én i en morfogenetisk syklus og er vilkårene for den interaksjonen som endte med framveksten av det danske og det norske utdanningssystemet. Archers tese om at det strukturelle utgangspunktet for skolens utvikling fram mot utdanningssystemets framvekst var mono-integrasjon mellom skolen og kirken må anses som falsifisert.

Hvordan går man videre i forskningen etter observasjon av en «anomali», som i dette tilfellet er skolens duale integrasjon med kirke og stat i Danmark på reformasjonstiden? Ulike vitenskapsteoretiske skoleretninger har forskjellige oppfatninger av dette. Karl Poppers falsifikasjonisme tilsier at en anomali innebærer en falsifikasjon, som bør føre til at teorien som har produsert den forkastes. Imre Lakatos har imidlertid, i konfrontasjon med Popper, hevdet at vitenskapelig teoriutvikling ikke foregår slik Popper hevder, med falsifisering av hypoteser, forkastning av teorier og nye bolde gjetninger og hypoteser. Lakatos hevder at det er sjelden teorier forkastes på grunn av én enkelt falsifisering. Som regel videreutvikles eller «repareres» teorien. Omfattende teorier består ofte av en kombinasjon av sentrale og perifere begreper, delteorier og påstander. Mer perifere deler av teorien kan utvikles eller endres uten at det nødvendigvis berører teoriens sentrale begreper og påstander. Men endring av perifere deler av teorien kan også få konsekvenser for sentrale deler av teorien (Figur 5.1).

Falsifikasjonen av Archers påstand om at skolen var monointegrert med kirken på reformasjonstiden i Danmark, må føre til at Archers spesifikke teori om dansk skoleutvikling forkastes. En ny spesifikk teori om Danmark kan imidlertid utvikles ved å gjøre bruk av sentrale begreper i Archers teori, som begrepet om morfogenetiske sykluser. Det må dessuten vurderes om en ny spesifikk teori om skoleutviklingen i Danmark-Norge har konsekvenser for den mer generelle utdanningsteorien, domeneteorien og om denne kan «repareres». Archers generelle utdanningsteori forutsetter at utviklingen fra middelalderens monointegrasjon mellom skolen og kirken til framveksten av et statlig utdanningssystem skjedde i løpet av én morfogenetisk syklus. Denne generelle teorien må endres slik at den åpner for at utviklingen fra skolens mono-integrasjon med kirken til dens integrasjon med staten kan ha foregått gjennom to morfogenetiske sykluser. Sannsynligvis vil dette gjelder land som gjennomgikk en luthersk reformasjon på 1500-tallet, men også andre hendelser kan ha ført til at skolen på et tidlig stadium ble knyttet til staten.

Den primære oppgaven for mitt arbeid er imidlertid å utvikle den spesifikke teorien om framveksten av det norske utdanningssystemet. Anvendelsen av

Archers teori om morfogenetiske sykluser, som forutsetter at strukturen som eksisterte forut for systemdannelsen forklarer interaksjonen som førte til systemdannelsen, har gjort det nødvendig å gå helt tilbake til reformasjonens strukturelle endringer for å kunne kartlegge hele den morfogenetiske syklusen som endte med utdanningssystemets framvekst.

KAPITTEL 6 SKOLEN I DEN ARISTOKRATISKE FYRSTESTATEN (1536-1648)¹

Tesen som er fremsatt i forrige kapittel om skolens duale integrasjon med kirken og staten i Danmark-Norge etter reformasjonen innebærer at to områder av Archers teori potensielt har relevans for forklaring av videre endring, henholdsvis stillstand, i skolen. Archers teori om første syklus er relevant fordi den handler om hvilke konsekvenser det har for videre endringsprosesser at skolen har en nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon med kirken. Det er denne teorien Archer har lagt til grunn for analysen av skoleutviklingen i Danmark etter reformasjonen. Denne teoridelen kan imidlertid ikke forventes å gi en fullverdig forklaring på utviklingen når det strukturelle utgangspunktet er at skolen er dualt integrert med kirken og staten. Archers teori om andre syklus er relevant som forklaringsmodell, fordi den handler om skolens endringsprosesser som konsekvens av skolens integrasjon med staten. Men i denne delen av Archers teori er forutsetningen at skolens integrasjon med kirken er brutt, så den kan heller ikke alene forventes å gi en dekkende forklaring av en skoleutvikling som er betinget av skolens duale integrasjon med både kirken og staten.

6.1 Archers teori

Utformingen av en modifisert spesifikk teori om skoleutviklingen i Danmark, som fremdeles er forankret i kjernebegrepene i Archers teori: analytisk dualisme, morfogenetiske sykluser og oppfatningen av sosial struktur som eksisterende forut for, delvis autonom fra og kausalt virksom i forhold til handling og interaksjon, vil kunne omfatte teorielementer både fra første og andre syklus. Archers teori vil kunne «repareres» gjennom nye kombinasjoner av elementer fra ulike deler av teorien sammen med eventuelle nye begrepsdannelser.

6.1.1 Stillstand som følge av mono-integrasjon

Påstanden i Archers teori om første syklus er at de strukturelle betingelsene, mono-integrasjon mellom kirken og skolen, disponerte for stillstand i skoleutviklingen. Det var utviklingen i andre deler av samfunnet som over tid

¹ Betegnelsen «den aristokratiske fyrstestaten» er hentet fra Øystein Rian, *Den aristokratiske fyrstestaten 1536-1648, Danmark-Norge 1380-1814, Bind II*, Oslo: Universitetsforlaget, 1997

førte til at kirkens skoledominans ble utfordret og etter hvert nedkjempet. Stillstand forklares i Archers generelle samfunnsteori med at det foreligger en nødvendig og kompatibel relasjon mellom institusjoner, slik det gjorde mellom kirken og skolen i første syklus. En nødvendig og kompatibel relasjon innebærer at det både hersker stor grad av enighet på aktørnivået (*the people*) og at de institusjonelle operasjonene er kompatible og forsterker hverandre (*the parts*). Det vil si at det foreligger sterk både *sosial* og *systemisk* integrasjon.

Archer bruker Webers studie av eldre indisk sivilisasjon for å eksemplifisere sosialt og systemisk sterkt integrerte samfunn. Dette er samfunn preget av langvarig stillstand (morfofostase). Strukturenes stabilitet kommer av at nødvendige og kompatible relasjoner skaper situasjoner der «*alle har noe å tape på endring (selv om noen i absolutt forstand har mer å tape enn andre)*».² Brudd på eksisterende regler medfører tap av rettigheter, mens overholdelse av reglene medfører belønninger, om enn i ulikt omfang, avhengig av hvor en er plassert i samfunnsstrukturen. Dette skaper en situasjonslogikk som fremmer forsvar av *status quo* i de gjensidig avhengige institusjonene. De strukturelle handlingsvilkårene, formidlet via situasjonslogikken, disponerer for reproduksjon av strukturen. Weber påpeker at i det indiske samfunnet forhindret rituelle forbud mot samkvem mellom handelsmenn, småkjøpmenn og håndverkere både politisk organisering og utvikling av likhetsnormer i form av en felles status som stats- eller byborger. Også økonomisk innovasjon ble hindret, for når ethvert skifte av yrke og arbeidsteknikk medfører sosial degradering, som forsterkes rituelt, kan ikke økonomiske og teknologiske revolusjoner oppstå innenfra, langt mindre den minste lille spire til kapitalisme.³ Virkningen av situasjonslogikken, som fremmet forsvar for det eksisterende, var hindring av innovasjon og variasjon og styrket tradisjonalisme. Tradisjonsbasert handling ivaretok samtlige aktørers posisjonsinteresser, mens innovasjon truet de samme posisjonsinteressene.⁴ Resultatet var stillstand og stagnasjon i samfunnsutviklingen.

I likhet med samfunnsstrukturen i gammel indisk sivilisasjon var strukturen som forbandt skolen og kirken i europeisk middelalder en nødvendig og kompatibel relasjon, som gjorde at både kirkens og skolens menn var underkastet en situasjonslogikk som fremmet forsvar av status quo. Kirken hadde investert sine egne ressurser i å skape skoler som var skreddersydd for kirkens behov, og derfor innebar krav om endringer som kom fra nye virksomheter i samfunnet en

² Archer 1995, s. 220

³ Max Weber i H- H. Gerth and C. Wright Milles (red.) *From Max Weber*, London: Routledge and Kegan Paul, 1967, s. 413, sitert i Archer, 1995, s. 221

⁴ Archer, 1995, s. 221

så grunnleggende forandring at det ikke var mulig å oppnå dette gjennom forhandlinger. Forandringer truet posisjonsinteressene både innen kirken og skolen. Skolens avhengighet av kirkens ressurstilførsel, innebar at: i) sektorene som var mest hindret av kirkeskolenes snevre innhold trengte de største endringene i utdanningen, ii) disse samfunnssektorene, som ønsket en annen type utdanning, måtte forhandle med eller inngå i transaksjoner med kirken som dominerende institusjon; transaksjoner kunne ikke gjennomføres direkte med skolen, som ikke hadde egne ressurser til disposisjon, iii) de som ønsket å innføre de mest vidtrekkende endringene var minst i stand til å oppnå dette gjennom fredelige forhandlinger med de som kontrollerte skolen. Grunnleggende endringer i skolens form og innhold kunne bare komme i stand ved en fundamental omveltning og et skifte i hvem som kontrollerte utdanningen. Dette kunne bare oppnås ved at eksisterende strukturelle relasjoner ble destruert og erstattet av nye strukturer. Tvang og ikke forhandlinger ble den dominerende interaksjonsformen.

Forventninger til skolens utvikling innenfor en mono-integrert (nødvendig, kompatibel og asymmetrisk) relasjon er at grunnleggende endringer av skolen ikke vil oppstå, fordi endring truer posisjonsinteressene til de som kontrollerer utdanningen. Moderate endringer vil kunne forekomme, hvis disse innføres av den dominante gruppen selv, enten fordi de institusjonelle operasjonene i institusjonen som kontrollerer utdanningen er endret, eller det er ønske om effektivisering eller bedre måloppnåelse. Slike mindre endringer kan oppstå uten endringer i de strukturelle forholdene og uten endring av dominansforholdet.⁵

6.1.2 Endring som følge av skolens integrasjon med staten

Andre syklus i Archers teori handler om utviklingen i statlige utdanningssystemer. Archer skiller mellom ulike typer av statlige rammer, som utgjør de strukturelle vilkårene for aktørenes interaksjon og påfølgende endringsprosesser i denne syklusen. Hun har utarbeidet en typologi over statsformasjoner som varierte med hensyn til ulike grader av åpenhet for politisk medvirkning. Denne egenskapen ved den politiske beslutningsstrukturen betegnes vekselvis som maktens tilgjengelighet eller strukturenes gjennomtrengelighet, og den varierer fra å være: i) ugjennomtrengelig (utilgjengelig/lukket), ii) delvis gjennomtrengelig (delvis utilgjengelig/delvis lukket) og til å være iii) gjennomtrengelig (tilgjengelig/åpen).⁶ Typologien danner grunnlag for Archers periodisering av skolens utvikling etter dannelsen av det statlige utdanningssystemet.

⁵ Archer, 1979, s. 69-73

⁶ Ibid., s. 278

I tillegg til periodiseringen basert på variasjonen i statsformasjonen omfatter Archers analysemodell for andre syklus to andre hovedfaktorer: relasjonen mellom eliter (enighet/uenighet) og strukturen i lærerprofesjonenes interessegrupper (grader av fragmentering). Archers analyseskjema for skolens utvikling etter systemdannelsen og tilknytningen til staten omfatter faktorene: i) statlig rammeverk (politisk beslutningsstruktur), ii) eliterelasjoner og iii) lærerprofesjonenes organiseringsgrad.

Når typologien for den politiske strukturens gjennomtrengelighet anvendes på de statlige rammevilkårene i Danmark-Norge fra reformasjonstiden, vil den ugjennomtrengelige strukturen for Norges vedkommende gjenfinnes i perioden fra reformasjonen og fram til 1814, (i Danmark varte denne perioden fram til 1848). I perioden fra Norge ble et konstitusjonelt monarki i 1814 og fram til innføringen av parlamentarismen og opprettelsen av politiske partier i 1884, må den politiske strukturen kunne karakteriseres som delvis gjennomtrengelig; stemmeretten var sterkt begrenset.⁷ Etter innføringen av parlamentarismen og opprettelsen av politiske partier må den politiske strukturen i Norge kunne betraktes som åpen, selv om allmenn stemmerett for menn først ble innført i 1898 og for kvinner i 1913.

Archer hevder at i de sentraliserte utdanningssystemene, der endringer blir gjennomført som en ovenfra-og-ned-prosess, var politiske prosesser styrt av aktører på den sentrale politiske arena mest bestemmende for skolens utvikling.⁸ Studiet av utviklingen i de sentraliserte utdanningssystemene periodiseres etter endringer i den politiske beslutningsstrukturen: lukket, delvis lukket og åpen. Innenfor hver av periodene, undersøkes eliterelasjonene, om de var preget av konflikter eller enighet, og lærerprofesjonens organisering og grad av samordnet handling som skolepolitisk aktør. Disse tre momentene, politisk struktur, eliterelasjoner og profesjonsgruppens organisering, angir både egenskaper ved de strukturelle betingelser gitt av den politiske beslutningsstrukturen og hvilke

⁷ Grunnloven av 1814 gav stemmerett til embetsmenn, handelsborgere og selveiende bønder. De stemmeberettigede utgjorde i 1814 ca 40 % av alle voksne menn over 25 år. I perioden 1860-1870 utgjorde de stemmeberettigede ca 7,5 % av befolkningen i landet. Stemmeretten ble noe utvidet i 1884 i forbindelse med innføringen av parlamentarismen. I 1898, ble det innført allmenn stemmerett for menn.

⁸ Archer 1979, s. 239-44. Prosessene som skaper endring i utdanningssystemet omfatter: a) intern initiering, der initiativ til endring oppstår innenfor utdanningssystemet, b) eksterne transaksjoner, der grupper utenfor skolen tar initiativ til å forhandle med skolen om opprettelsen av nye utdanningstilbud og c) politiske håndtering (manipulasjon) på den sentrale politiske arena. I de *desentraliserte* systemene bidrar alle tre prosesser til endring, mens i de *sentraliserte* systemene skyldes endringer først og fremst politiske håndtering på den sentrale politiske arena

aktørgrupper som var sentrale i å fremme utdanningspolitiske krav (politiske eliter og profesjonsgrupper).

I en lukket politisk struktur vil interaksjonen mellom hovedaktørene i de sentrale statlige beslutningsfattende fora være avgjørende for hvilke utdanningsendringer som blir gjennomført. Den politiske maktens tilgjengelighet, gitt av den politiske strukturen, påvirker omfanget og arten av utdanningskrav som vil kunne behandles og eventuelt innfris. Ikke en hvilken som helst gruppe kan klare å få gjennomslag når beslutninger tas. Muligheten til å oppnå endringer er avhengig av om den politiske strukturen gir gruppen tilgang til beslutningsarenaer. Jo mer gjennomtrengelig den politiske strukturen er, desto større antall grupperinger kan få gehør for sin misnøye og innfridd sine krav og jo mer omfattende er konsekvensene for skoleutviklingen.

I tillegg til det statlige rammeverkets struktur virker relasjonen mellom eliter inn på endringsprosessene. Eliterelasjoner kan være preget av gjensidig lojalitet og samhold, elitene kan være homogene og delvis overlappende, med samme bakgrunn, samsvar mellom interesser og en bevissthet om å høre sammen og ville samarbeide, eller de kan, i sin motsatte ytterlighet, være heterogene i sin opprinnelse, ha kryssende lojalitet og forfølge ulike mål. I prinsippet kan begge typer av eliterelasjoner forekomme sammen med hver av typene av politiske strukturer.⁹

Styrende eliter utøver over alt og alltid en innflytelse på hvilke endringer det tas initiativ til og hvilke som blir blokkert. Denne innflytelsen er mest avgjørende når den politiske strukturen er ugjennomtrengelig, for da utgjør styringseliten den begrensede kretsen som har direkte tilgang til beslutningsfattende organer. I en lukket struktur vil arten av endringer som gjennomføres være helt avhengig av relasjonene mellom undergrupper blant eliten og hvor enige de er om utdanningspolitiske spørsmål.¹⁰

Archer fremsetter tre hypoteser om hvilke grupper som har mulighet til å vinne fram med sine krav innenfor politiske beslutningsstrukturer med ulik grad av gjennomtrengelighet: i) i ugjennomtrengelige politiske strukturer vil bare grupper innenfor den politiske eliten kunne forhandle fram utdanningskrav, ii) i delvis gjennomtrengelige politiske strukturer vil også regjeringens støttespillere utenfor eliten kunne forhandle fram utdanningskrav, og iii) i åpne politiske strukturer vil,

⁹ Archer, 1979, s. 279

¹⁰ Ibid., s. 280. Archer påpeker at en av de største utfordringene med å analysere eliterelasjoner er å oppnå innsikt i de «tause områdene for enighet». Det er enklere å kartlegge de høylutte politiske konfliktene.

i tillegg til de nevnte gruppene, også opposisjonen mot styringseliten kunne forhandle fram sine utdanningspolitiske krav.¹¹

Forventningen til skolens endring i Danmark-Norge etter reformasjonen ut fra Archers teori om «andre syklus» er at bare den politiske eliten (aktørene på den sentrale politiske arena) kunne forhandle om og eventuelt få gjennomslag for sine utdanningskrav.

6.1.3 Privat utdanning

Private utdanningstilbud fikk ulike skjebner i de sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemene i Archers materiale. Archer redegjør for hvordan lovverket som definerte det franske sentraliserte systemet, *Université Imperial*, som ble opprettet under Napoleon, bestrebet seg på å sikre det statlige utdanningssystemet monopol på all undervisningsvirksomhet. Den statlige kontrollen ble ytterligere styrket i lovgivningen av 1811, og dette forsterket den ekstensive enhetligheten i den forstand at begrensningene som ble pålagt den private utdanningssektoren gjorde de private tilbudene *de facto* til en del av det statlige systemet. Dette skjedde ved å innføre krav om statlig godkjenning ved opprettelse av alle private skoler og private skoler ble fratatt retten til å utstede egne eksamensvitnesbyrd. De var underlagt reglementet for den statlige skolen. Økonomiske ordninger svekket også privatskolevesenet gjennom en *pr capita*-finansiering av de statlige skolene og et krav om at alle som ville fremstille seg til *baccalauréat*-eksamen måtte ha gjennomført sine siste to skoleår ved en statlig skole.¹²

I det desentraliserte engelske systemet, derimot, innførte staten ingen begrensninger av betydning på den omfattende private utdanningssektoren. Det ble ikke foreslått noen felles nasjonal sertifisering av lærere og ingen nasjonale eksamensordninger. I stedet fikk en rekke private lærerutdanningsinstitusjoner og sertifiseringsinstanser fortsette med en statlig oppfordring om å koordinere sine kriterier. Den ekstensive enhetligheten var svært lav, blant annet forble en stor privat utdanningssektor helt utenfor statens administrative rekkevidde. Disse private *public schools* forble uavhengige av statlige reguleringer overhodet.¹³

Når jeg har valgt i hovedsak å legge modellen for det sentraliserte utdanningssystemet til grunn for den videre analysen av skolen utvikling i Danmark og Norge, er det basert på en antakelse, som jeg allerede i noen grad

¹¹ Archer, 1979, s.

¹² Archer, 1984, s. 80

¹³ Ibid., s. 84

har underbygd og som jeg vil fortsette med å underbygge i den videre framstillingen, om at staten spilte en ledende rolle i skolens utvikling. Undersøkelser av privatskolenes stilling i ulike historiske faser ville være relevante i dette prosjektet i tillegg til undersøkelser av politiske prosesser på de sentrale politiske arenaer. Hvis det kunne dokumenteres at private skoler ble bekjempet av staten, ville dette kunne styrke Archers tese om at statlige myndigheter handler strategisk for å opprettholde kontrollen over skolen. Knut Tveit har vært inne på temaet statlig bekjempelse av privatskolevesenet og viser i den forbindelse til Kirkeordinansens forbud mot «pugeskoler», som ble forsterket i Norske Lov av 1687. Han omtaler også et forbud mot «pugeskoler» som er nevnt i fundasen for Halden av 1740. Dette forbudet oppfatter Tveit som et strategisk trekk fra byens myndigheter overfor kongen, som forventelig var mot private skoler. At det kun var et spill for galleriet (kongen) bekreftes av at det var mange privatskoler i Halden, slik det også var i andre større byer.¹⁴

Selv om det ville vært ønskelig å gå nærmere inn på privatskolenes utbredelse og virksomhet i århundrene etter reformasjonen, berører jeg i liten grad dette temaet i det foreliggende arbeidet. Grunnen er at historisk forskning om private skoler synes å være mangelvare, og studiet av primærkilder ville bli en omfattende oppgave. Denne mangelen er i ferd med å bli fjernet av et stort prosjekt om dansk skolehistorie fra reformasjonen og fram til vår tid som avsluttes høsten 2012. Noen foreløpige resultater som er formidlet i media viser at skoler for allmuen på landet ble satt i gang av foreldre allerede på 1600-tallet. Her lærte elevene å lese Luthers lille katekisme og noen av guttene lærte å skrive. Disse funnene viser at de første skolene for allmuen ikke ble initiert av statlige myndigheter, men av foreldre. Skolene for allmuen var omgangsskoler der lærerne var fysisk skadde soldater, fattige studenter eller gamle menn. Blant adelen ble det også organisert uformell undervisning av privatlærere som bodde på godsene. Blant prester var det vanlig praksis å ansette teologistudenter til å undervise barna, før de ble sendt på latinskole i 12-14-årsalderen.¹⁵

Det kan innvendes mot dette arbeidet at det har for ensidig fokus på utdanning som har tilknytning til kirken og/eller staten. Dette har delvis å gjøre med hva som har foreligget av tilgjengelige historiske arbeider, men også med teorien som er valgt, som handler om hvordan *formelle* utdanningsinstitusjoner ble transformert fra kirkeskoler til statlige utdanningssystemer. I denne prosessen

¹⁴ Knut Tveit, Privatskolane – til skade eller gagn for den offentlege skolen? Chr. Bech og S. E. Vestre (red.) *Skolen i aftenlandet?* Oslo: Didakta Norsk Forlag, 2008, s. 199

¹⁵ ScienceNordic. Independent news on research in the Nordic countries.

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/danske-skoler-blev-sparket-i-gang-af-folket-ikke-staten>

Besøkt 27.03.2012

inngikk de private borgerskolene på 1700- og 1800-tallet, mens den private uformelle elementærundervisningen må ha spilt en mindre betydningsfull rolle.

6.2 Modifisert teoriramme basert på tesen om dual integrasjon

Skolens tilknytning til statsmakten innebærer at Archers teori om andre syklus (6.1.2) er relevant for den analytiske tilnærmingen til studiet av skolens utvikling i Danmark og Norge etter reformasjonen. Det er imidlertid noen sider ved Archers teori om andre syklus som gjør det komplisert å anvende teorien om andre syklus. I alle land som inngår i Archers analyse oppstod utdanningssystemene og dermed skolens tilknytning til staten i løpet av 1800-tallet eller ved overgangen til 1900-tallet. Det er åpenbart at samfunnsforholdene i europeiske land på denne tiden og senere var svært ulike samfunnsforholdene i Danmark og Norge på 1500- og 1600-tallet. I og med at aktører og prosesser som påvirker skolens endring i stor grad springer ut av samfunnsforhold utenfor skolen, vil et analyseskjema som er utviklet for samfunnsendrende prosesser på 1800- og 1900-tallet lett kunne bli inadekvate for å forstå prosesser på 1500- og 1600-tallet. Et forhold som i tillegg til de åpenbare forskjellene mellom produksjonslivet i de to historiske tidsepokene ytterligere kompliserer anvendelsen av Archers teori om andre syklus, er skolens forhold til kirken. I Danmark-Norge etter reformasjonen vedvarte kirkens dominansrelasjon til skolen, i motsetning til kirkens stilling etter skolens tilknytning til staten i de andre landene som inngår i Archers undersøkelse. Ettersom utdanningen i Danmark-Norge etter reformasjonen ikke bare var knyttet til staten, men også til kirken, må forholdet til kirken være med i et analyseskjema for skoleutviklingen i Danmark-Norge. Etter å ha studert historiske og kirkehistoriske arbeider som omhandler denne tidsepoken og overveid hvordan denne relasjonen skal ivaretas i min analyse, har jeg kommet til at kirkens ledende menn etter reformasjonen må kunne anses som en del av den politiske elite. Riktignok innebar reformasjonen at biskopene ble fjernet fra riksrådet med den begrunnelse at de ikke skulle delta i verdslig politikk, men det framgår likevel av historiske studier at de fremste blant de teologiske professorene og biskopene ble tatt med på råd, konsultert og selv tok initiativ overfor sentralmaktens organer i saker som angikk skolen.

Lærerprofesjonen derimot, som spilte en rolle som politisk aktør etter systemets framvekst i de andre landene, var etter reformasjonen i Danmark ennå ikke vokst fram som en utdanningspolitisk handlekraftig gruppe. Lærerprofesjonen, som inngår i Archers analytiske tilnærming til andre syklus, er det derfor rimelig

å utelate fra analysen av skolens utvikling i den første tiden etter reformasjonen i dansk-norsk sammenheng.

Den tilnærmingen jeg har valgt for analysen av skolens utvikling i Danmark-Norge fra reformasjonen og fram til systemdannelsen, tilsvarer Archers analytiske tilnærming til andre syklus av skolens utvikling i et sentralisert system. Dette innebærer en kartlegging av den sentrale politiske beslutningsstrukturen som et vilkår for utformingen av utdanningspolitikken og en kartlegging av sentrale aktører i de formelle beslutningsfora, som var de politiske elitene. Kirkens rolle i utformingen av politikken er ivaretatt ved å betrakte kirkens ledende menn som en del av den politiske eliten. Lærerne som profesjonsgruppe, som inngår som politisk aktør i Archers teori, er utelatt, fordi lærerprofesjonen på denne tiden enda ikke hadde oppnådd en organiseringsgrad som gjorde det mulig å fungere som politisk aktør på den sentrale politiske arena. Analyseskjemaet omfatter følgende momenter: politisk beslutningsstruktur (det statlige rammeverket) og forholdet mellom eliter, inkludert kirkens fremste representanter. I tillegg blir forholdet mellom Danmark og Norge og endringer i dette forholdet vurdert som et mulig vilkår for utforming av ulik utdanningspolitikk for de to landene i unionstiden.

6.3 Politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner

6.3.1 Politisk beslutningsstruktur

I Danmark-Norge etter reformasjonen var det to formelle statlige beslutningsinstanser, kongen med sitt kanselli (det danske og det tyske) og riksrådet. Sammen utgjorde kongen og kanselliet Danmarks *krone*. Riksrådets medlemmer var rekruttert fra den danske adelen. Størrelsen på rådet kunne variere noe, men det bestod i den første tiden etter reformasjonen av ca 10 medlemmer. På midten av 1600-tallet var antallet riksrådsmedlemmer økt til 23. Monarken styrte sammen med det danske riksrådet fram til eneveldet ble innført i 1660. Fram til 1660 var Danmark et valgkongedømme. Men friheten til å velge mellom kongeslektens medlemmer når tronen stod ledig hadde liten praktisk betydning. Det var fast skikk at den eldste sønnen etterfulgte faren. Sønnen ble utvalgt og hyllet som tronarving mens faren ennå levde.¹⁶

¹⁶ Riksrådets makt til å velge konge var ikke så stor i realiteten, ettersom fyrstehuset Oldenburg gjorde krav på arverekkefølge, noe adelen tok hensyn til. Rådet forpliktet seg følgelig i 1536 til å velge Christian IIIs to-årige sønn Frederik til konge etter faren. Se Rian, 1997, s. 30

Kongen utstedte innen sin tiltredelse en håndfesting der han bekreftet adelens privilegier og at han sammen med rikets råd og adel ville styre og regjere Danmarks rike. Til gjengjeld for riksrådenes besvær og utgifter i forbindelse med sin politiske virksomhet, skulle de ha tildelt len, som kunne gi dem en passende inntekt. Kongen forpliktet seg til ikke å ta inn utlendinger i riksrådet og gi dem len av Danmarks krone uten først å ha innhentet riksrådets samtykke. Den danske adelen var dermed sikret enerett til alle statens høyeste embeter.¹⁷

Riksrådets medlemmer ble utnevnt av kongen, og det var de mest velstående blant adelsmennene som ble utpekt. Gjennom flere slektsledd utviklet det seg en «riksrådsadel», 30-40 adelsslekter, som gjorde seg gjeldende i styringen av riket. De hadde ingen formell fortrinnsrett i forhold til den øvrige adel, men i praksis var det utelukkende menn fra disse slektene som bekledde embeter som riksråder og lensmenn. Noen av disse slektene var svært rike. Av adelens samlede eiendommer, som utgjorde halvparten av landets jordeiendommer, eide de over 80 %.¹⁸

Etter reformasjonen vokste statens og statsadministrasjonens oppgaver på skolens område så vel som innen finans, næringsliv og rettsvesen. Kongen stod som den sentrale administrasjonens øverste leder, og han hadde derfor større innflytelse på utviklingen enn riksrådet, som sjelden var samlet og derfor ikke kunne følge den daglige styringen.¹⁹ Christian IVs regjeringstid viste at spillerommet var stort for en initiativrik konge.²⁰

I den første tiden etter reformasjonen var det ingen styringsiver blant rådets medlemmer. Christian III førte konsultasjoner med rådsmedlemmene enkeltvis og i mindre grupper, og helst med de som var enige i kongens politikk. Selv om riksrådet som samlet råd sjelden gjorde seg gjeldende i styringen, utøvde riksrådsadelen innflytelse gjennom sine representanter i riksembetene, i stillingene som rikshovmester, kansler og rikets marsk. Kongen foretok utnevnelsene til riksembetene.²¹ Det fremste av disse, rikshovmesterens, stod imidlertid i lange tider ubesatt. På slutten av 1500-tallet stod det ledig i over 20 år, og på begynnelsen av 1600-tallet i 26 år. Når rikshovmesterstillingen ikke var besatt, var *kanslerembetet* det fremste. Kansleren var rikets generalsekretær og ledet danske kanselli, som alle innenlandske regjeringsbrev og lovutkast utgikk

¹⁷ Ibid., s. 60

¹⁸ Ellehøj, 1977, s. 405 ff

¹⁹ Ibid.,

²⁰ Ibid., s. 397 ff

²¹ Ibid., s. 64

fra. Kansleren var mellommann mellom kongen og riksrådet.²² Myndige kanslere, som Christian Friis av Borreby, satte, i følge Kornerup, universitetets selvstyre praktisk talt ut av kraft i sin funksjonstid. Hans Poulsen Resen praktiserte i sin tid som rektor ved universitetet rådspørring av Friis før konsistoriet (universitetsstyret) fattet sine beslutninger.²³

6.3.2 Eliterelasjoner

På hvilken måte og via hvilke kanaler fremmet kirken sine utdanningsinteresser innenfor en struktur der både kirken og staten stod i en nødvendig relasjon til skolen? Den historiske forskningen synes å underbygge at selv om biskopene var fjernet fra riksrådet etter reformasjonen, med den begrunnelse at kirken ikke lenger skulle befatte seg med politiske saker, men konsentrere seg om «det åndelige regiment», så utgjorde kirkens øverste representanter likevel en del av den politiske eliten. Geistligheten var etter reformasjonen sosialt underordnet adelen, noe som blant annet framgikk av etikettereglene for hvordan en skulle oppføre seg i formelle sosiale sammenhenger. De geistlige samhandlet mer med kongen enn med riksrådene.²⁴ Kirken fikk del i den statlige styringen gjennom den regelmessige kontakten mellom fremtredende medlemmer av geistligheten, de teologiske professorene ved universitetet og biskopene, og ulike representanter for regjeringen, først og fremst kongen og kansleren. De teologiske professorene var forpliktet til å gi kongen råd, de forfattet lærebøker for latinskolene og fungerte som sensurinstans i forbindelse med bokutgivelser. Kirkens øverste ledelse medvirket på den sentrale politiske arena i saker som vedrørte kirke- og utdanningsspørsmål.

Kongen, riksrådsadelen, i sine ulike kapasiteter som riksrådsmedlemmer, innehavere av riksembetene og medlemmer av kanselliet, og kirkens øverste representanter, enten de var biskoper eller professorer i teologi, var hovedaktørene i den utdanningspolitiske interaksjonen som utspilte seg på den sentrale politiske arena i den aristokratiske fyrstestaten. Dette var en relativt

²² Ibid., s. 62-63. Kansler for Christian III og Frederik II var Johan Friis til Hesselager og Niels Kaas. I 1596 overtok Johan Friis nevø Christian Friis til Borreby rikskanslerembetet, som han beholdt til sin død i 1616. Christian Friis hadde tilbrakt 14 år i utlandet, fra han var ti år gammel. I bestyrelsen av kirke, skole og universitet holdt Christian Friis-Borreby strengt oppsyn med livsførselen blant prester, lærere og studenter. Blant annet kontrollerte han at professorene møtte fram til sine forelesninger og disputaser. Christian Friis-Borreby bekostet også flere fattige studenters utenlandsreiser.

²³ Kornerup, 1928, s. 141

²⁴ P. G. Lindhardt, *Stat og Kirke*, København: Hans Reitzel, 1960, s. 77

homogen sosial gruppe med stor grad av intern enighet, men ikke helt uten divergerende utdanningsinteresser og -ideer.

6.3.3 Danmark og Norge

La forholdet mellom Danmark og Norge i den aristokratiske fyrstestatens tid ulike føringer for den statlige utdanningspolitikken i de to land? Øystein Rian hevder at det i denne perioden ble praktisert en to-riksordning på den måten at det ble opprettholdt et skille mellom det norske og danske. Det ble ikke ført noen utpreget helstatspolitikk. Regjeringen forholdt seg i stor grad til danske og norske undersåtter hver for seg. Regjeringens strategi for begge riker var å styrke staten og å komme samfunnsgruppene i møte, mest adelen, men også de norske storbøndene – i et stendermøtelignende system som fikk langt større omfang i Norge enn i Danmark.²⁵ Lovgivningsarbeidet på 1500-tallet ble utført atskilt for Danmark og Norge. Ofte skulle nye lover bare gjelde for Danmark. Enkelte av dem ble senere gjort gjeldende også for Norge, andre ikke. Mens det ble ført en systematisk reformpolitikk for Danmark, ble norske saker liggende.²⁶ Et eksempel på dette er Kirkeordinansen, som ble vedtatt i 1539 med en formulering om at det måtte utarbeides noen særnorske bestemmelser. Den norske Kirkeordinansen kom imidlertid først i 1607, og da med minimale endringer.

6.3 Dannelsesreiser, nye skoleslag og - reformer

Jeg vil i dette avsnittet undersøke utdanningsvirksomheten som det redegjøres for i den historiske og kirkehistoriske forskningen i perioden for den aristokratiske fyrstestaten, det vil si fra reformasjonen og fram til innføringen av eneveldet. Virksomheten omfatter de såkalte dannelsesreisene som ble gjennomført først og fremst av adelssønner, og som for manges vedkommende innebar at de oppsøkte jesuittiske læresteder på kontinentet. Utdanningsvirksomheten omfattet også opprettelsen av nye skoleslag, som Ridderakademiet i Sorø og de nye tukt- og barnehusene. Reformen av det eksisterende skoleslaget, latinskolene, blir også behandlet. Problemstillingen for denne undersøkelsen er om oppfatningen av stillstand i skoleutviklingen, slik Archer synes å forutsette, er en misvisende beskrivelse, og om eventuelle interaksjonsprosesser innen eliten og endringer i skolevirksomheten kan forklares som et resultat av samspillet mellom politisk beslutningsstruktur og konflikt og enighet mellom ulike deler av eliten.

²⁵ Rian, 1998, s. 76

6.3.1 Jesuittskoler og dannelsesreiser tidlig på 1600-tallet

Archer oppfatter rekrutteringen av danske og norske studenter til den katolske jesuittordenens skoler i andre europeiske land på slutten av 1500- og begynnelsen av 1600-tallet som et utslag av manglende kapasitet i de kirkekontrollerte latinskolene. Samtidig representerte de en utfordring av kirkens kontroll over utdanningen av den danske politiske eliten.

Det utdanningspolitiske prinsippet hos de tyske reformatorene var at skolen skulle ivareta både det åndelige og det verdslige regiment og derfor forberede for verdslig yrkesutøvelse så vel som arbeid i kirkens tjeneste. Derfor var også ansvaret for skolene overdratt til verdslige myndigheter i samarbeid med kirken. Men latinskolene i Danmark var etter reformasjonen fortsatt først og fremst innrettet mot kirkens behov. Latinskolenes presteutdanning var dessuten devaluert, etter at de geistlige var blitt statsansatte. En karriere i kirken var ikke lenger noe å strebe etter for adelen. Adelen søkte på 1500-tallet å kvalifisere seg for nye og innflytelsesrike stillinger i den ekspanderende statsadministrasjonen. Tidligere hadde adelens privilegier vært en gjenytelse for krigstjeneste, men ettersom militærapparatet i stadig stigende grad kom til å bestå av profesjonelle leietropper, måtte adelen søke nye oppgaver for å kunne legitimere sin privilegerte stilling. Ettersom adelen etter reformasjonen i stigende grad ble en «administrasjonsadel», fikk den nye utdanningsbehov.²⁷ Latinskolenes utdanning var lite egnet som kvalifisering for høye statsembeter, og mangelen på passende utdanningstilbud i Danmark var en hovedgrunn til at adelssønnene søkte til skoler ellers i Europa. I perioden fra 1541 til 1600 var 2116 danske studenter immatrikulert i utlandet.²⁸ Studentene som reiste ut var først og fremst adelssønner. Mindre bemidlede studenter reiste ofte som ledsagere for de unge adelsmenn. Det var ikke uvanlig at høyt plasserte geistlige, professorer i teologi og biskoper, hadde tilegnet seg sin kosmopolitiske utdanning gjennom å være ledsager, eller tutor, for en eller flere adelssønner.

De katolske jesuittskolene i andre deler av Europa var attraktive for danske og norske studenter, ikke bare på grunn av at de danske og norske latinskolene hadde for liten kapasitet, men på grunn av behov og ønsker hos adelen og

²⁶ Ibid., s. 68

²⁷ Kristian Jensen, *Latinskolenes dannelse. : latinundervisningens innhold og formål fra reformasjonen til enevælden*, København: Tusculanums Forlag, 1982, s. 194. E. Ladewig-Petersen, *Fra standssamfund til rangssamfund 1500-1700*. Dansk social historie 3, København: Den Gyldendalske Boghandel, 1980, s. 239. Ladewig-Petersen omtaler i forbindelse med statsomveltningene i 1536 «[...] de hidtil så selvrådige adelige lensmænds forvandling til offentlige tjenestemænd».

²⁸ Korsgaard, 2004, s. 77-8 og s. 603 n92

statsadministrasjonen - som var delvis overlappende grupper - om en annen type utdanning enn den latinskolene gav. En rekke jesuittiske akademier, finansiert av det pavelige skattkammer og med elever fra lutherske land som særskilt målgruppe, imøtekom den danske adelens nye utdanningsbehov.

Jesuittenes skolevirksomhet i Sør-Europa, og også etter hvert i Norden, inngikk i den romersk-katolske kirkens strategi for å vinne tilbake de lutherske skandinaviske land.²⁹ Den aktive rekrutteringen av elever fra de nordiske land var en del av en mer omfattende misjoneringsvirksomhet overfor ulike protestantiske utbrytere. Jesuittene drev på vegne av den katolske kirke aktiv rekruttering av skandinaviske elever til sine skoler og finansierte studiene deres som et ledd i sin misjon.³⁰ Jesuittskolene lyktes godt i å tiltrekke seg elever fra Danmark og Norge fordi de hadde bedre pedagogiske metoder og høyere kvalitet på undervisningen, samt at de tilbød andre undervisningsfag enn de hjemlige latinskolene. Mange oppfattet jesuittiske lærestedene som kirkepolitisk nøytrale. Blant andre filosofen og juristen Francis Bacon og den lutherske pedagogen Johan Sturm i Strassburg mente at protestanter burde sende sine barn til jesuittene fordi de hadde overlegne undervisningsmetoder.³¹ Også den danske kongen og kansleren synes på 1590-tallet å ha hatt en positiv vurdering av jesuittenes skoler. Det fortelles om Christian IV at han ble svært imponert da han i 1599 ville prøve kunnskapene til en ung mann som hadde studert hos jesuittene. Det samme gjaldt kongens kansler, som i 1602 ved en anledning uttrykte beundring for jesuittenes lærdomsinstitusjoner.³²

Jesuittskolene var ordnet i klasser med ett-årige løp, mens elevene i de danske latinskolene kunne gå flere år i samme klasse. I de danske latinskolene arbeidet elevene i samme klasse og i samme rom med ulikt lærestoff, med mye uro og

²⁹ Oscar Garstein, Reformasjon og motreformasjon i Norge, i Tidsskrift for teologi og kirke, 1966, s. 209-244, Garstein, Rome and the Counter-Reformation in Scandinavia, Leiden: Brill, 1992. En sentral figur i motreformasjonens skoleaktivitet i de nordiske land var den norske katolikken og jesuitt-pateren Laurentius Norvegus (Klosterlasse), som på ett tidspunkt dominerte hele det høyere skolevesen i Sverige, men som til slutt ble utvist både fra Sverige og Danmark. Se Garstein, Klosterlasse. *Stormfuglen som ville gjenerobre Norden for katolisismen*, Oslo: H. Aschehoug & Co, 1998, s. 425

³⁰ Garstein, 1992, s. 63 ff. De jesuittiske lærestedene hadde utbredelse i verdensmålestokk. Under ledelse av Claudius Aquaviva (1581-1615) var 372 colleger og seminarer i drift, og under Mutius Vitelleschi (1615-1645) var mer enn 500 skoler i virksomhet i land som omfattet India, Kina og Japan i tillegg til alle land i Europa. Jesuittordenen ble utvist fra Frankrike i 1862

³¹ Garstein, 1998, s. 383

³² Ibid.

dårlig konsentrasjon som konsekvens.³³ Jesuittskolenes pensum la dessuten vekt på greske og latinske klassikere, mens latinskolene i Danmark utelukkende baserte seg på Luthers og Melanchthons skrifter.³⁴ I de danske og norske latinskolene ble ingen skolefag inkludert i pensum som ikke hadde en støttefunksjon for religionsopplæringen.³⁵

I tillegg til klassiske studier ble det hos jesuittene undervist i historie, moderne språk, drama, musikk og sport (*games*). Skolene søkte å imøtekomme behov i den nasjonale og lokale konteksten der de befant seg. Eksempelvis underviste det engelske jesuitt-colleget St Omar i engelsk språk og historie. Colleget i Braunsberg i Preussen, som var viktig for misjonen i Skandinavia og som rekrutterte mange elever herfra, underviste i tysk og ungarsk, som var etterspurt kunnskap hos den lokale adelen. Målsettingen for latinundervisningen var imidlertid svært lik i de danske latinskolene og i jesuittskolene. I begge skoleslag var et overordnet læringsmål veltalenhet (*eloquentia*) med vekt på formelle språklige og retoriske ferdigheter.³⁶ Mange av de samme skolebøkene ble anvendt i danske latinskoler og i de jesuittiske lærestanstaltene. Men religionsundervisningen var selvsagt forskjellig.³⁷

Jesuittenes pedagogiske nyvinninger omfattet også innføringen av ferier som viktige pauser i studiene. De anvendte ikke korporlig avstraffelse, men baserte seg på elevenes æresfølelse og innførte konkurranser, karakterer og utdeling av priser og utmerkelser for å gjøre skoleprestasjoner ærefulle.³⁸

³³ Jens Glebe-Møller, Fromhed styrker rigerne, i Svend Ellehøj (red.), *Christian IVs Verden*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1988, s. 252

³⁴ Jensen, 1982, s.

³⁵ Garstein, 1992, s. 39; det var Melanchthons og i mindre grad Luthers pedagogiske ideer som påvirket utformingen av den danske latinskolene. K. Eivind Bugge og andre har påpekt at Luther la vekt på at skolene skulle tjene både det verdslige og det åndelige regiment. Se K. Eivind Bugge, *Theologi og pædagogik historisk belyst*, København: G. E. C. Gads Forlag, 1961, s.23: «Den katolske tenkningen legger vekt på at det først og fremst er *Ecclesia*, dvs den romersk-katolske kirke som har mandat til å opprette skoler og plikt til som *suprema ac perfecta educatrix* å kontrollere undervisningen i alle fag. Luther anså imidlertid opprettelsen av skoler som en kristelig plikt som tilfaller den verdslige øvrighet som ledd i *corpus christianum*. De skolefag som har som siktemål å utdanne elevene til tjeneste i det borgerlige samfunn, skal bedømmes med fornuftens målestokk alene. Kontrollen med undervisningen tilfaller derfor både verdslige og kirkelige myndigheter». Se også avsnitt 5.6.1 i dette arbeidet.

³⁶ Ibid., s. 9

³⁷ Kornerup, 1928, s. 247. Målsettingen for de luthersk-melanchthonske latinskolene var *eloquentia et pietas*, Otto Andersen, *Billeder av dannelsesarbeidets historie I. Humanisme og reformation*, Kristiania, H. Aschehoug & Co, 1920, s.182

³⁸ Ibid., s. 246

Mange av de skandinaviske elevene ved jesuittskolene gikk der som ledd i en dannelsesreise (*Grand Tour*), som fra slutten av 1500-tallet og til langt ut på 1700-tallet ble oppfattet som en nødvendig del av danske adelssønners utdanning.³⁹ Myndighetene aksepterte at reiser til utenlandske læresteder var nødvendig for utdanningen av diplomater og offentlige tjenestemenn. Å ha gjennomført en dannelsesreise for å utvikle vidsyn, god beherskelse av fremmede språk, god smak og gode manerer ble et krav for å kunne inneha høyere stillinger i statsadministrasjonen og bli akseptert i kultiverte kretser. Ettersom det var dyrt å foreta en slik dannelsesreise - bare de rikeste hadde råd til å bekoste den privat - opprettet katedralkapitlene i Danmark-Norge og Universitetet i København reisestipend. Også kongen, Christian IV, opprettet på slutten av 1500-tallet fire kongelige reisestipend (*Stipendium Regium*).⁴⁰

Den store tilstrømningen av danske og norske studenter til jesuittskolene begynte for alvor i 1596 og nådde sitt høydepunkt i 1601, da hele 10 % av studentene ved Københavns universitet reiste til jesuittenes lærdomssentra. Også fra Oslo Katedralskole ble det sendt studenter til jesuittene. Christopher Hjort, som var rektor ved skolen rundt 1600, hadde reist på en *Grand Tour* i Europa og studert ved jesuittenes akademi i Olomouc i Mähren fra 1593 til 1594. Her tok han baccalaureagraden i filosofi. Både før og etter dette oppholdet studerte han hos lutheranerne i Wittenberg, der han tok magistergraden i 1595. Christopher Hjort innførte, mens han var rektor ved Oslo Katedralskole, jesuittiske undervisningsmetoder. Han sendte også noen av de mest begavede elevene i Oslo videre til jesuittkollegiet i Braunsberg.⁴¹

På 1590-tallet var holdningen i Danmark til andre konfesjoner liberal, noe som blant annet kom til uttrykk gjennom kongens og kanslerens aksepterende holdning til jesuittiske utdanningsinstitusjoner. Men et klimaskifte inntrådte like etter århundreskiftet. Christian IV iverksatte i 1604 spesielle tiltak overfor unge på utenlandsreise for å forhindre at de sluttet seg til andre konfesjoner. Sjællands biskop Peder Winstrup, hadde dette året, på et prestemøte i Roskilde og på kongens oppfordring, advart de fremmøtte mot å sende sine sønner til jesuittene for videreutdanning. I et brev til alle superintendentene forkynte

³⁹ Per Brahe skriver i 1677 i en håndbok for unge adelsfolk at unge adelige bør reise til utlandet for å tilegne seg dannelse og kunnskap. Se Claus Bjørn, 1992, om brødrenes Reventlows dannelsesreise til europeiske land i første halvdel av 1700-tallet.

⁴⁰ Garstein, 1998, s. 382

⁴¹To av disse, den ene Christopher Hjorts egen bror Jakob Hjort, lot seg ordinere som katolske prester mens de oppholdt seg i utlandet. De mottok senere, etter hjemkomsten til Norge, luthersk ordinasjon. Begge de dobbelt ordinerte prestene fikk sognekall i Norge.

kongen at ingen som hadde studert ved jesuittskoler måtte få kall verken i kirken eller skolen.⁴²

Det kongelige forbud, utstedt i 1604, mot ansettelse av jesuittutdannede i kirken og skolen, var på foranledning av at kongen fikk høre om et planlagt angrep på Danmark-Norge av de katolske stormaktene i Europa: Spania, Frankrike, Polen og de spanske Nederlandene. Disse hadde angivelig planer om å invadere den danske stat og gjeninnføre katolisismen.⁴³ Sannsynligvis var dette bare rykter. Men det er dokumentert at *Laurentius Norvegus* i 1600 overfor kardinalforsamlingen i Vatikanet hadde foreslått et korstog mot Danmark-Norge.⁴⁴

Kirkens menn hadde tidlig advart mot jesuittenes virksomhet i Norden. Oslobispen Jens Nilssøn hadde i et hyrdebrev fra 1581 oppfordret til at Danmark og Norge burde ta sine forholdsregler. *Norvegus* var blitt utvist og erklært *persona non grata* i Sverige i 1580. Danskekongen, Frederik II, synes imidlertid ikke å ha vurdert jesuittene som en alvorlig trussel. Rundt århundreskiftet gjorde imidlertid også Sjællands biskop, Peder Winstrup, Christian IV oppmerksom på den store mengden av norske og danske studenter som utdannet seg hos jesuittene. Heller ikke på dette tidspunktet så kongen dette som noen trussel. Han skal ha sagt i samtale med biskopen at «sjællandbispen burde utdanne seg selv og sine embetsbrødre til et kunnskapsnivå og en debattferdighet som kan målbinde jesuittene.»⁴⁵

Professorene ved Københavns Universitet anså i likhet med biskopene jesuittenes virksomhet som en fare. De avslo i 1593 en søknad om universitetsstipend, fordi søkeren hadde oppholdt seg ved et jesuittisk lærested. Avslaget ble opprettholdt til tross for at søkeren anket beslutningen. Biskop Mogens Madsen i Lund advarte likeledes, på et landemøde i 1602, om at hjemvendte studenter fra jesuittiske læresteder kunne bidra til å undergrave det lutherske kirkestyret. Innlegget hans ble gjort kjent for professorene ved universitet, som strammet inn på vilkårene for tilsetning i lærerstillinger. En søknad i 1603 fra en jesuittisk student om å få holde forelesning ved universitetet ble avslått. En tilsvarende søknad om å få

⁴² Glebe-Møller, 1988, s.

⁴³ Ibid., s. 389, 413

⁴⁴ Ibid., s. 413

⁴⁵ Ibid., s. 408. Kornerup omtaler denne episoden, som er beskrevet i en jesuittisk kilde fra 1601. Kongens bemerkning var til biskop Winstrup og handlet om biskopens opplæring av danske unge menn, ikke hans embetsbrødre. I kilden omtales Winstrup som «pseudoerkebiskop» i anførselstegn. Han var biskop av Sjælland og dermed preses blant dansk-norske biskoper. Kornerup, 1928, s. 247

forelese i lokaler som lå like ved siden av universitetet, ble møtt med krav om avlagt trosprøve fra søkeren, som dessuten ble eksaminert om sitt trosgrunnlag av to professorer og måtte undertegne en erklæring hvor han tok avstand fra katolisismen. Han måtte dessuten fremstille seg i universitetskirken for å motta nattverden på luthersk vis, før han til slutt fikk tillatelse til å forelese.⁴⁶

Den danske kirkehistorikeren Kornerup mener at professor i teologi Hans Poulsen Resen var den sentrale drivkraft bak forbudet av 1604 mot ansettelse av personer som var oppdratt hos jesuittene i stillinger i kirken og skolene.⁴⁷ Dette yrkesforbudet må ha medvirket til at rekrutteringen av danske studenter til jesuittskolene gikk ned fra 1606.⁴⁸ Det gikk også rykter blant utenlandsstudentene om at ikke bare ville studenter fra jesuittinstitusjoner bli nektet ansettelse i den danske kirke og skole, de ville også bli nektet retten til å inngå ekteskap, gjort arveløse og landsforvist fra Danmark.⁴⁹ Yrkesforbudet innebar en skjerpning av tidligere vedtatte restriksjoner, som gikk ut på at studentene som reiste ut måtte ledsages av en tutor. Studenter som hadde mottatt kongelig stipend, hadde dessuten måttet forplikte seg til å studere ved et luthersk universitet og til ikke å ta doktorgraden i utlandet.⁵⁰

I 1618, ble kontrollen med studenter som reiste ut utvidet med en bestemmelse om at studentene før de reiste måtte avgi en troserklæring. I 1620 kom det en allmenn bestemmelse om at alle utenlandsstudenter måtte forplikte seg til bare å studere ved lutherske universiteter. Fra 1621 måtte utenlandsstudentene undertegne en *specimen doctrina* før de reiste. I 1628 ble det utstedt en forordning som forbød alle å studere eller gå på skole i Preussen. Jesuittskolen i Braunsberg i Preussen hadde frem til da vært et særlig populært lærested for studenter fra Norden. Til tross for disse begrensningene reiste mange fortsatt til jesuittiske skoler.⁵¹

Begrensningene som ble iverksatt overfor studenter som reiste til utlandet var et ledd i mer omfattende restriksjoner overfor tilhengere av andre konfesjoner som ønsket opphold i Danmark. Allerede i 1569 var det blitt innført obligatorisk edsavleggelse for alle medlemmer av fremmede konfesjoner som ønsket

⁴⁶ Garstein, 1998, s. 411

⁴⁷ Ibid., s. 247

⁴⁸ Ibid., s. 418

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Kornerup, 1928, s. 19. Pålegget om å studere ved et luthersk universitet gjaldt også mottakere av det Winstrupske reisestipend.

⁵¹ Garstein, 1992, s. 80. Flere kamouflerte sine opphold ved jesuittiske institusjoner ved å oppholde seg der deler av tiden og avlegge eksamener ved lutherske læresteder.

opphold. De var tvunget til å sverge på de såkalte «*Fremmedartiklene*».⁵² Rundt 1620 ble denne bestemmelsen innskjerpet. Kongen innførte dessuten dødsstraff for katolske misjonærer, som oppholdt seg i Danmark.

Dannelsesreisene og studieoppholdene ved jesuittiske lærestalter på 1500- og 1600-tallet imøtekom et behov både hos adelen og hos statsadministrasjonen for kompetanse innen diplomati og statsforvaltning. Dette var kvalifikasjoner som de hjemlige latinskolene ikke var i stand til å ivareta, ettersom de ganske snevert var innrettet mot utdanningen av lutherske prester. Det statsundergravende potensialet som lå i at en stor del av studentene fikk opplæring hos jesuittene ble ikke klart for kongen og statsmakten før på begynnelsen av 1600-tallet. Da ble det iverksatt en rekke restriksjoner i form av lovforbud mot å studere hos jesuittene. Det synes å ha vært en klar allianse mellom kongemakten og kirken bak denne restriksjonspolitikken.

6.3.2 Sorø Ridderakademi

En egen utdanning for adelen på hjemlig grunn i Danmark ble opprettet på Herlufsholm i 1565 og i Sorø i 1586. Dette var skoler på lavere nivå, og det var først i 1623 at det ble opprettet en høyere utdanning spesielt for adelen.⁵³ Da kongen og riksrådet i 1623 tok initiativ til å opprette Sorø Ridderakademi var den uttrykte intensjonen å imøtekomme utdanningsbehovet blant den danske adel. En hovedmålsetting var å svekke rekrutteringen til de utenlandske jesuittskolene. Initiativet ble offisielt begrunnet i «*omsorg for adelen*», som hadde vært nødt til å bekoste utdanning i utlandet for sine sønner. Formålet var å gi adelssønnene en bedre og kristeligere «*opptuktelse*» og opplæring i «*de språk, vitenskaper og øvelser*» som sømmer seg en slik stand. Akademiet var klart innrettet etter adelens krav og behov, men rekrutterte også fra borgerskapet.⁵⁴

Kongen henvendte seg 15. august 1620 til riksrådet om at det burde opprettes en skole for adelig ungdom, der det ble undervist i språk og *exercitia*. Samme år 28. august svarte riksrådet positivt. Det foreslo at skolen skulle legges til Sorø, og at Maribo kloster skulle anvendes som økonomisk grunnlag. Riksrådet

⁵² Fremmedartiklene presiserte rikets konfesjonelle basis som de tre oldkirkelige bekjennelser (*Apostolicum*, *Nicenum* og *Athanaianum*) og *Confessio Augustana* (1530). Fronten mot Roma ble sterkt markert. De som ikke sluttet seg til den evangelisk-lutherske tro måtte forlate riket med familie og gods. Se Oftestad, 1998, s. 54

⁵³ Korsgaard, 2004, s. 78

⁵⁴ Ibid. I siste halvdel av 1500-tallet var det blitt opprettet adelige akademier tilsvarende Ridderakademiet i Sorø både i Tyskland, Frankrike og andre europeiske land. Forbildet for Sorø Ridderakademi har sannsynligvis vært *Collegium Illustre* i Tübingen, opprettet i 1589, og *Collegium Mauritanum* i Kassel, opprettet i 1599.

redegjør også for hvilke lærere de finner det nødvendig å ansette og fremhever sokneprestens rolle i den unge menighet. Den 3. januar 1623 befalte Christian IV fem riksråder og 17 adelsmenn å møte i Sorø for å rådslå om det adelige akademi som skulle stiftes. Den 30. november samme år ble fundasen underskrevet. Men i stedet for soknepresten var det nå en «*fornem lærd mann*» som skulle stå i spissen for lærerkorpset. Denne lærde mann skulle både predike på tysk og undervise i tysk, og dessuten i «*rettsindig gudskunnskap og frykt*»." Fundasen nevner dessuten professorer i jus, matematikk, historie, medisin (fysikk), fransk og italiensk. Det skulle også undervises i logikk, retorikk, metafysikk, latin, gresk og hebraisk. I tillegg kom en rekke *exerciser*.⁵⁵ Latinen var ikke enerådende ved Akademiet i Sorø. Det var det tyske språk som fikk hegemoniet. Tysk var adelens språk i dagligtalen.⁵⁶

Ridderakademiet i Sorø hadde et annet preg enn Universitetet i København. Teologien var også representert i Sorø, men hadde her en mindre fremtredende plass. Det var studiet av historie, statskunnskap og moderne språk, samt oppøvelsen av ridderlige ferdigheter som stod i sentrum. Fektemesteren og ridemesteren var de best betalte blant lærerne. Disse hadde 800 riksdaler i årlig lønn, mens øvrige lærere hadde 500 riksdaler.⁵⁷

Riksråd Holger Rosenkrantz var sentral i arbeidet for opprettelsen av Ridderakademiet. Han ble også skolens øverste tilsynsmann og nedla et stort arbeid i å skaffe høyt ansette professorer fra utlandet til Akademiet.⁵⁸ Jesuittene gjorde forøk på å skaffe seg innpass. En utlending ved navn Nicolaus van Dyk ble innstilt til et professorat i historie allerede i 1621, to år før virksomheten begynte. Men det ble oppdaget at han var hemmelig katolikk og hadde med seg en pavebulle som beskikket han til misjonær i Danmark. Regjeringen intervenerte og fikk forhindre ansettelsen.⁵⁹

Kongen ønsket at Akademiet skulle være eneste vei til statlige embeter. Dette ble avvist av riksrådet.⁶⁰ Akademiet fikk imidlertid gradvis preg av å være et universitet. I 1629 fikk uteksaminerte kandidater rett til å besette prestekall og i 1643 ble akademiet formelt omdannet til universitet med samme rettigheter som

⁵⁵ Glebe-Møller, 1988, s. 259

⁵⁶ S. M. Gjellerup, *Jens Dinesen Jersin. Bidrag til Danmarks Skole- og Kirkehistorie i det 17de Aarhundrede*, København: Selskabet for Danmarks Kirkehistorie, 1868-70, s. 111

⁵⁷ Ellehøj, 1977, s.345

⁵⁸ Ibid., s. 211-12

⁵⁹ Gjellerup, 1868-70, s. 111

⁶⁰ Ibid.

Københavns Universitet. Akademiet var imidlertid fortsatt først og fremst en utdanning for adelen. Adelige øvelser skulle dyrkes og adelssønner som ikke studerte fikk adgang. I motsetning til latinskolene og universitetet, der det ikke ble undervist i historie, ble det i undervisningen ved akademiet lagt særlig vekt på historie og statskunnskap. Latinkunnskaper var forutsatt ved opptaket til akademiet og i akademiets latinpensum dominerte innslag av historie og jus.⁶¹

Opprettelsen av ridderakademiet i Sorø var et forsøk på å imøtekomme utdanningsbehov hos høyadelen, som ble rekruttert til stillinger i den statlige administrasjon, selv om elever med lavadelig og borgerlig bakgrunn utgjorde et betydelig innslag blant elevene.⁶² Sorø Ridderakademi ble nedlagt i 1665,⁶³ fem år etter eneveldets innføring. Ridderakademiet var i utgangspunktet et spesialisert skoleslag med en målsetting, en målgruppe og et innhold som var svært avvikende fra latinskolen og universitetet.

6.3.3 Reformen av latinskolen

Kirkeordinansens bestemmelser om latinskolene la vekt på fagene religion og latin. Kunnskapskravene i de humanistiske fagene var så begrensede at latinskolenes innhold har vært omtalt som en «*vingestekket humanisme*».⁶⁴ Men på Frederik IIs tid fikk humanismen en ny blomstringstid. Nye læreplaner med styrking av undervisningen i latin og gresk ble på denne tiden utarbeidet ved latinskolene i København, Roskilde, Odense, Viborg og Ribe. Ved Oslo katedralskole ble det undervist i gresk fra ca 1580 og fremst i arbeidet for en sterkere betoning av humanismen stod Hallvard Gunnarsson, lektoren ved domkapitlet, som foreleste for elever i den øverste klassen. Han hadde studert under fremtredende tyske humanister ved universitet i Rostock og omtales som én av flere Oslo-humanister.⁶⁵ Også i Bergen stod lektor i teologi, Absalon Pederssøn Beyer, sentralt i et humanistisk miljø, betegnet som bergenshumanismen. Beyer forfattet blant annet norgeshistorien *Om Norgis Rige*.⁶⁶

⁶¹ Jensen, 1982, s. 202

⁶² Ibid., s.

⁶³ Ståle Dyrvik, Truede tvillingriker 1648- 1720, *Danmark-Norge 1380-1814*, Bind III, Oslo: Universitetsforlaget, 1998, s. 289. Akademiet ble vedtatt gjenåpnet under Christian VI i 1747.

⁶⁴ Kornerup, 1928, s. 243

⁶⁵ Høigård, 1942, s. 37

⁶⁶ Ibid., s. 38

Kirkehistorikeren Kornerup antar at en inspirasjonskilde til den humanistiske latinskolebevegelsen var et utkast til en ny kirkeordinans fra ca 1560, som sannsynligvis var utarbeidet av Niels Hemmingsen. Utkastet, der det ble lagt stor vekt på å styrke det humanistiske innholdet i latinskolen, ble aldri gjennomført som lov, men fikk likevel en betydelig innflytelse. Antallet lectier var økt fra 5 til 6 og utkastet fremhevet betydningen av grundig kjennskap til de gamle språks grammatikk og syntaks, også gresk. Det var utformet regler om rett uttale av latin og retningslinjer for en mildere skoledisiplin.

I siste halvdel av 1500-tallet ble også ramistiske ideer om undervisningsmetoder og skolens innhold dannet grunnlag for kritikk av den etablerte latinskolen. Ramistene ønsket å styrke både realfagene og språkfagene og dessuten å fremme morsmålets plass i undervisningen. De ønsket å bryte med utenatlæringen i skolen og å gjøre undervisningen mer levende. Derfor la de vekt på *usus* i språkopplæringen, det vil si praktiske øvelser og anvendelse av språket.⁶⁷

Opphavet til den ramistiske bevegelsen var Petrus Ramus, eller Pierre de la Ramé, professor i filosofi og retorikk ved Universitetet i Paris på 1540- og 1550-tallet.⁶⁸ Ramus gjorde kampen mot Aristoteles dialektikk og metafysikk til sin livsoppgave. Hans kritikk av «*vitenskapenes nesten kanoniserte lærefader*» fikk stort gehør blant studentene. Tusenvis av studenter flokket seg om Ramus lærestol. Men kritikken vakte også sterk motstand.⁶⁹ Stridighetene spredte seg over hele Europa, også til de tyske universitetene i Rostock, Wittenberg og andre tyske byer. Disputaser utviklet seg til blodige opptrinn. Filosofilærere i Helmstädt ble i 1603 advart mot å uttale seg negativt om ramistene fordi det ville skyve studentene bort. Universitetslærerne måtte heller ikke eksaminere studentene i stridstema mellom aristotelikere og ramister.⁷⁰ Det oppstod også et tredje parti, «halv-ramistene» som ville forene motsetningen mellom aristotelikere og ramister, men disse ble angrepet fra begge kanter.⁷¹ Ramus ble fradømt retten til å undervise, men ble gjeninnsatt i sin lærestol i Paris i 1547 på grunn av sin popularitet hos studentene.⁷²

⁶⁷ Ibid., s. 243 ff

⁶⁸ Han ble myrdet på oppdrag fra en av sine motstandere Bartholomeus-natten i Paris i 1572. Gjellerup, 1868-70, s. 38.

⁶⁹ Kornerup, 1928, s.154

⁷⁰ Ibid., s. 39

⁷¹ Ibid.

⁷² Gjellerup, 1868-70, s. 37

Fremtredende matematikere, fysikere og representanter for legevitenenskapen fattet stor interesse for Ramus bidrag til forbedring av den dialektiske metode, som gjorde den mer anvendelig i vitenskapene. Ramus bidro også til utviklingen av grammatikken ved å utforme mer konsise og kortfattede regler og påvirket dermed den videre utviklingen av grammatikken og språkvitenskapen på 1600-tallet. Ramus arbeid førte til at Melanchthons lærebøker etter hvert ble fortrent og betraktet som foreldet.⁷³

Ramus motstandere blant de lærde omfattet aristotelikerne, ortodokse lutheranere og dessuten den katolske kirke. Han var født katolikk, men kom etter hvert til å ta parti for de reformerte, og i 1561 gikk han over til den reformerte kirke. Læren hans ble oppfattet med sympati ved kryptokalvinistisk påvirkede læresteder, mens den ble betraktet med større skepsis blant ortodokse lutheranere. I Danmark fikk ramismen tilhengere blant de såkalte kryptokalvinistene blant de lærde, Cort Aslaksson, Anders og Niels Krag, Tycho Brahe, Jacob Madsen Aarhus o.a.⁷⁴ Kornerup hevder at den harde forfølgelsen både av ramister og Ramus selv, var medvirkende til at ramismen døde hen som bevegelse i Danmark ved overgangen til 1600-tallet.⁷⁵ I periferien av det dansk-norske riket, i Norge og på Island, gjorde derimot ramistiske synspunkter seg gjeldende helt fram til midten av 1600-tallet.⁷⁶

I Danmark ble kampen mot ramismen og kryptokalvinismen to sider av samme sak. Bekjempelsen av kryptokalvinismen gav seg sterke utslag, blant annet ved avsettelsen av professor i teologi Niels Hemmingsen på 1580-tallet, og senere i forbindelse med «*de resenske stridigheter*» på begynnelsen av 1600-tallet. Hans Poulsen Resen, professor i teologi, rektor ved Københavns Universitet og senere Sjællands biskop, innledet i sin periode ved universitetet flere rettssaker mot kollegaer, som resulterte i at de ble avsatt på grunn av sine krypto-kalvinistiske standpunkter. I Tyskland ble krypto-kalvinistene fengslet, torturert og i enkelte tilfelle henrettet. Resen var en ledende figur i oppbygningen av den lutherske ortodoksi, som et boldverk både mot jesuittenes framstøt og mot filippister og kryptokalvinister i egne rekker.⁷⁷

⁷³ Ibid., s. 38

⁷⁴ Ibid., s. 39

⁷⁵ Kornerup, 1928, s. 156-157. Kornerup hevder også at ramismens manglende interesse for metafysikk var medvirkende til at bevegelsen døde hen.

⁷⁶ Gjellerup, 1868-70, s. 40

⁷⁷ Garstein. 1998, s. 358

Den humanistiske oppblomstringen ved enkelte latinskoler i siste halvdel av 1500-tallet og ramistenes «reformpedagogikk» fikk noen ringvirkninger i latinskolen. Konkurransen med jesuittskolene synes imidlertid å ha vært en hovedmotivasjon for reformtiltak på begynnelsen av 1600-tallet. I 1604 tok Christian IV initiativ til å forbedre den danske latinskolen og gjøre den mer ensartet over hele riket, med følgende begrunnelse: «Kongen har erfart at hans undersåtter, både adel og andre, sender sine barn ut av landet for å oppdras på jesuittiske skoler, og at årsaken til dette er at ungdommen i skolene i de danske rikene ikke lærer det de burde.»⁷⁸ Kongen beskriver deretter en rekke mangler ved latinskolen: det leses ikke de samme *autores* i alle skoler, slik at disiplene som skifter skole må begynne å lære så å si på nytt; i én og samme skole leses det ulike *autores* i ulike klasser; lærerne doserer dessuten sine egne oppfatninger; enkelte lærere er udugelige, katekismen og barnelærdommen forsømmes, lærerne utelater ting som burde vært gjennomgått, de gir ikke disiplene nok opplæring i samtale og argumentasjon på latin, og utenatføring av *fundamentalìa* forsømmes.⁷⁹ Den danske kirkehistorikeren Kornerup mener det var Hans Poulsen Resen som stod bak reformen av latinskolen i 1604.⁸⁰

Reformen i 1604 innebar endringer i skolens innhold og pensum, men også de akademiske kravene til skolens ledelse og undervisningspersonell ble hevet. For å bli rektor ved de sju store kapittelskolene, samt København og Malmø, måtte man heretter være magister eller filosofisk kandidat. Skolemestrene i de små skoler og hørerne i de store måtte være *baccalaurer*.⁸¹ Antall klassetrinn ble økt. I de større skolene skulle det være seks klasser, mot tidligere fem.⁸² Skolens innhold ble utvidet med de nye fagene aritmetikk, geometri og hebraisk. Kravene i de eksisterende fagene, gresk, dialektikk og retorikk, ble skjerpet. Hovedfagene i latinskolen skulle, som tidligere, være religion og latin. I religionsopplæringen stod utenatføring av Luthers katekisme sentralt, samt bibellesning på latin og hyppig kirkegang under lærernes oppsyn.⁸³

⁷⁸ Rasmus Nyerup, *Udkast til en Historie om de latinske Skoler i Danmark og Norge fra Reformationen af og til 1804*, Kjøbenhavn: Soldin, 1804, s. 80-81. Christian IVs reformsats foreligger både som et eget aktstykke og som del av den norske kirkeordinansens kapittel om skolene fra 1607

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Kornerup, 1928, s. 247

⁸¹ Ellehøj, 1977, s. 148

⁸² Kornerup, 1928, s. 30

⁸³ Ellehøj, 1977, s. 148

I tilknytning til 1604-reformen fikk Hans Poulsen Resen, som da var teologisk professor ved København universitet, i oppdrag av kongen å utarbeide nytt pensum og nye lærebøker for latinskolen. Resens arbeider, *Tabella Scholastica*, en fortegnelse over hvilke bøker som skulle studeres i latinskolens seks klasser, hvordan bøkene skulle benyttes, og en lærerveiledning, *Admonitiones necessariae ad pietatem et profectum juventatis scholasticae* (Nødvendige påminnelser angående skoleungdommens fromhet og fremgang), ble nevnt i kongebrevet av 1604 for en nyordning av skolevesenet. Admonitionene fremhever at «*sann og inderlig fromhet*» er skolen hovedmål. Midlene til å oppnå dette var utenat læring av katekismen, lesing i den latinske bibel samt flittig kirkegang. Hukommelsen skulle oppøves gjennom utenat læring. Læreren burde unngå å diktere lærestoffet for elevene. I stedet burde det utgis lærebøker. Elevene skulle lære å snakke og skrive god latin. Så vidt mulig skulle de alltid tale latin og minst to eller tre ganger ukentlig utføre skriftlige arbeider på latin og oversettelser fra latin til dansk. Læreren skulle passe på at det ikke ble blandet ikke-klassiske uttrykk inn i den gode latin. «*Øvelser i verseskriving må ikke drives altfor ivrig med de elever som av naturen er upoetiske sjeler*». Skjønnskrift (*pictura elegans*) var også viktig.⁸⁴ Bestemmelsen fra Kirkeordinansen om at elever som etter en prøve i 12-årssalderen ikke synes egnet til å studere, skulle avslutte skolegangen, slik at de i tide kunne bruke sine krefter på annen utdanning, ble gjentatt i den nye forskriften. Detaljeringsgraden i denne «læreplanen» var minst like stor som i Kirkeordinansen.

Aspekter ved reformen som peker utover tradisjonen etter Melanchthon er at realfagene kom inn på læreplanen og at morsmålet fikk en plass, gjennom skolebøker på dansk som enten ble anbefalt i planen eller skrevet som en konsekvens av reformen. Ramisten Omer Talon (Talæus), Ramus nærmeste venn og medarbeider, fikk en plass i det nye skolepensum, og Resens sterke fremheving av praktisk innøvelse av stoffet er beslektet med Ramus metodeoppfatning. Ramismens innflytelse på reformen var imidlertid beskjeden. Påvirkningen fra jesuittskolene kunne spores i nivåhevingen i latinundervisningen og i innføring av skoleferier, eksamener og oppassere eller prefekter (*observatores*) blant elevene. Det skulle være fire årlige ferier, ved jul, påske og pinse, samt i august måned.⁸⁵

⁸⁴ Kornerup, 1928, s. 249

⁸⁵ Ibid., s. 250-253

Tabella Scholastica ble distribuert til alle latinskoler og biskopene ble befalt å sørge for at felles pensum ble innført.⁸⁶ Allerede i 1608 klagde imidlertid rikets biskoper over at tilstanden i skolene fremdeles var dårlig. Det var mangel på lærere som hadde god utdanning og de var dessuten for dårlig betalt. Dette har medvirket til oppfatningen om at 1604-reformen bare var en reform på papiret, som ikke ble satt ut i livet. Kornerup betviler dette, og viser til dokumentasjon på at Sorø skole⁸⁷ etterlevde planen fra 1604, og at skolebøkene som ble skrevet for reformen er så utslitte at omtrent bare tittelen er bevart. Likevel er det åpenbart at innføringen av reformen må ha trukket ut i tid på grunn av manglende opptrykte lærebøker. Lokale forhold må også i varierende grad ha gitt muligheter til å iverksette den. Det er imidlertid dokumentert at bestemmelsen om kompetanseheving for skolenes rektorer, at de skulle ha magistergraden for å kunne inneha denne stillingen, er blitt etterlevd i stor grad.⁸⁸

Det var i forbindelse med utarbeidelsen av lærebøker og foretrukne undervisningsmetoder at det oppstod konflikter i landets utdanningspolitiske elite. 1604-reformen ble utgangspunktet for utarbeidelsen av en hel læreboklitteratur skrevet av danske forfattere, mange på kongelig oppdrag. Resen ble en ledende figur i denne virksomheten. Han skrev lærebøker i flere fag og i enkelte fag utarbeidet han flere sett av lærebøker.⁸⁹ En rekke andre fremtredende lærde, professorer i teologi, konrektor og biskoper fikk også i oppdrag å skrive nye lærebøker for latinskolen innenfor områdene logikk, retorikk, fysikk, etikk, metafysikk, latinsk og gresk grammatikk.⁹⁰ Utarbeidelsen og anbefalingen av lærebøker for latinskolen ble behandlet som sak i universitetsstyret (*konsistoriet*).

Den første av Resens lærebøker i logikk, *Parva logica Philippi [Melanchthonis] et Aristotelis selecta et ordinata pro junioribus*, kom ut allerede i 1605. Boken var utgitt med kongelig privilegium for 10 år og inneholdt en dedikasjon til kong Christian IV som takk for hans interesse for skolelovgivningen. Resen åpnet her for den lutherske skolastikk i Danmark ved å innføre utdrag fra Aristoteles formallogikk, riktignok etter forbilde fra Melanchthon. Det ble nevnt i boken at den ville være til nytte i kampen mot jesuittene.⁹¹ Boken ble benyttet både av latinskolen i Sorø og ved universitetet. En forkortet versjon ble utgitt på nytt i

⁸⁶ Jensen, 1982, s. 128

⁸⁷ Latinskolen i Sorø må ikke forveksles med Ridderakademiet i Sorø

⁸⁸ Kornerup, 1928, s. 254

⁸⁹ Ibid., s. 254-55

⁹⁰ Glebe-Møller, 1988, s. 257, Gjellerup, 1864, s. 67, Jensen, 1982, s. 124.

⁹¹ Garstein, 1998, s. 448

1610, da som en lærebok for latinskolens femte klasse, *Initiæ parvæ logicæ et rhetoricæ compendiosa, pro V classe scholarum puerilium in Dania &c.* Avsnittet om logikk i denne boken ble samme år utgitt som et eget arbeid i dansk oversettelse, «*Den lidlle Logics Begyndelser, fordeligen at bruge, lige effter Latinen. For den femte lectie i Børne scholer i Danmark & c. Oc ellers i almindelighed*». Resen synes her å ha vært påvirket av ramismens oppvurdering av morsmålet.⁹²

Resen utgav også en lærebok i retorikk *Parva Rhetorica Philippi et Hermogenis &c. Selecta & ordinata per Joh. Pavl. Resenium. Pro junioribus*, som han i likhet med *Parva Logica* fikk kongelig privilegium på utgivelsen av, og som utkom i 1606. Boken innledes med en dedikasjon til kansler Christian Friis, som Resen hadde et nært personlig forhold til, som han delte religiøst grunnsyn med, og som var hans samarbeidspartner i kirkepolitiske saker.⁹³ *Parva Rethorica* bygger i stor grad på Melanchthon, men Resen går også tilbake til Melanchthons kilder. Boken uttrykker et humanistisk dannelsesideal, der målet var, gjennom forbilder og eksempler, å føre de unge fram til en best mulig imitasjon (*imitatio*) av klassiske forfattere. Kornerup karakteriserer på bakgrunn av denne boken Resen som «*en konservativ humanist av melanchthonsk støpning*».⁹⁴

Resen var også utgiver av en forkortet og omarbeidet utgave av Melanchthons latinske grammatikk, *Parva Grammatica Latina Philippi*, som utkom i 1610. Arbeidet var blitt godkjent av de øvrige professorer allerede i 1605. Melanchthons grammatikk ble av mange kritisert på grunn av uklare regler og et for omfattende og uoversiktlig lærestoff. Men i forhold til middelalderens grammatikklærebøker var den et fremskritt, og den var et ledd i humanismens kamp mot middelalderens latinundervisning. Selv om det allerede på begynnelsen av 1600-tallet var kommet kritikk mot Melanchthons bøker, holdt Resen fast ved Melanchthons grammatikk. Han hadde i *Tabella Scholastica* ført den opp som pensum for latinskolens elever. Resens utgave fra 1610 hadde imidlertid innført en del forklaringer på dansk, som var satt inn her og der. Når Resen holdt fast ved Melanchthons lærebok i grammatikk, var det uttrykk for konservatisme i skole spørsmål.⁹⁵ Resens lærebøker bekrefter inntrykket som

⁹² Kornerup, 1928, s. 256-57 Oversettelsen av logiske fagtermer var en vanskelig oppgave fordi det danske språk på denne tiden ikke var utviklet som vitenskapsspråk og nye betegnelser måtte utvikles. Resens bok var et pionerarbeid, som verken av samtiden eller ettertiden ble vurdert som særlig vellykket. Det tok 150 år før neste forsøk på noe tilsvarende. Først i 1751 utgav Jens Kraft *Logik eller den Videnskab at Tænke*.

⁹³ Ibid. s. 416

⁹⁴ Ibid., s. 264-65

⁹⁵ Ibid., s. 268

Tabella Scholastica og *Admonitiones* gir av at reformen i en viss grad innfridde reformkrav fra ramismen, men at det i hovedsak er Melanchthon-tradisjonen som videreføres. Samtlige av Resens lærebøker, i logikk, retorikk og den latinske grammatikken, blir eksplisitt forankret i Melanchthon-tradisjonen. Det var følgelig den konservative leir som vant over ramismen og kryptokalvinismen i skolereformen av 1604.⁹⁶

Mens Resen som teologisk professor og universitetets rektor stod sentralt i utformingen av reformen i 1604, engasjerte Christian IV seg personlig i en mer radikal reform av latinskolens undervisningsmetoder. I samarbeid med kansleren kalte han Jens Dinesen Jersin hjem fra Giessen for å tiltre en stilling ved Universitetet i København og for å innføre en ny metode i latinskolenes språkundervisning, som tok i bruk morsmålet som undervisningsspråk. Jersin ble dessuten ansatt som tuktemester for kongens to sønner.⁹⁷

Etter latinskolereformen av 1604 var det blitt tillatt å ta inn noe dansk oversettelse av latinsk tekst i skolebøkene. Resens lærebok i logikk fra 1610 *Den liddle Logices Begyndelser* var, som det framgår, forfattet på dansk. Resen hadde også benyttet morsmålet til å forklare noen regler i den forkortede utgaven av Melanchthons grammatikk.⁹⁸ I 1622 gikk imidlertid Jersin enda lenger i en nyforfattet begynnerbok i latinsk grammatikk. Her var grunnteksten på dansk. Innføringen av morsmålet som undervisningsspråk og lærebøker på dansk var uttrykk for et mer åpent kunnskapssyn, som stammet fra humanistene, og som stod i motsetning til den ortodokse tenkningen i de danske latinskolene. De ortodokse mente at skolen skulle formidle en gitt kunnskapsmengde og selvstendig tenkning var uønsket, slik det blant annet kom til uttrykk i Christian IVs begrunnelse for 1604-reformen, der lærernes dosering av egne oppfatninger omtales som et problem.

Undervisningen i latinskolene bestod i stor grad av terping på grammatikalske regler, og elevene kunne, i følge Jersin, ramse opp reglene «*som papegøyer*», men når de skulle anvende dem ble de «*stumme som fisk*».⁹⁹ Jersins lærebok hadde som mål å bryte med de tradisjonelle undervisningsmetodene. Den nye metoden gikk ut på å fremme elevenes forståelse ved å forklare reglene. De

⁹⁶ Ibid., s. 270-71

⁹⁷ Gjellerup, 1864, s. 68

⁹⁸ Steinfeld, 1986, s. 42

⁹⁹ Ibid., s. 43

skulle ikke bare pugges. Jersin mente dessuten at undervisningen i de laveste lectiene skulle foregå på morsmålet.¹⁰⁰

Jersins begynnerbok i latinsk grammatikk på dansk ble gjenstand for en dragkamp mellom kansleren og kongen på den ene side og universitetets professorer på den andre. Jersin hadde på oppdrag fra kongen utarbeidet boken på dansk. I konkurranse med Jersins lærebok utarbeidet Resen sin lærebok i latinsk grammatikk. Universitetets professorer og Jersin uttalte seg gjensidig ufordelaktig om hverandres bøker. Jersin påpekte at Resens grammatikk var en nyutgave av Melanchthons grammatikk og alle innså at Melanchthons grammatikk var foreldet. Resens versjon av Melanchthon var dessuten motsetningsfull, hevdet Jersin, fordi elever i de nederste klassene, som ikke kunne latin, skulle lære grammatikken på latin, mens elever i de høyere klasser, som kunne latin, skulle lese den på dansk. Jersin beskyldte Resen for å mangle sans for pedagogikk.

På tross av åpenbar motstand mot Jersins bok fra universitetets professorer, bestemte kansleren at boken skulle innføres i alle skoler. Jersin fikk tillatelse til i 10 år å trykke de to bøkene *Grammatican minorem* og *majorem* på egen bekostning. Alle biskoper i Danmark og Norge fikk kongebrev om å innføre grammatikken, med strengt påbud om å påse at rektorer og lærere innførte den på alle trinn i skolen og gjorde seg kjent med metoden som boken bygde på. Et annet kongebrev i 1622 til universitets professorer påla dem å bekjentgjøre for studentene at alle som ønsket ansettelse ved skolene måtte ha studert hos Jersin og gjort seg kjent med hans metode. Professorene behandlet dette kongebrevet først ett år senere. Det ble bestemt, etter avtale med Jersin, at det skulle utarbeides et program for studenter som oppsøkte han for å gjøre seg kjent med metoden. Samme år, kort etter dette, utgikk det et nytt kongebrev til biskopene med forbud mot ansettelse av lærere som ikke hadde bevis på opplæring hos Jersin. For fremtiden måtte det bare tilsettes rektorer som hadde vitnemål fra Jersin om at de behersket hans metode. Hvert stift skulle sende en rektor eller konrektor til København for å lære Jersins nye undervisningsmetode, og de skulle få reiseomkostningene dekket av kirkens inntekter i vedkommende stift.

Jersins lille grammatikk, som var beregnet på de lavere klasser i latinskolen, ble trykket separat i 1623. Største delen av den var skrevet på dansk. Reglene ble først fremstilt på morsmålet, og deretter gjentatt på latin. Innledningen redegjorde for Jersins metode og hvordan boken skulle brukes.¹⁰¹ Den lille

¹⁰⁰ Undervisning på morsmålet i de lavere klassene i latinskolen ble innført i 1632

¹⁰¹ Gjellerup, 1868-70, s. 70-75

grammatikken hadde ingen anbefaling fra universitets professorer. Den store grammatikken, som utkom i 1624 derimot, inneholder en erklæring fra professorene, hvor det fremheves bokens fortrinn framfor de som var i bruk i skolene, dens klare og lettfattelige form, at mye overflødig stoff er fjernet og at bruken av dansk er til hjelp for elevene i sin tilegnelse av stoffet. Denne anbefalingen var sannsynlig skrevet etter påtrykk fra konge og kansler, ettersom den offentlige mening om boken var svært negativ. Jersin hadde prøvd ut metoden i privat undervisning av kongens sønner, og det ble hevdet at boken ikke egnet seg som lærebok for større klasser. Innføring av dansk i undervisningen ville føre til forvirring blant elevene. Boken var også ufullstendig, ble det hevdet. Derfor måtte elevene vises til mer omfattende grammatikker for å kunne lære latinsk grammatikk. Jersin argumenterte for at metoden hadde vært vellykket ved anvendelse i utlandet og han lurte på hvorfor de som kritiserte bruken av dansk i latinopplæringen ikke også kritiserte bruken av latin i undervisningen i gresk og hebraisk.¹⁰²

Kongens befaling om å innføre Jersins lærebøker og metode for bruk av morsmålet i latinundervisningen ble sabotert av universitetet og skolene. S. M. Gjellerup, Jersins biograf, mener at motstanden mot Jersins undervisningsmetode skyldtes at den utfordret skillet mellom lek og lærd, en standsforskjell som var særlig viktig i den lutherske ortodoksiens tidsalder. Kampen for undervisning på morsmålet ble sannsynligvis også forbundet med andre bevegelser i samtiden som kjempet for å oppheve standsforskjeller og privilegier, bevegelser som truet den bestående samfunnsorden. Jersins morsmålsprosjekt kunne også forbindes med ramismen, som utfordret de lærdes sannheter.¹⁰³ Striden om morsmålet ble også en del av striden mellom adelen og borgerstanden, som var særlig sterk nettopp på denne tiden.¹⁰⁴ Blant lærde som anvendte dansk i sine publikasjoner, fantes det personer som var blitt inspirert av eneveldets statsteori og som innenfor denne referanserammen kritiserte adelen. Christoffer Dybvad, som var knyttet til det danske hoff som kongelig matematiker, var inspirert av den franske statsteoretikeren Jean Bodin og argumenterte for en eneveldig kongemakt, samtidig som han kritiserte den tiltakende ortodoksi blant danske geistlige.¹⁰⁵ Christian IV og hans kansler tapte

¹⁰² Ibid., s. 78-79

¹⁰³ Steinfeld, 1986, s. 44

¹⁰⁴ Gjellerup, 1868-70, s. 91. Dybvad må ha trodd at han kunne få støtte fra borgerstanden da han kom med disse uttalelsene. Han ble imidlertid i 1620 dømt til fengsel på livstid for overgrep mot Gud, kirkeseremoniene, kongen, adelen og fedrelandet.

¹⁰⁵ Morten Fink-Jensen, *De lærde Dybvader. Bogtryk og samfundskritik i det 16. og 17. århundrede, Fund og Forskning*, Bind 44, 2005, s.96

på litt lengre sikt kampen om innføringen av Jersins metode, selv om de ikke gav etter i første omgang.

Kampen for morsmålet i latinskolene avtok etter 1625, fordi Danmark ble innviklet i europeiske religiøse og politiske stridigheter. Kongen forlot landet for å kjempe i krigen i 1625. Striden om Jersins lærebok tok imidlertid ikke slutt. I 1627 tok universitetets professorer et initiativ i saken ved å anbefale en grammatikk skrevet av konrektor i Flensburg, Thomas Lund. Boken ble også anbefalt av Sorø Ridderakademi. Den var ikke så kortfattet som Jersins, og nesten hele teksten var skrevet på latin. I noen få regler var det flettet inn en kort forklaring på tysk eller dansk. Boken, som var en revisjon av en tidligere utgave, fra 1625, var blitt utarbeidet på initiativ fra Resen, som ønsket at den skulle erstatte Jersins lærebok. Kansleren som hadde gått inn for Jersins bok, måtte gi seg for press og et kongebrev ble sendt i 1628 til professorene, der de ble bedt om å revidere Lunds grammatikk for å få den innført i skolene. Kongen intervenerte imidlertid, og et kongebrev sendt ut senere samme år erklærte at Jersins lærebøker var i ferd med å bli revidert «*etter skolenes bekvemmelighet*» og at Jersin hadde fått privilegium på å la den nye utgaven bli trykket i ti år. Denne reviderte utgaven ble utgitt i 1630.¹⁰⁶

Resen hadde vært den første som innførte dansk språk i lærebøkene. Hans utgave av Melanchthons grammatikk, med danske oversettelser, og hans lille logikk, på dansk, som utkom i 1610, møtte ingen motstand. Det er mulig at Resen gikk fri for kritikk på grunn av sin stilling som biskop. Men da Jersin gikk et skritt videre og utgav en latinsk grammatikk på dansk, der han forutsatte at undervisningen skulle foregå på morsmålet i de nederste klassene, kom den lærde verden i opprør, og mot de lærde oppstod det en «dansk» motbevegelse som bestod av skolemenn og prester, som kjempet for morsmålet i undervisningen. Ved universitetet var det ingen som forsvarte morsmålet.

På et møte i København i 1631, innkalt av kongen og med professorene ved Københavns universitet og Sorø Akademi som deltakere, skulle det utarbeides en «*endelig ordning av skolevesenet*». Et utvalg på fem professorer ble nedsatt, blant dem Hans Poulsen Resen, for å utrede den nye skoleordningen. Blant spørsmålene som skulle løses var undervisningen i latinsk grammatikk. Utvalget sendte året etter, i 1632, sitt forslag til kansleren. Forslaget var en seier for Jersin og innføringen av morsmålet i latinskolen. Jersins grammatikk skulle innføres i alle klasser i latinskolene og morsmålet var ikke lenger bannlyst fra skolene. Skoledagen skulle innledes og avsluttes med salmer og bønner på

¹⁰⁶ Ibid., s. 94-96. Boken er ikke bevart, men Gjellerup antar at den var sterkt omarbeidet og hadde lite igjen av de revolusjonerende endringer som kjennetegnet den første utgaven.

morsmålet og den daglige korsang i kirken skulle foregå på dansk, ikke bare av hensyn til de elever som enda bare forstod dansk, men også av hensyn til allmuen som var samlet til andakt når elevene sang i kirken. Luthers katekisme på dansk skulle gjennomgås i de tre nederste klasser og repeteres i fjerde klasse begrunnet med at «*det ikke er tilrådelig å la guttene lære katekismen på latin, så lenge de er ukyndige i dette språk*». Ved undervisningen i den lille latinske grammatikk skulle elevene spørres både på dansk og latin, og først når den lille grammatikk var innlært skulle man innøve kollokviene, som omhyggelig skulle forklare innholdet på dansk, slik at elevene kunne forstå både de enkelte ord og talevendinger som skulle brukes. Samtidig med at skoleplanen ble fremlagt hadde kansleren bedt Arøbo (Arrebo) om å frembringe et dikterverk på dansk. I 1632 utgikk det også et kongebrev til professorene om at de hver onsdag skulle fremføre en preken på dansk for kongen.¹⁰⁷

Skoleordningen som ble fremlagt av professorutvalget, synes imidlertid ikke å ha blitt gjennomført. Bestemmelsen om at den daglige korsang i kirkene skulle gjennomføres på dansk ble først gjennomført i 1640. Ettersom iverksettingen av skoleordningen trakk i langdrag, befalte kansleren i 1633 fem professorer å revidere læreboken i grammatikk, som var Jersins lærebok. Revisjonen av den mindre grammatikken for de nederste klassene var ikke ferdig før i 1636. Den store grammatikken for de høyere klassene var ikke ferdig før i 1640. Dette var åtte år etter at den nye skoleordningen var blitt vedtatt. Begge grammatikkene, som i realiteten var utarbeidet av Thomas Bang, hadde fremdeles Jersins navn, men det var lite som minnet om Jersins arbeid i innholdet. Alt dansk språk var forsvunnet og reglene var tunge og uklare. Medlemmer av «det danske parti», Povl Jensen Kolding og rektor Hans Mikkelsen Ravn i Slagelse, hevdet at Jersins opprinnelige bok burde vært beholdt uforandret. De påpekte at boken som nå var i bruk var en kombinasjon av Melanchthons og Jersins, og at den var blitt mer knudrete enn Melanchthons. De anbefalte at det ble utarbeidet en latinsk grammatikk på dansk. Ravn utgav selv en dansk-latinsk grammatikk for begynnere i Slagelse skole i 1644. Også i Halmstad kom det ut skolebøker som var basert på morsmålet. *En såre lett måte å lære den danske ungdom grammatikken på dansk*, ble utgitt i 1661 av Jens Jensen Hjøring. I Lund ble førsteutgaven av Jersins grammatikk utgitt på nytt i 1667.¹⁰⁸ Denne morsmålsbevegelsen førte imidlertid ikke fram på kort sikt. Undervisning på morsmålet ble først innført på alle trinn i de danske og norske latinskolene gjennom forordningen av 1739.

¹⁰⁷ Ibid., s. 97

¹⁰⁸ Ibid., s. 98-100

6.3.4 Gymnasier

Rundt 1620 ble det også tatt initiativ til opprettelsen av gymnasier, et nytt skoleslag som befant seg på et nivå mellom latinskolen og universitetet, og som de fleste steder ble lokalisert i tilknytning til latinskolen.¹⁰⁹ Gymnasiene i Danmark og Norge hadde tyske forbilder. Pedagogen Johan Sturm hadde tatt initiativ til å utvide sin skole i Strassburg til også å omfatte universitetsstudier. Skolen til Sturm både forberedte for universitetet og gav undervisning på universitetsnivå med tildeling av de akademiske gradene *baccalaureus* og *magister*. Også i andre tyske stater ble det utbygd skoler tilsvarende gymnasier, eller akademier, som de også ble kalt. Denne typen utdanningsinstitusjon gjorde det mulig for den enkelte stat å utdanne sine egne embetsmenn helt til topps innenfor statens grenser.¹¹⁰

To danske adelsmenn stod sentralt i forbindelse med tiltak innenfor skolevesenet i årene rundt 1620, kongens nye kansler fra 1616, Christen Friis til Kragerup, og riksråd Holger Rosenkrantz, som var blitt oppnevnt til ny riksråd samme år. Den nye kansler Friis hadde omfattende språkkunnskaper etter å ha tilbrakt store deler av sin ungdomstid i Tyskland, Frankrike og Italia. Rosenkrantz, som også var sentral i opprettelsen av Sorø Ridderakademi, blir ofte omtalt som «*den lærde Rosenkrantz*». Friis og Rosenkrantz, hadde felles interesser i skole, vitenskap og litteratur. Allerede i 1616 ble det vedtatt bestemmelser for å styrke universitetsutdanningen. Én gikk ut på å forby teologene å fordype seg i altfor spesielle emner. Det ble også utformet en timeplan for gjennomføring av forelesningene, og det ble foretatt en utvidelse av kommunitetsstipendiet.¹¹¹ I 1618 ble det vedtatt opprettelse av gymnasier ved alle katedralskoler i Norge og Danmark.

Det første gymnasiet ble stiftet i Lund i 1619, det neste i Odense i 1621. I fundasen til gymnasiet i Odense sies det at flere «*Cathedralkollegier*» skal følge etter.¹¹² Det ble opprettet slike skoler i fire danske stiftsbyer, i Ribe, Aarhus, Roskilde og Lund, og dessuten ett i Norge, i Kristiania. Gymnaset i Kristiania fikk sin fundas i 1637. Fundasen for Kristiania gymnasium ble opplest i domkapitlet i forbindelse med en seremoni der også lærerne ble innsatt av biskopen. Christianiabispen Glostrup fremholdt i sin tale overfor elevene at de burde høre forelesningene «*flitteligen under Straf som vedbør*». Rosenkrantz derimot, i sin tale til elevene ved innvielsen av gymnasiet i Odense, hadde fremhevet hvordan

¹⁰⁹ Høigård, 1942, s. 67

¹¹⁰ Ibid., s. 67

¹¹¹ Ellehøj, 1977, s. 212

¹¹² Høigård, 1942, s. 67-68

de «*nå skulle komme fra skolestøvet og over i frihetens lyse luft*».¹¹³ Dette sier kanskje noe om variasjoner i det intellektuelle klima ved de ulike lærestedene.

Initiativet til et gymnasium i Kristiania var opprinnelig kommet fra domkapitlet i byen, som i 1625 via stattholderen bad om opprettelse av en lektorstilling i filosofi under henvisning til gymnasienes store betydning. Stillingen ble tildelt allerede året etter og gikk til en person som hadde doktorgraden i medisin. Han skulle forelese i filosofi for latinskolens elever, samtidig som han ble både kantor i kirken og byens lege. Ved siden av lektoren i teologi var det dermed to lærere i byen som underviste på et høyere nivå enn latinskolens personale. Kanselliets arbeid med å starte opp et gymnasium i Christiania begynte imidlertid ikke før i 1634. Det økonomiske grunnlaget for den nye skolen ble undersøkt, og lokaliseringen av skolen skulle være i nærheten av latinskolens. På kongens ordre ble lokalet for gymnasiet plassert slik at man måtte gå gjennom skolen for å komme til gymnasiets auditorium.¹¹⁴ I følge fundasen skulle gymnasiet ha tre professorer, én i filosofi, én i teologi og én i fysikk. Hver av professorene skulle ha 200 Rdr i årlig lønn. Så høy lønn fikk de imidlertid ikke, ettersom det var vanskeligheter med finansiering. Kirken ble pålagt å svare for avlønningen av to professorer inntil noen prebender ble ledige. Dette skjedde ikke før i 1647 og i 1650.¹¹⁵

Formålet med gymnasiet i Christiania, slik det ble formulert i fundasen, var å «*fremme og befordre Guds saliggjørende Ord udi Vore Riger og Lande af yderste Formue*», slik at geistligheten kunne bli mer skikket for sin gjerning. Selv om formålet med skolen først og fremst var knyttet til utdanningen av prester og undervisning i teologi som det sentrale faget, innebar tilsetningen av en professor i fysikk at nye fag kom inn på skolens fagplan. Professoren i fysikk underviste også i matematikk og drev blant annet med botanisering. Tyskeren Rhodius, som var ved skolen i 20 år, hadde doktorgraden i medisin. Han drev også med astrologi og alkymi og stod i kontakt med flere av tidens ledende danske vitenskapsmenn. Professoren i filosofi foreleste i logikk og metafysikk. Hver måned skulle det ved gymnasiet holdes offentlig disputas, der skolens hørere skulle være opponenter. Når disputasene dreide seg om teologiske spørsmål, knyttet til Jesper Brochmans *Universae theologiae systema*, utgitt i 1633, som gjendrev katolisismen og kalvinismen og befestet den rette tro, skulle også

¹¹³ Ibid., s. 70

¹¹⁴ Ibid., s. 69

¹¹⁵ Ibid., s. 70

latinskolens elever delta. Hovedinnholdet i Brochmanns bok ble innført som pensum i 1643.¹¹⁶

Etter ca 25 år opphørte imidlertid gymnaset i Kristiania. Det samme skjedde med de fleste andre gymnasiene opprettet under Christian IV. To av dem levde videre. Det ene, i Odense, vedvarte fram til starten på 1800-tallet, hovedsakelig på grunn av private donasjoner. Gymnasiet i Lund ble utgangspunktet for det senere svenske universitetet i Lund.

Høigård gjennomgår i sin historie om Oslo Katedralskole ulike forklaringer på hvorfor gymnasiene forsvant. Han mener at årsaken verken er å finne i mangel på lærekrefter eller manglende finanser, men snarere i *de danske styresmaktenes ønske om å konsentrere all høyere utdanning i København*. Kravet om at embetsmenn, inkludert geistlige embetsmenn, måtte ha universitetsutdanning og at alle som ville studere måtte innom Universitetet i København, selv om de senere dro videre til utlandet, slo igjennom på 1600-tallet. Gymnasiene, som en styrking av presteutdanningen lokalt, mistet dermed sin funksjon. Allerede i 1629 var det blitt innført krav om avlagt teologisk embetseksamen for å kunne bli ansatt som prest. Gymnasiene gav ingen tilleggskompetanse til utdanningen ved latinskolene for opptak ved universitetet. «*De styrende var selv begynt å tvile på om gymnasiene egentlig hadde noen oppgave*».¹¹⁷

6.3.5 Tukt- og barnehusene

I tillegg til reformen av latinskolenes innhold, opprettelse av gymnaser som påbygning på latinskolene og etableringen av Sorø Akademi opprettet Christian IV i 1605 Tukthuset i København. Tukthuset ble opprettet for å gi voksne løsgjengere og tiggere, kvinner og menn, håndverksopplæring, slik at de kunne forsørge seg selv. Tukthuset kom imidlertid etter hvert til å fungere som en storstilt tekstilmanufaktur med en overvekt av ufaglærte arbeidere. Ganske tidlig ble også barn tatt inn i huset, og i 1620 ble det opprettet et eget Barnehus slik at institusjonen kom til å bestå av to avdelinger, en for kriminelle, både menn og kvinner, og en for fattige og foreldreløse barn, som ble satt til å lære et håndverk, og som dessuten fikk opplæring i «*barnelærdommen*». Årsaken til institusjonens nye utforming i 1620, var Christian IVs manufakturpolitikk. Tukthuset skulle gjøres til en stormanufaktur og utdanne håndverkere utenfor laugenes kontroll. Slik var tiltaket et ledd i kampen mot laugsveldet, som innebar

¹¹⁶ Ibid., s. 75

¹¹⁷ Ibid., s. 79

at laugene kontrollerte prisdannelsen på håndverksprodukter og regulerte inntaket av håndverkerlæringer, noe kongen hadde interesse av å bekjempe.

Bakgrunnen for opprettelsen av Tukthuset var at antallet omvandrende løsgjengere i Danmark økte sterkt på slutten av 1500- og begynnelsen av 1600-tallet. Mange tidligere bønder søkte inn til kjøpstedene, som var i vekst, ettersom omleggingen av jordbruket til hovedgårdsdrift og bygging av herregårder hadde økt hoveriet og redusert bøndenes jordeiendommer.¹¹⁸ Mange av disse ble løsgjengere, som livnærte seg med tigging, selv om det var forbudt for arbeidsføre voksne å livnære seg på denne måten. Det var også forbudt å gi almisse til «ikke-autoriserte» tiggere, det vil si tiggere som ikke var blitt tildelt tiggertegn av fattigforstanderen. De som fikk tildelt tiggertegn, enten et blymerke på brystet eller – for fattige skolegutter – en særskilt hette, tilhørte sognet og hadde almisserett. Likevel var mange kjøpsteder plaget av fremmede fattigfolk som livnærte seg ved tigging, og som sammen med forviste forbrytere utgjorde en omvandrende skare av landstrykere. I følge den koldingske recess av 1558 kunne disse løsgjengerne pågripes av «*enhver mann*».¹¹⁹

Pågripelsen av barn for innsetting i Tukthuset i København, ble utført av overformynderne, som hadde myndighet til å velge ut barn som verken var i arbeid eller i skole. Håndverksforordningen av 1621 påla overformynderne å dra omsorg for at ingen barn ble holdt ørkesløse, men satt til «*skole, ærlig tjeneste eller håndverk*», og for de fattigste foreldrene var det for dyrt å sette barna i håndverkslære eller sende dem til skolen.¹²⁰ Tiggerbarn kunne uten videre pågripes og sendes til Tukthuset. Etter at Tukthuset i 1620 ble omdannet til en storstilt manufaktur, søkte kongen aktivt å øke rekrutteringen, og sendte brev til lensmennene om å oppsøke gutter og jenter i alderen 12-14 år som sprang omkring og tigde. Disse skulle sendes til Tukthuset. Brev om dette gikk også til lensherren på Akershus.¹²¹

Alle lensmenn i Sjælland fikk i 1621 brev fra myndighetene om å sende 50 pikebarn fra sine len til Tukthuset. Disse var ikke begrenset til pikebarn som tigde, men kunne også omfatte de som hadde fattige foreldre som ikke var i stand til å forsørge sine barn, eller sette dem i opplæring. I brevene ble det poengtert at kongen helst så at barna frivillig kom til Barnehuset. I 1639, etter at

¹¹⁸ Olaf Olsen, *Christian IVs tugt- og børnehus*, Wormianum 1978, s.19

¹¹⁹ Ibid., s. 15. I praksis var det imidlertid lensmennene som pågrep løsgjengerne, enten på eget initiativ, på tilskyndelse fra byens borgere eller etter påbud fra kongen, Christian IV, som trengte arbeidskraft til sine mange byggeprosjekter.

¹²⁰ Ibid., s. 61

¹²¹ Ibid., s. 58

324 barn ved institusjonen var døde i en omfattende pest, var det om å gjøre å få fylt anstalten på nytt, og kravet om frivillighet ble utelatt. Lensmannen kunne pågripe et hvert barn som ikke var sysselsatt. Året etter het det imidlertid i kongens brev at fattigfolks barn som ikke hadde begått forseelsen å tigge, bare måtte tas når foreldrene selv ønsket det. Bare barn som tigde kunne uten videre sendes til Tukt- og barnehuset.¹²²

Forbildet for Tukthuset i København var trolig et tilsvarende *tuchthuis* i Amsterdam, som var opprettet 1595, for mannlige kriminelle og løsgjengere. Ideen kom opprinnelig fra England, der det i London, på byrådens initiativ, var blitt opprettet et *House of correction* i 1552. Dette var ment for «*vagabonds or idle persons*», men var i praksis vel så mye for uforsørgede og vanskelige barn. Alle fylker (*counties*) i England ble i 1576 påbudt å opprette *Houses of correction*. Loven ble vedtatt på nytt i 1610, fordi tukthusene i mellomtiden var blitt nedlagt. I Amsterdam ble det i 1597 opprettet et spinnehus for kvinner og pikebarn til tillegg til det tilsvarende *tuchthuis* for menn. I Amsterdams tukthus var det imidlertid ikke særlig mange barn, fordi det også var opprettet et Vaisenhus for foreldreløse barn, med et relativt stort belegg på 250 innsatte. I 1615 hadde alle større byer i Nederland sitt tukthus. Bystaten Lübeck opprettet også et *Zuchthaus* i 1601. Kampen mot løsgjengeriet var felles for de land og kjøpsteder som på begynnelsen av 1600-tallet opprettet tukthus. Disse landene stod på vidt forskjellige utviklingstrinn økonomisk og politisk, men de hadde et felles problem i et omfattende antall løsgjengere.¹²³

Christian IVs Tukthus var imidlertid noe mer og annerledes sammenlignet med andre lands tukthus. Det var også en manufaktur og en håndverksskole. Dette var et uttrykk for kongens industri- og laugspolitikk.¹²⁴ Tukthuset i København var en sentralinstitusjon for hele det dansk-norske riket. Andre lands tukthus var regionale institusjoner, som dekket et fylke eller en by. Alle tukthus ellers i Europa var lokalt administrert og drev produksjon for og salg til private, mens tukthuset i København var et rent statsforetak, som var finansiert av staten og som produserte for offentlig sektor (hæren). Det var administrert av

¹²² Ibid., s. 61

¹²³ Ibid., s. 26

¹²⁴ Rian, 1997, s. 269. Rian og andre oppfatter Tukt- og barnehuset som ledd i en merkantilistisk politikk. Merkantilisme er betegnelsen på den aktive økonomiske politikken som europeiske stater førte på 1500- og 1600-tallet, som gikk ut på å skaffe et økonomisk overskudd for landet ved hjelp av økt eksport og restriksjoner på import. Det ble viktig å øke den innenlandske produksjonen med statlige virkemidler.

Rentekammeret.¹²⁵ Kongen førte dessuten selv personlig tilsyn med institusjonen og hadde innredet egne gemakker i portnerboligen.

Anstalten ga opplæring i håndverk knyttet til tekstilproduksjon. Produksjonen bestod i spinning og veving av ull, bomull og slike, men hovedsakelig av grove ullstoffer og lerret. I tillegg ble det laget strikkeprodukter, kniplinger, mindre kvanta silkevarer, fiskegarn og inventar. Innenfor institusjonen fantes det skomakeri og skredderi.¹²⁶ I 1625 var det i alt beskjeftiget 700 personer i de to institusjonene, blant disse var 500-600 barn under opplæring. Det var blitt vedtatt en egen Tukt- og barnehusforordning i 1621. I følge denne skulle finansministeren, Rentemesteren, føre tilsyn med virksomheten så ofte som annenhver dag.¹²⁷

Bestemmelser fra 1621 fastslo at gutter, som var over 12 år ved innsettelsen, straks skulle settes i håndverkslære. Etter 4 års læretid skulle det avlegges svenneprøve overfor tre eller fire mestre. Hvis gutten ikke bestod, skulle han fortsette enda ett eller to år i lære, for så å gå opp til ny prøve. Etter avlagt svenneprøve skulle guttene tilbringe tre år i barnehuset som barnehus-svenner. For dette arbeidet skulle de få en mindre pengesum, som ble utbetalt ved løslatelse fra barnehuset. Ved løslatelsen skulle de også få klær, kappe, hatt, sko, krave og skjorte, en måneds proviant og dessuten, når de bosatte seg, et halvt års husleie. En barnehusgutt, som skikket seg vel, kunne regne med et opphold på sju år. Innsatte pikebarn hadde ett års kortene læretid, men var ellers underlagt samme bestemmelser, bortsett fra at de kunne slippe ut av anstalten tidligere, hvis noen ønsket å gifte seg med dem. Etter løslatelsen var de tukthusinnsatte forpliktet til umiddelbart å gå i tjeneste hos en mester, eller selv å etablere seg som håndverker, holde seg borte fra drukkenskap og lediggang og gå i kirken minst én gang hver søndag, ellers ville vedkommende bli satt inn i barnehuset igjen.¹²⁸

¹²⁵ Frederik IIs forordning om betleri av 1587 ble fulgt opp av Lille Recess i 1615, som innskjerpet at kun de som på grunn av alder eller sykdom var arbeidsudyktige kunne få tildelt et spesielt merke som gav dem rett til å tigge til livets opphold i det sogn eller den by der de hørte hjemme, og der menigheten var befalt å underholde dem med en kristelig almisse. Den samme retten hadde fattige barn som gikk på skole eller var i håndverkslære. Ingen voksne arbeidsføre personer hadde rett til å reise landet rundt og tigge. Disse skulle pågripes og settes til tvangsarbeid. Se Ellehøy, 1977, s. 149-50

¹²⁶ Rian, 1997; s. 271

¹²⁷ Ibid., s. 270

¹²⁸ Olsen, 1978, s. 80

Barn som ved innsettingen var under 12 år, skulle undervises av presten og skolemesteren, til sammen én time hver dag. Resten av tiden skulle de spinne ull og bomull. De aller minste barna slapp å arbeide, men ble sendt på skole, muligens ute i byen. Institusjonen hadde egen prest. Han hadde ansvaret for å lære de barna som var i håndverkerlære «*barnelærdommen*», det vil si katekismen. Presten underviste ved hjelp av en degn. De større barna fikk også undervisning i lesning, skriving og regning. Men for pikebarna og de mest tungnemme guttene ble det oppfattet som tilstrekkelig at de kunne barnelærdommen og kunne «*lese i trykte bøker*». Barnas oppdragelse ble hovedsakelig ivaretatt av håndverksmestrene, ettersom det var få andre ansatte. Håndverksmestrene var ofte innkalt fra utlandet – hovedsakelig fra Tyskland og Nederland – og omfattet omtrent 12 personer.¹²⁹

Det var produksjonshensyn som avgjorde hvem som ble innsatt i Tukthuset. Mannlige løsgjengere, som ikke kunne innsettes i produksjonen, ble ikke tatt inn. Prostituerte kvinner ble plassert i en egen avdeling, der de måtte spinne ullgarn. Denne «*tvangsmanifakturen*»¹³⁰ hadde monopol på all tekstilproduksjon innenfor grovere klessorter, og den fortrengte import fra England. Det ble også produsert silke for hjemlig konsum. Bare adelsmenn hadde anledning til å importere silke fra utlandet. Målet for statsmanifakturen var å gjøre riket selvforsynt med de viktigste tekstilene.¹³¹ Barnehuset ble, i likhet med en annen kongelig initiert manufaktur som drev silkeproduksjon, et underskuddsforetak. I 1641 ble pikeavdelingen nedlagt. I 1647 ble spinnestuen lukket og kort tid etter Christian IVs død, i 1649, ble hele institusjonen nedlagt. Nedleggelsen var først og fremst økonomisk begrunnet.

Tukthuset i København var ment å ivareta både sosialpolitiske hensyn ved å være et tiltak for voksne løsgjengere og fattige barn, og å fremme Danmarks økonomiske utvikling, ved sin opplæringsvirksomhet i konkurranse med laugene, og dessuten en stormanufaktur som skulle redusere import av tekstilvarer. Som resosialiseringsinstitusjon for løsgjengere var Tukthuset ikke særlig vellykket. Landeveiens folk var uegnet til å spinne og veve. De voksne løsgjengerne, som tukthuset i utgangspunktet var beregnet på, ble tidlig erstattet av barn, og etter 1620 ble det ikke innsatt en eneste mannlig løsgjenger. Fra 1621 var 90-95 % av de innsatte barn, som i løpet av 6-7 år skulle lære et håndverk. Gjennomsnittlig interneringstid var imidlertid 3 år, delvis på grunn av stor dødelighet i forbindelse med epidemier, og fordi innsatte ble sluppet fri før de var ferdig utlærte. Det var

¹²⁹ Ibid., s. 80-81

¹³⁰ Uttrykket er hentet fra Rian 1997, s. 271

¹³¹ Rian, 1997; s. 271

ikke uvanlig at 20 % av barna døde i løpet av et år. Under en epidemi i 1637 døde mer enn halvparten.¹³² I perioden 1620-1649 ble det uteksaminert 630 tekstilhåndverkere fra barnehuset. Barnehuset klarte imidlertid ikke å opprettholde høy kvalitet på produktene sine. Kongen måtte i 1640 forby rentemesteren å kjøpe tekstiler herfra til hæren i København, fordi kvaliteten var for dårlig.¹³³ Som manufaktur var Tukt- og barnehuset derfor heller ikke vellykket. Barnehusets manufaktur kunne ikke konkurrere med utenlandsk, særlig ikke engelsk tekstilproduksjon, og lyktes derfor ikke i å fremme tekstilhåndverkene i det dansk-norske riket. Tukt- og barnehuset i København var Danmarks første storindustrielle foretak. Det ble opprettet først og fremst på kongens initiativ og var statlig finansiert.¹³⁴

Det var målsettingen om opplæring og omsorg og ikke produksjonsvirksomhet som ble videreført i de tukth- og barnehusene som ble opprettet etter Tukt- og barnehuset i København. I Trondheim ble det i 1635 opprettet et barnehus, eller «*drengehus*» for omløpende «*posepilter*». Initiativet synes å ha kommet fra lensherren og sognepresten i domkirken i fellesskap. Lensherren og hans hustru donerte 100 Rdlr til barnehuset, og det samme beløp ble bevilget fra andelshaverne av et kopperverk på Ytterøy, blant dem lensherren. Også forstanderen ved guttehuset donerte i 1638 50 Rdlr til huset. Det var en nær tilknytning mellom drengehuset og latinskolen i byen. Drengehuset var i en viss forstand en egen avdeling av latinskolen. Forstanderens donasjon til huset i 1638 skulle således gå til en av latinskolens lærere, som skulle føre tilsyn med guttehuset for å kontrollere guttenes oppførsel og deres fremgang i skolefagene. Han skulle også sørge for at de som ikke kunne lære latin likevel skulle lære å lese.

Den offentlige fundasen for barnehuset i Trondheim, godkjent av kongen, kom først i 1639. Av fundasen fremgikk det at barnehuset først og fremst var beregnet for foreldreløse gutter fra Trondheim by. Hvis det var plass kunne det også tas opp gutter som hadde foreldre i live. Det kunne også opptas gutter fra landsbygda, hvis de hadde anlegg for å lese. Alle i guttehuset skulle tas opp som elever ved latinskolen. De talentfulle skulle hjelpes fram gjennom skolegangen, og de som ikke hadde anlegg for å lære latin skulle læres opp til å lese dansk, på prent og i skrift. De skulle også få opplæring i skrivekunsten og om mulig plasseres i en dansk regne- skriveskole, der skolemesteren skulle ta seg mindre betalt fra disse elevene enn fra elever som kom fra velstående hjem. I

132 Ibid.

133 Olsen, 1987, s. 114

134 Ibid., s. 113

guttehuset skulle det også være en råds kvinne, som skulle lage maten for guttene og passe på at de fikk varm mat to ganger om dagen, særlig om vinteren. Hun skulle også lære dem opp i god bordskikk, vaske tøyet og passe på rensligheten. Finansieringen av huset skulle skje gjennom almisser som kom inn gjennom regelmessig tigging hver dag. Byen ble delt i sju soner, og hver sone fikk sin faste ukedag da innbyggerne skulle gi almisse. Fundasen gav detaljert oppskrift på hvordan tiggingen skulle foregå. Hver dag etter kl 10, da det var en pause i latinskolen undervisning skulle elevene gå i rad, to og to, med to kurver, en til brød og en til sul, en kagge til øl og en pengebøsse. De skulle samtidig synge «*smukke og gudelige salmer*». Guttene i barnehuset skulle alltid ha blå jakkeermer eller blå lue, slik at folk kunne skille posepiltene fra andre gutter. Derfor ble de kalt «*blådegne*» både på folkemunne og i offentlige papirer. Inspektøren for stiftelsen ble innsatt for tre år av gangen av stiftsbefalingsmannen, domkapitlet, borgermester og råd i fellesskap. Barnehuset fikk senere tildelt utbytte av Gudbrandsdalens gods, som tidligere hadde tilfalt latinskolen. Det mottok også private donasjoner i 1656 og i 1659, hver på 100 Rdlr. Blådegnene holdt i begynnelsen til i et hus ved siden av Domkirken og latinskolen. Etter en brann fikk de plass lenger unna sentrum, men i 1702 fikk de sine egne rom i den nye bygningen for latinskolen. Etter en ny brann i 1708 fikk blådegnene igjen plass i latinskolen nye bygninger. En ny stiftelse for hjemløse barn ble opprettet i Trondheim i 1719. I 1732 ble blådegnene opptatt i denne stiftelsen, som i løpet av 1730-tallet ble omdannet til Waisenhuset i Trondheim.¹³⁵

Litteraturen viser også til et Kvinde- og Pige-Hus i Trondhjem. Det er uklart om dette var en avdeling av den samme anstalten som det omtalte guttehuset. Sannsynligvis er det den samme anstalten. Georges Midré omtaler Barnehuset og Kvinde- og Pige-Huset i Trondheim under ett og som opprettet i 1639. Formålet med Pige-Huset var å avskaffe «*pigebørns omløben*» og tigging ved dørene etter almisse, som oppdro til lathet, synd og utukt.¹³⁶ Adgang til Pige-Huset hadde barn som var foreldreløse, eller hadde fattige foreldre som streifet omkring og satte sine barn i fare for å bli oppdratt til å stjele og andre lastefulle gjerninger, slik at de til slutt kunne «*falde under Bøddelens Haand*». Både unge piker og eldre kvinner som hadde drevet med tigging ble innsatt i Huset.¹³⁷ De unge skulle lære å spinne, binde sildegarn, strikke strømper og hansker, sy og veve. Én time

¹³⁵ Øverås et al, 1953, s. 154-57

¹³⁶ Georges Midré, *Bot, bedring eller brød? Om bedømming og behandling av sosial nød fra reformasjonen til velferdsstaten*, Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF, Oslo: Universitetsforlaget, 1995, s. 47

¹³⁷ *Ibid.*, s. 47-48

hver dag skulle de arbeide med lesing og skriving.¹³⁸ Kvinnene, spesielt de yngre, hadde ikke lov til å forlate anstalten for andre formål enn kirkegang på søndager.¹³⁹

Et Barnehus ble opprettet også i Bergen i 1646, hvis formål var å gi fattige og/eller foreldreløse barn opplæring i «*Gudsfrykt og tjenlig håndverk*». Barna skulle være fylt 12 år for å bli innsatt. Et opphold på fem til åtte år ble ansett som passende for å kunne lære et håndverk. I tillegg til barna kunne det tas inn «*letferdige Quindfolk [...] Dog ikke uden foregaaende Dom*». Barnehuset i Bergen ble i 1680 omdannet etter manufakturprinsippet. Det ble gitt bevilling til å drive et «*Linned- og Ulden-Manufaktur*» der. Eierne Jacob von Wida forpliktet seg til å drive manufakturen i 20 år og til å underholde 100 personer. Forpliktelsen var å produsere en viss mengde tekstiler, og han fikk til gjengjeld en godtgjørelse på 800 Rdlr årlig. Manufakturen fikk monopol på å levere tekstiler til uniformer til regimentene ved Bergenhus, Trondheim og Kristiansand. Von Wida fikk også tillatelse til å innføre tollfritt de råstoffene han trengte. Kongen innvilget dessuten privilegier til eventuelle utenlandske håndverkere som måtte være tiltrengt i manufakturen. For å sikre rekrutteringen til barnehusets manufaktur, fikk von Wida også tillatelse til å ta inn husmannssønner fra amtet til opplæring hvis det ikke var noen fattige barn som var tilgjengelige. Å motsette seg dette var forbundet med straff.¹⁴⁰

Også i Kristiania ble det i 1648, etter søknad fra borgermester og byråd, gitt tillatelse til å opprette et barnehus hvor «*barn og ungdom, en part fattige og forarmede og en part løsgjengere*» kunne oppfostres. Kongen bevilget 5000 Rdlr av kirkens midler til dette tiltaket. Anstalten ble imidlertid ikke opprettet med egen fundas før i 1670.¹⁴¹ I Christiania ble det ikke lagt vekt på produksjon av noe slag. Også opprettelsen av barnehus i Ålborg i 1650 og i Christianshavn i 1662 ble støttet økonomisk av kongen. Institusjonen i Christianshavn var et større prosjekt, mens de andre barnehusene i Danmark og Norge var mindre. De fleste av disse var lokalt finansierte og administrerte tiltak. Kongen ytet tilskudd og la til rette for driften, slik som i Bergen, men stod ikke for den totale finansieringen slik ordningen hadde vært for Tukt- og barnehuset i København.¹⁴²

¹³⁸ Ibid., s. 48

¹³⁹ Ibid., s. 16-17

¹⁴⁰ Ibid., s. 50

¹⁴¹ Ibid., s. 46

¹⁴² Olsen, 1987, s. 112, Steinfeld, 1986, s. 62

Midré har gjennomført en historisk analyse av hvordan sosial nød ble møtt på ulike måter av samfunnets myndigheter fra reformasjonen og fram til vår tid.¹⁴³ I hans analyse inngår blant annet barnehusene som ble opprettet på 1600-tallet. Midré viser til Georg Rouche og Michel Foucault som begge hevder det er en sammenheng mellom samfunnsøkonomiske tilstander og typer av straffetiltak. Rouche hevder at når det er mangel på arbeid, det vil si høy ledighet, som i tidligere tider førte til omstreiferi og tigging, vil straffen være brutal for å virke tilstrekkelig avskrekkende på de som bryter loven for å skaffe midler til livets opphold. Når det derimot er mangel på arbeidskraft, vil straff innebære å «*tvinge den uvillige til å arbeide*». I tider med mangel på arbeidskraft kunne det være lønnsomt å låse lovbrøttere inne og tvinge dem til å arbeide. Derfor vil det også være en tendens til mindre vekt på fysisk avstraffelse fordi de innsattes arbeidskraft har verdi. Foucault har tilnærmet samme perspektiv når han hevder at innesperring innebar billig arbeidskraft i perioder med full sysselsetting og beskyttelse av den sosiale ro og orden i perioder med lav sysselsetting. Merkantilismen som var myndighetenes økonomiske politikk på 1600-tallet innebar at det ble stor etterspørsel etter arbeidskraft. Samtidig ble straffereformer som lemlestelse og henrettelser erstattet med innesperring og sysselsetting. En prøvde å få anstaltene til å lønne seg, slik som Tukt- og barnehuset i København og Barnehuset i Bergen, ved å drive dem som manufakturer.

Midré påpeker at Barnehusene var en del av en «innesperringsbølge» som fant sted over hele Europa på 1600-tallet. Anstaltene i Norge var imidlertid preget av særnorske forhold. Den økonomiske ideen om å drive anstaltene som manufaktur preget virksomheten bare enkelte steder. Tukt- og barnehuset i København er et outrert eksempel, men også barnehuset i Bergen ble drevet som manufaktur. Barnehusene i Trondheim og Kristiania hadde i større grad preg som skoler og oppdragelsesanstalter. De første norske tukt- og barnehusene var mer skole enn bedrift.¹⁴⁴ De var opplæringsinstitusjoner som på samme tid skulle ivareta sosialpolitiske, kriminalpolitiske og økonomiske målsettinger. Slik sett var de også, i likhet med Tukt- og barnehuset i København, et tiltak som fikk politisk og en del økonomisk støtte fra statlig hold, selv om de kunne være lokalt initiert.

6.4 Oppsummering og analyse

For å kunne analysere skoleutviklingen fra et utgangspunkt der skolen er dualt integrert med kirken og staten, har jeg i dette kapitlet utviklet et analyseskjema som kombinerer elementer fra første og andre syklus i Archers teori. Fra første

¹⁴³ Midré, 1995

¹⁴⁴ Ibid., s. 53

syklus henter jeg teorien om at situasjonslogikken for aktørene skapes av relasjonen mellom institusjoner. En nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon mellom to institusjoner (kirken og skolen) skaper en situasjonslogikk som tilsier beskyttelse av status *quo*, det vil si stillstand i skoleutviklingen. Fra teorien om andre syklus, der skolen er integrert med staten, baserer jeg meg på teorien om sentraliserte utdanningssystemer, der prosessene enhetlighet og systematisering dominerer over prosessene differensiering og spesialisering. I sentraliserte systemer spiller staten den ledende rollen i skolens utvikling og endringsprosesser genereres av beslutninger fattet som resultat av interaksjon mellom eliter i det politiske sentrum. Vilkårene for interaksjon i sentrale politiske fora er gitt av den politiske beslutningsstrukturen, det vil si ulike typer av statlige rammeverk, som kan deles inn i lukkede, delvis lukkede og åpne beslutningsstrukturer. Innenfor en gitt beslutningsstruktur forhandler medlemmer av den politiske elite om skolepolitikken.

Analyseskjemaet som omfatter vilkår for skoleutviklingen vil dermed omfatte: i) den politiske beslutningsstrukturen, ii) relasjoner i eliten som utformet utdanningspolitikken på de sentrale politiske arenaer og iii) forholdet mellom Danmark og Norge, som gjennomgikk endringer i løpet av den tiden de to land utgjorde ett rike. Den politiske beslutningsstrukturen avgjør hvilke grupper som har tilgang til sentrale beslutningsfattende fora. Hvilke beslutninger som fattes avgjøres av interaksjon, som omfatter forhandlinger og politiske håndteringer mellom gruppene som har tilgang til de sentrale fora. Endring og stillstand i skoleutviklingen må forklares med referanse til disse faktorene.

I den dansk-norske aristokratiske fyrstestaten (1536-1648) må beslutningsstrukturen karakteriseres som *lukket*. De sentrale aktørene var kongen med sitt kanselli og dessuten riksrådet, som bestod av representanter for adelen. I tillegg påvirket innehaverne av kirkens høyeste stillinger, biskopene, og de teologiske professorene de sentrale beslutningene vedrørende skolen. Jeg regner derfor kirkens fremste representanter som en del av den politiske eliten. Selv om biskopene etter reformasjon var fjernet fra riksrådet og ikke skulle ha innflytelse på saker som angikk «*det verdslige regiment*», deltok kirkens representanter, biskoper og andre lærde i sentrale fora for utdanningspolitiske beslutninger. De ble konsultert av kongen i utdanningssaker og de bistod uoppfordret med rådgivning og forslag. Kirken hadde innflytelse gjennom teologene som inntok sentrale posisjoner ved universitetet. Biskopen i Sjælland, den fremst blant biskopene, var som oftest også professor i teologi, og universitetets rektor var ofte en teolog. Som medlemmer av den politiske elite i utdanningspolitiske beslutninger inntok kirkens representanter en særstilling på grunn av kirkens nødvendige (og dessuten komplementære og asymmetriske) relasjon til

utdanningsinstitusjonen, som innebar en situasjonslogikk for både kirkens og skolens personale som gikk ut på å bevare utdanningens *status quo*.

Forventninger vedrørende skolen utvikling i den aristokratiske fyrstestaten er derfor at kirken bidro til stillstand i skoleutviklingen. Kirkens representanter må forventes å ha fremmet en politikk for å bevare det eksisterende. Men skolens relasjon til staten innebar at skolen ikke var prisgitt kirkens ønsker. I den grad det skjedde endringer i skolen må det ha vært andre deler av den politiske elite, det vil si kongens og riksrådsadelens verk.

Reformer vedrørende skolen i perioden for den aristokratiske fyrstestaten omfattet: (i) restriksjoner for adelssønnenes dannelsesreiser til utdanningsinstitusjoner på kontinentet, spesielt jesuittiske læresteder, (ii) opprettelsen av de nye skoleslagene Sorø Ridderakademi, (iii) gymnasiene og (iv) tukt- og barnehusene, og (v) reformene og reformbestrebelsene knyttet til de eksisterende latinskolene.

(i) Søkningen til de utenlandske jesuittskolene blir i Archers fremstilling betraktet som en indikasjon på et relativt svakt kirkelig utdanningsmonopol i Danmark etter reformasjonen. Kirkens utdanningsmonopol i Danmark var svakere enn monopolet til den romersk katolske kirke i Frankrike og den ortodokse i Russland. I Archers fremstilling av jesuittskolenes rolle i dansk sammenheng anser hun rekrutteringen til jesuittskolene først og fremst som en trussel rettet mot den danske evangelisk-lutherske kirke. Hun nevner ikke at disse skolene imøtekom et utdanningsbehov både i staten og blant adelen, som hadde behov for en utdanning som var kvalitativt forskjellig fra den som latinskolene gav. Statsmaktens behov for administrativt og diplomatisk personell med de riktige manerer og moderne språkkunnskaper var sammenfallende med den nye «*administrasjonsadelens*» interesse i å kvalifisere seg for statstjenesten.

Restriksjonene som ble iverksatt for å stanse tilstrømmingen av danske og norske studenter til jesuittskoler i utlandet, som begynte i starten av 1600-tallet, og som stadig ble innskjerpet utover i hundreåret var basert på kongelige beslutninger, støttet av kirken. Kongen synes til å begynne med i mindre grad enn kirken å ha betraktet jesuittskolenes rekruttering av danske og norske studenter som en trussel. Kornerup antyder at professor i teologi, og senere biskop Hans Poulsen Resen var den sentrale drivkraft bak yrkesforbudet som kongen innførte i 1604 mot personer utdannet hos jesuittene. Trusselen fra de katolske jesuittskolene mot den evangelisk-lutherske kirkes konfesjon var rimeligvis tydeligst for kirkens menn. Men etter hvert ble også trusselen mot statens sikkerhet tydelig for kongen. Det hevdes at tungen på vektskålen som fikk kongen til å innse faren ved jesuittskolenes rekrutteringsvirksomhet var et rykte om angrepskrig fra katolske stater. Jesuittenes skolevirksomhet ble etter hvert oppfattet som en

trussel, ikke bare mot konfesjonen, men også mot statens sikkerhet. Restriksjoner for studenter i utlandet, som skulle sørge for at de ikke ble fanget inn av fremmede konfesjoner, var både i kongemaktens og kirkens interesse. Kirken og statsmakten hadde sammenfallende interesser i å fremme en restriktiv lovgivning med forbud mot å søke utdanning ved jesuittskolene, begge parter hadde interesse av å beskytte konfesjonen og staten hadde i tillegg statens sikkerhet å ivareta.

(ii) Sorø Ridderakademi ble opprettet i 1623, med det eksplisitte formål å oppfylle adelens utdanningsbehov på hjemlig grunn, slik at de ikke måtte søke til utlandet for å skaffe seg passende utdanning. På samme måte som aristokratiet og statstjenesten i Russland på 1700-tallet var hemmet av de ortodokse kirkeskolene som ensidig befattet seg med teologiske spørsmål, hadde den danske adel og den danske statsadministrasjonen behov for en annen utdanning enn den som ble gitt i danske latinskoler. Kongemakten og adelen hadde sammenfallende interesser i opprettelsen av Sorø Ridderakademi. Dette skoleslaget, som var nytt i Danmark, var ment som en utdanning for «*administrasjonsadelen*» og var en kvalitativt forskjellig utdanning fra latinskolens presteutdanning. Ridderakademiet var i mindre grad enn latinskolen underlagt kirkens kontroll.

(iii) Gymnasier som var et nytt skoleslag knyttet til katedralskolene ble i perioden fra 1618 til 1636 opprettet i stiftsbyene Ribe, Aarhus, Roskilde, Lund og Kristiania. Som en påbygning på latinskolen tilsvarte gymnasene et nivå mellom latinskolen og universitetet. Ideen om dette skoleslaget var hentet fra Tyskland, der gymnasiene var en utdanning for lokal rekruttering av statlige embetsmenn. Den formelle begrunnelsen for opprettelsen av de danske og norske gymnasiene var styrkingen av den teologiske utdanningen for fremtidige prester. Hovedårsaken til at gymnasiene fikk relativt kort levetid, gymnaset i Kristiania ble innstilt ca 1660, var at de sentrale myndigheter ønsket å sentralisere all utdanning på høyere nivå til København. I forbindelse med økte krav til presteutdanningen - teologisk embetseksamen ble innført i 1629 - og krav om universitetsstudier for tilsetting i den statlige administrasjonen mistet utdanningen ved gymnasiene sin funksjon. Noen lærde og sentralt plasserte ildsjeler blant adelsmennene var de aktive pådrivere i opprettelsen av gymnasiene. Gjennom ansettelsen av professorer som hadde kompetanse i medisin, fysikk og andre moderne vitenskaper, innebar opprettelsen av gymnasiene at det oppstod et bredere intellektuelt miljø i stiftsbyene. Det snakkes både om Oslo-humanistene og Bergens-humanistene fra denne tiden, selv om Bergen ikke hadde noe gymnas. Men den statlige sentraliserings- og kompetansehevingspolitikken førte til gymnasienes korte levetid.

(iv) Tukt- og barnehusene som ble opprettet på 1600-tallet var kombinerte institusjoner for barn og kriminelle voksne. I tillegg til at anstaltene løste et ordensproblem ble enkelte av dem organisert som manufakturer og ble dermed et redskap i en statlig merkantilistisk økonomisk politikk som gikk ut på å øke den hjemlige produksjon for å redusere import og fremme eksport. Tukt- og barnehusene var del av en mer omfattende «*innesperringsbølge*» som gikk over hele Europa i dette århundret. Løsgjengeri var et felles problem i alle europeiske land. Tukt- og barnehuset i København med over 800 innsatte barn var et spektakulært eksempel på en riksinstitusjon som skulle løse problemet med løsgjengeri og samtidig tjene en merkantilistisk politikk gjennom opprettelsen av en manufaktur med håndverkeropplæring uavhengig av laugene. Manufakturen skulle bidra til rikets selvforsyning av blant annet tekstiler. Huset i København var fullt og helt et kongelig initiativ og var statlig finansiert. Alle tukthus ellers i Europa var lokalt administrert og drev produksjon og salg til private, mens tukthuset i København var et rent statsforetak, som var finansiert av staten og som produserte for offentlig sektor (hæren). Huset i København var administrert av Rentekammeret, og kongen førte selv personlig tilsyn med institusjonen. Til tross for manufakturvirksomheten ble det aldri lønnsomt, og det ble nedlagt etter Christian IVs død. Blant tukt- og barnehusene som senere ble opprettet i Norge, i Trondheim, Bergen og Kristiania, var det bare i Bergen at huset fikk en manufaktur. De andre stedene hadde barnehuset først og fremst preg av skole. Derfor fikk de også politisk og økonomisk støtte fra statlig hold, selv om de kunne være privat initierte.

(v) Reformen av latinskolen i 1604 var begrunnet i konkurransen med jesuittenes utdanningsvirksomhet. Reformen var også i noen grad preget av de opposisjonelle bevegelsene humanismen og ramismen som utfordret både innhold og metoder i latinskolens undervisning. Likevel blir reformen av Kornerup oppfattet som en «*konservativ*» reform, selv om enkelte elementer fra jesuittenes skoleordning fikk innpass. Det ble innført skoleferier, den første læreboken i latinsk grammatikk på dansk ble forfattet og utgitt, og matematikk kom inn på latinskolens fagplan. Striden om bruk av morsmålet i undervisningen og prinsipper for utformingen av lærebøker ble sentrale kontroverser mellom kongen og kansleren på den ene siden og teologene på den andre. Konfliktene pågikk over flere år på 1620- og 1630-tallet og knyttet an både til interne motsetninger innen kirken og motsetningen mellom samfunnets stender, mellom adelen og borgerskapet. Ramistiske undervisningsmetoder, med bruk av morsmålet i undervisningen, ble forbundet med kryptokalvinismen, som det var maktpåliggende for ortodokse lutheranere å utrydde, og borgerskapet var opptatt av undervisning som kunne være nyttig for andre institusjoner enn kirken. Konflikten om morsmålets plass i undervisningen, undervisningsmetoder

og lærebøker spilte seg ut som en kamp om Jersins undervisningsmetode og hans lærebok i latinsk grammatikk, med forklaringer på dansk.

Kongens initiativ i 1622 til å innføre morsmålet i latinskolen og nye lærebøker i latinsk grammatikk strandet på motstand fra de ortodokse teologene. Bare en minimal konsesjon ble innrømmet morsmålsundervisningen ved vedtaket i 1632 om bruk av morsmålet som undervisningsspråk i de laveste klassene i latinskolen. Jersins latinske grammatikk ble omsider innført, men i en ugjenkjennelig versjon i forhold til den opprinnelige, uten bruk av dansk i teksten. Konflikten mellom kongemakt og kirke falt ut til kirkens fordel når det gjaldt latinskolens innhold og undervisningsmetoder. Kirkens kamp for *status quo* i utdanningen viste seg i motstanden mot innføringen av morsmålet som undervisningsspråk. Borgerskapet, som ikke hadde representanter i de statlige beslutningsorganene, fikk ikke gjennomslag for sine utdanningsinteresser. Dette gir støtte til Archers tese om at i lukkede politiske beslutningsstrukturer er det kun de politiske elitene som har innflytelse på skolens utvikling.

Det var ikke absolutt stillstand i dansk skole i det første hundreåret etter reformasjonen, som Archers analyse antyder, og som kan forklares av hennes tese om mono-integrasjon. Skolens duale integrasjon både med kirken og med staten innebar en større dynamikk i skoleutviklingen enn en monointegrert struktur mellom skolen og kirken ville medført. Nye skoleslag ble opprettet for å ivareta kongens og adelens utdanningsinteresser og -ideer, som de realiserte relativt uavhengig av kirken. Men når det oppstod skolepolitiske motsetninger mellom kirken og kongen vedrørende det skoleslaget som var sterkest kontrollert av kirken, latinskolen, måtte kongen gi tapt. Konfliktene gav minimale endringer.

Tesen om skolens duale integrasjon med kirke og stat kan forklare opprettelsen av nye skoleslag, som Ridderakademiet, gymnasiene og Tukt- og barnehuset, samt restriksjonspolitikken overfor utenlandsstudenter ved jesuittiske læreanstalter, og dessuten initiativene til endringer i latinskolens læreboklitteratur og undervisningsmetoder. Initiativene kom delvis fra kongen selv (Tukt- og barnehuset), delvis fra kongen i allianse med adelen (Ridderakademiet og gymnasiene) og delvis fra kongen i allianse med kirken (restriksjonspolitikken overfor jesuittskolen). Latinskolereformen ble gjennomført i allianse med kirken, men latinskolens undervisningsmetoder og innhold skapte langvarige konflikter mellom kongen og kirken.

KAPITTEL 7 SKOLEN UNDER ENEVELDET I: FØRSTE HALVDEL AV 1700-TALLET

Analyseskjemaet fra forrige kapittel følges opp i undersøkelsen av skoleendringer under eneveldet i første halvdel av 1700-tallet. Først i kapitlet presenteres Archers analyse av denne perioden i den danske skolens utvikling. Derneft gjøres det rede for: de statlige rammene under eneveldet, som innebærer en lukket politisk beslutningsstruktur, eliterelasjonene, det vil si forholdet mellom aktørene på den sentrale politiske arena, og forholdet mellom Danmark og Norge i denne perioden. Perioden som behandles her omtales i den kirkehistoriske og utdanningshistoriske litteraturen ofte som statspietismens tidsalder. Pietismens ideer, som kom fra Tyskland og i særlig grad fra miljøet ved Halle-universitetet og pietistenes mangfoldige og omfattende skolevirksomhet der, ble en inspirasjonskilde både for Frederik IV, konge fra 1699 til 1730, og hans sønn Christian VI, som regjerte fra 1730 til 1746. Innad i kirken var det i denne perioden et motsetningsforhold mellom de luthersk ortodokse og pietistene. Ettersom pietismen hadde så sterk oppslutning blant samfunnets elite, hos kongen, hans rådgivere og nærmeste krets og delvis blant geistligheten, vil den pietistiske bevegelsen og dens skoleideer bli presentert i et eget avsnitt. I siste del av kapitlet blir opprettelsen av nye skoleslag og reformer av eksisterende skoleslag i denne perioden beskrevet. I oppsummeringen og analysen vil jeg sette et kritisk søkelys på Archers analyse av denne perioden og dessuten resonnerer omkring hvordan det statlige rammeverket, eliterelasjonene og forholdet mellom Danmark og Norge kan bidra til å forklare opprettelsen av nye og reformer av etablerte skoleslag i denne perioden.

7.1 Archers teori

Archers tese om at kirken og skolen fortsatt var forbundet i en nødvendig institusjonell relasjon i eneveldets Danmark og at relasjonen mellom skole og stat var kontingent, innebærer at staten bare kunne få realisert egne utdanningspolitiske målsettinger gjennom forhandlinger med kirken. Blant skolebegivenheter i første halvdel av 1700-tallet omtaler Archer innføringen av obligatorisk konfirmasjon (1736), forordningen om Almueskoler på landet (1739), og hun nevner reformen av latinskolen (1739). Pietismens ideer, som preget alle disse reformene, anser Archer som et fornyet ideologisk forsvar for kirkens skolemonopol og -dominans. Skolen skulle nå ikke bare gi opplæring i de kristne sannheter, men fremme den personlige omvendelse og frelse:

«Geistlighetsens kontroll av skolevirksomheten ble nå begrunnet med undervisningens sentrale rolle i å fremme effektiv opplæring i katekismen, i betoningen av viktigheten av personlig frelse og universell konfirmasjon – den pietistiske bevegelsens hovedanliggender.»¹

Pietismen gav styrket legitimitet til et skolevesen under kirkelig kontroll, en kontroll som likevel ble utfordret av privatskolevesenet i de danske byene.²

I Archers oppfatning var staten gratispassasjer i det pietistiske reformarbeidet. Som den dominerende part i forholdet til kirken, kunne statlige målsettinger for utdanningen oppnås uten vesentlige ytelser fra statens side. Det ble imidlertid stilt tvangsmidler til kirkens disposisjon ved at gjennomført konfirmasjon ble en betingelse for oppnåelsen av fulle sivile rettigheter.³

Archer oppfatter Forordningene om allmueskoler på landet i Danmark og Norge av 1739 som en videreføring av samarbeidet som ble etablert mellom staten og kirken om fattigskolene i København i begynnelsen av hundreåret. Samarbeidet mellom stat og kirke ble gjennom forordningen utvidet til å omfatte befolkningen på landsbygda, noe som innebar et utvidet skolevesen under kirkens kontroll. Fordi utgiftene til de nye allmueskolene på landet ikke skulle bæres av staten, men utlignes gjennom lokal skatt, ville staten fortsatt dra fordel av kirkens skolevirksomhet uten selv å yte noe.⁴ Archer påpeker at kirkens opprettelse av skoler for fattige barn på begynnelsen av 1700-tallet løste ordensproblemer for staten, ettersom uår i landbruket i perioden 1691-1735 førte til store folkeforflytninger inn mot byene. Innbyggertallet i København og andre byer ble fordoblet. Religiøs opplæring var et akseptabelt og effektivt middel for styrket sosial kontroll. De nye fattigskolene som i kirkelig regi gav gratis undervisning, ble finansiert gjennom fattiglovene og tollinntekter, men også med penger fra lokale myndigheter. Riktignok var ikke alle fattigskolene kirkelige skoler, men geistligheten var tilsynsmyndighet for alle skoler, både offentlige og private.⁵ Det geistlige tilsynet og kontrollen med skolene for de fattige synes å passe med Archers tese om skolens mono-integrasjon med kirken.

Archer påpeker at landbruket fram til Forordningen av 1739 hadde vært en skolenøytral sektor. Skolegang var irrelevant for det tradisjonsbundne

¹ Archer, 1979, s. 95

² Ibid., s. 94

³ En måtte være konfirmert for å kunne besitte eiendom, gifte seg og inngå i et arbeidsforhold. Ved barnas fravær fra skolen skulle foreldrene straffes med bøter, eller barna ble sendt til tukthuset, der de fikk konfirmasjonsundervisning av fengselspresten.

⁴ Archer 1979, s. 96

⁵ Ibid., s. 95

landbruket, som var basert på uformell kunnskapsoverføring. 1739-forordningens krav om at befolkningen på landet skulle bære utgiftene ved opprettelsen av skoler førte imidlertid til en endring i de institusjonelle relasjonene, i stedet for å være *nøytral* ble landbrukssektoren nå en *hindret* institusjon. Forordningen møtte bred motstand fra alle deler av det føydale landbruket. Både godseierne og de forskjellige kategorier av bønder som var sysselsatt på godsene var imot innføring av obligatorisk skolegang for allmuen.⁶ Archer ser omgjøringen av forordningen av 1739 til veiledende retningslinjer gjennom Placatene av 1740 og 1741 som det første tegn til svikt i kongemaktens støtte til den kirkedominerte skolevirksomheten.

Den videre skoleutbyggingen ble i Placaten for Danmark av 1740 overlatt til godseierne, som "*best forstår seg på de lokale forholdene*".⁷ Årsaken til at støtten til kirkeskolens ekspansjon ble trukket tilbake finner Archer i monarkiets avhengighet av den landeiende adelen. Forbindelsen mellom adelen og monarkiet innebar ikke bare slektskap og vennskap, men også politisk og økonomisk gjensidig avhengighet. Kongen var avhengig av godseieradelen for å fylle sentrale stillinger i statsledelsen og i statsadministrasjonen. Han var også avhengig av den for å inndrive skatt fra bøndene. Til gjengjeld hadde godseierne skattefritak og rett til å kreve gratisarbeid av bøndene på godsene (hoveri).⁸

Archer hevder at den danske staten i første halvdel av 1700-tallet kunne få realisert sine utdanningspolitiske målsettinger gjennom kirkens skolevirksomhet fordi den dominerte og var overordnet kirken. Som overordnet hadde staten en tilstrekkelig sterk forhandlingsposisjon til å kunne stille krav om at kirken innrettet utdanningen i samsvar med statlige målsettinger. Relasjonen mellom staten og skolen var kontingent, og når institusjoner har en kontingent relasjon foregår det ingen direkte transaksjoner mellom dem. For at en institusjon som er kontingent relatert til skolen skal kunne utøve påvirkning av skolen, må den gå veien om institusjoner som har en nødvendig og dominant relasjon til skolen. Staten måtte i dette tilfellet forhandle med kirken for å påvirke skolen og

⁶ Ibid., s. 102

⁷ I Norge påbød Placaten av 1741 opprettelse av lokale skolekommisjoner der bøndene var i flertall. Se Knut Tveit, *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730-1830*, Oslo: Universitetsforlaget, 1991, s. 48 ff

⁸ Archer, 1979, s. 104-105. Den danske historikeren Ole Feldbæk. hevder at forordningen av 1739 i utgangspunktet hadde små utsikter til å bli gjennomført på grunn av flere uår i landbruket. Dermed forklarer han godseiernes motstand mot forordningen, men ikke at kongemakten gjorde et tilbaketog i møte med denne motstanden. Se Ole Feldbæk, *Nærhed og adskillelse 1720-1814, Danmark-Norge 1380-1814, Bind 4*, Oslo: Universitetsforlaget, 1998

fremskaffe ønskede utdanningstjenester. Archer presenterer en modell for denne typen transaksjoner:

«I slike tilfeller er A (utdanningen) mono-integrert med B (en institusjon som dominerer den), men B er også integrert med C (institusjonen som har tilfeldig fordel). Her får C tjenester indirekte fra A, ettersom institusjonen ikke involverer seg i utvekslinger med A. Men denne situasjonen oppstår bare i de tilfelle der B, som dominerer utdanningen, er svært avhengig av C på grunn av en ubalanse i bytterelasjonen mellom dem. I slike tilfeller kan C forhandle med B for å få en bestemt type utdanningstjenester.»⁹

Archer mener at staten forhandlet med kirken, som «stedet der utdanningsbeslutninger treffes»¹⁰, for å oppnå de utdanningstjenester den ønsket. En omstendighet som bidro til et godt forhandlingsresultat for begge parter (kirken og staten) var at begge var grepet av pietistiske idéer.

I Archers teori er formålet med å introdusere denne transaksjonsmodellen å forklare hvordan og hvorfor skolen kunne komme til å ivareta statlige utdanningsmålsettinger, til tross for at relasjonen mellom staten og skolen var kontingent. Hvordan kan institusjoner ha fordel av utdanningsvirksomhet de ikke selv bidrar til med ressurser? Transaksjonsmodellen forklarer dette ved at relasjonen mellom institusjonen som mottar en tilfeldig utdanningsfordel og institusjonen som dominerer utdanningen er en dominansrelasjon. Staten kunne gjennomføre en transaksjon som falt ut til dens fordel på grunn av sitt overordningsforhold til kirken. Et ytterligere bidrag til at transaksjonen var vellykket var det felles idegrunnlaget i pietismen.

Fordelingen av ressurser er i Archers teori et viktig strukturelt vilkår for identifiseringen av institusjoner der det potensielt genereres motstand og støtte til eksisterende ordninger. Hvilke samfunnsinstitusjoner mottar relevante utdanningstjenester og hvilke institusjoner mottar ikke de tjenestene de har behov for? Denne fordelingen, som avdekker hvem som får og hvem som ikke får utdanningstjenester, vil avgjøre hvor det genereres henholdsvis motstand mot og støtte til etablerte skoleordninger. Denne motstanden og støtten vil over tid og under de rette omstendigheter kunne utløse åpen konflikt om og endring i utdanningsforholdene. Hvis staten ikke hadde fått innfridd sine utdanningsønsker ville aktiv motarbeidelse av kirkens skolemonopol, eventuelt i allianse med andre grupper, kunne blitt konsekvensen. Som gratispassasjer forble imidlertid staten en alliansepartner for kirken til beskyttelse av kirkens utdanningsmonopol.

«Institusjoner i denne kategorien [kontingent relaterte institusjoner som har tilfeldig fordel av utdanningstjenester] vil ha en tendens til å bli støttespillere

⁹ Ibid., s. 67

¹⁰ Ibid., s. 95

*for de eksisterende former for utdanning og følgelig for dem som kontrollerer utdanningen [...] Fordi de får noe de ønsker uten vederlag, prøver de å opprettholde situasjonen som gir dem denne «bonusen».*¹¹

Kirken og staten var alliansepartnere så lenge staten hadde fordel av kirkens utdanningsvirksomhet. Når ikke lenger denne fordelene forelå, var også grunnlaget for alliansen borte. En slik situasjon oppstod, i følge Archer, på slutten av 1700-tallet i Danmark.

7.2 Politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner

De statlige rammene etter innføringen av eneveldet i 1660 utgjorde fortsatt en lukket politisk struktur der statsmakten ble forvaltet av en liten elite. Kongen delte ikke lenger den politiske makten med riksrådet, som med innføringen av eneveldet ble nedlagt som politisk organ.¹² Sentraladministrasjonen ble omorganisert og det ble innført en kollegieadministrasjon, som innebar at administrative beslutninger ble fattet av en forsamling på 5-15 medlemmer, der forhandlingene var ledet av en president.¹³ Den tidligere fortrinnsretten for adelen til stillinger i staten ble fjernet og medlemmer av borgerskapet ble et stadig sterkere innslag i den statlige administrasjon.¹⁴

7.2.1 Politisk beslutningsstruktur

Om den politiske strukturen i perioden fra eneveldet innføring i 1660 fram til 1720 sier Ståle Dyrvik:

«I styret skjedde det en maktkonsentrasjon ved at riksrådet bortfalt som begrensning på kongemakten. Kongens endelige beslutninger skulle være frie, men likevel hente premisser dels fra en saklig utredning i den nye kollegieadministrasjonen og dels fra politiske overveielser i en nær rådgiverkrets. Men i løpet av perioden opp til 1720 skjedde det mange endringer og tilpasninger i denne opprinnelige modellen. Trenden gikk i retning av å trekke makten enda tettere til kongen og reservere visse typer saker for han personlig. Byråkratiet ble svekket ved at den kollegiale

¹¹ Ibid., s. 67. Archer fremhever imidlertid at gratispassasjeren, for å kunne bli kirkens allierte i forsvaret av etablerte ordninger, må være bevisst de fordelene som mottas uten vederlag. Den statlige rollen som gratispassasjer karakteriserte også utdanningsforholdene i England på 1700-tallet.

¹² Riksrådet fikk en ny funksjon som høyesterett under eneveldet. Se Dyrvik, 1997, s. 117

¹³ Ibid., s. 106. Det var fra begynnelsen i 1660 tale om å opprette et eget konsistorialkollegium for kirkesaker, men planen ble skrinlagt etter en 10 år lang vurderingsprosess. I 1714 ble det opprettet et eget misjonskollegium, et minikollegium som skulle ha ansvar for saker knyttet til misjonen. Alminnelige kirkesaker ble håndtert av kansellikollegiet. Misjonskollegiet var direkte underlagt kongen. Ibid. s. 108-109

¹⁴ Ibid., s. 114

saksbehandlingen opphørte i flere av kollegiene [...]. Særlig i Christian Vs siste tid ble viktige saker tatt ut av kollegiene og overlatt til midlertidige kommisjoner. Under Frederik IV ble både militær- og finanssakene detaljstyrt av kongen personlig. Tilsvarende var trenden i rådgiverkretsen (...) Kongene ønsket å stå fritt til å søke råd hvor de ville, og traff ofte sine avgjørelser innenfor Kabinettets trange sirkel.»¹⁵

Under Frederik IVs kabinettstyre trakk kongen stadig flere avgjørelser inn i sin aller nærmeste krets for å sikre sin personlige innflytelse. Geheimekonseillet, som tidligere hadde hatt posisjon som en slags regjering, ble i stedet den øverste instans for kanselliene. Kollegiesystemet fikk gradvis mindre betydning, og kollegienes rolle som beslutningstakere ble sterkt svekket. Personene i kongen indre krets, spesielt kabinettsekretæren, ble viktige politiske personer. Men også kongens familie og kretser ved hoffet hadde i perioder betydelig påvirkningskraft. Styringsstruktur og innholdet i beslutninger var under Frederik IVs enevelde i betydelig grad direkte avhengige av kongens egen person. Under hans sønn, Christian VI, ble kabinettstyret videreført, og kongens nærmeste rådgivere fikk stor innflytelse på de beslutninger som ble fattet av kongen.

Eneveldet hadde i prinsippet to ulike og motstridende begrunnelser, en naturrettslig og en teokratisk. Den danske kirkehistorikeren P. G. Lindhardt hevder at det var den naturrettslige begrunnelsen som legitimerte innføringen av eneveldet i Danmark. For å få slutt på all strid hadde folket inngått en sosial kontrakt, der det overdro sin suverenitet til kongen, og arvekongedømmet skulle garantere en fredelig utvikling. Ettersom religionsspørsmål var særlig egnet til å opphisse gemyttene, måtte enevoldsherskeren ha ubetinget makt over kirken.¹⁶

Den naturrettslige begrunnelsen for eneveldet ble imidlertid sterkt bekjempet av kirken, som mente at folket ikke hadde noen makt til å overdra suverenitet, det var det bare Gud som hadde. Den teokratiske læren om kongens absolutte makt ble begrunnet med skriftsteder fra Det gamle Testamentet, som viste at kongen var Guds legitime representant på jorden, Guds stedfortreder og kirkens fosterfar.¹⁷ Eneveldets ledende teologer holdt seg til denne oppfatningen, og professor i teologi Hans Wandal (1624-1675) gikk særlig sterkt til angrep på de som mente at kongemakten var basert på folkets overdragelse av suverenitet. Han argumenterte for at kongemakten var fra Gud, gitt ved salvingen og følgelig formidlet av geistligheten.¹⁸ Ikke desto mindre fastslo Kongeloven § 6 at kongen

¹⁵ Ibid., s. 385

¹⁶ P. G. Lindhardt, *Peder Hersleb I (1689-1737)*, København: G. E. C. Gads Forlag, 1939, s. 236

¹⁷ Ibid., s. 22

¹⁸ Ibid., s. 239. Wandal begrenset imidlertid kongens makt over kirken til *ius circa sacra*, det vil si til å gjelde kirkens ytre ordening og ikke dens åndelige liv. Se Oftestad, 1998, s. 59

hadde den høyeste makt over geistligheten (*kleresiet*), fra den høyeste til den laveste, til å beskikke og anordne all kirke- og gudstjeneste, moder, sammenkomster og forsamlinger om religionssaker, til å «byde og forbyde».

Den teokratiske oppfatningen av eneveldet ble blant annet brukt som argumentasjon i debatten i 1736 om kongens rett til å innføre obligatorisk konfirmasjon uten konsultasjoner med kirken. Mange ortodokse blant de geistlige var i mot nyordningen og trakk i tvil både det teologiske grunnlaget og kongens rett til å innføre konfirmasjonsordningen etter eget forgodtbefinnende. Det teokratiske argumentet mot denne kritikken var at hvis kongen skulle spørre geistligheten, ville det stride mot hans suverenitet. Dette argumentet ble fremført av Peder Hersleb mens han var biskop i Akershus i et skrift der han forsvarte kongens rett til å innføre obligatorisk konfirmasjon uten forutgående konsultasjoner med kirken.¹⁹ Den teokratiske legitimeringen av eneveldet bidro til å befeste kabinettstyre som gyldig beslutningsstruktur i første halvdel av 1700-tallet.

7.2.2 Eliterelasjoner

Hvem utgjorde den politiske elite som satte sitt preg på den statlige utdanningspolitikken i første halvdel av 1700-tallet? Hvem medvirket i kabinettets beslutningsprosesser? Hvordan gjorde kirken sin innflytelse gjeldende innenfor denne beslutningsstrukturen? Hvilken innflytelse hadde adelen under eneveldet?

Kongen var avhengig av kirken som institusjon i gjennomføringen av kirke- og utdanningspolitikken, men i utformingen av politikken synes ikke de kirkelige toppfigurer, som Sjællands biskop og universitetets teologiske professorer, å ha hatt samme innflytelse som på 1500- og 1600-tallet. Kirkens høyeste embetsmenn må kunne hevdes å ha vært en del av den politiske eliten, men pietistene blant disse ble i større grad enn andre kirkeledere trukket inn som kongens alliansepartnere i kirkepolitiske og utdanningspolitiske beslutningsprosesser. Kirken var sterkt splittet mellom pietister og ortodokse. Den utdanningspolitiske alliansen mellom kongemakten og kirken på pietismens plattform, som Archer har påpekt, vokste fram som en gradvis prosess fra et utgangspunkt der luthersk ortodokse biskoper og andre geistlige bekjempet den pietistiske vekkelsen. Pietistene utgjorde i utgangspunktet bare en fraksjon innen kirken, men kom etter hvert, gjennom Christian VI's selektive ansettelse og naturlig avgang blant de ortodokse, til å dominere det teologiske og kirkelige

¹⁹ Lindhardt, 1939, s. 239

miljø. Både Frederik IV og Christian VI var inspirert av den pietistiske vekkelser, men særlig Christian, som hadde et dypt personlig forhold til den pietistiske trosretningen foretok en rekke administrative og personalpolitiske grep for sikre pietistisk innflytelse i styringsverket. Han plasserte overbeviste pietister i nøkkelposisjoner innenfor kirken og i den statlige administrasjonen, brukte dem som sine nærmeste rådgivere og utnevnte dem i kommisjoner som utredet kirke- og skolesaker.

Archer påpeker at pietismen aktiverte en tvetydighet, noe motsetningsfylt, i kirkens rolle som støttespiller for statens legitimitet. Den evangelisk-lutherske lære påbød lojalitet overfor verdslige myndigheter, men den pietistiske bevegelsen representerte både dyder som ble verdsatt av staten, som lydighet og arbeidsomhet, i tillegg til dyder som truet staten og den etablerte kirken, den sterke betoningen av det personlige og subjektive trosforholdet. Vektleggingen av det subjektive trosforholdet førte i flere tilfelle til avvisning av kirkelige ritualer og prioritering av deltakelse i private religiøse forsamlinger, konventikler, framfor deltakelse i gudstjenesten. For radikale pietister førte det i mange tilfelle til brudd med kirken. Det var statspietistene, de kirketro pietistene som var inspirert av Halle-miljøet, som ble kongens allierte. De radikale pietistene ble på 1730-tallet utsatt for landsforvisning og straffeforfølgelse.

Adelens maktposisjon under eneveldet er et omstridt spørsmål i historieforskningen. I den sentrale politiske beslutningsstrukturen innebar innføringen av eneveldet med nedleggelsen av riksrådet som politisk beslutningsorgan at adelen ble satt utenfor den politiske styringen. I kongehuset ble det imidlertid vedlikeholdt et dogme om at den gamle adelen var ute etter å gjenvinne sin makt. Frederik IVs «Regjeringsregler» fra 1723, som ble betraktet som hans åndelige testamente til sin sønn, fremholdt at det var maktpåliggende å holde den gamle adelen, inkludert den holstenske, utenfor alle viktige posisjoner i statstjenesten. Kongen stolte ikke på at den gamle danske adelen var lojal. Det var derfor den nye adelen, som hadde borgerlig eller utenlandsk opprinnelse, og som hadde fått sin adelsstatus av kongen etter eneveldets innføring, og ellers personlige venner og fortrolige av kongen, som ble konsultert i forbindelse med politiske beslutninger. Forholdet mellom kongen og adelen som stand var imidlertid komplisert, for samtidig som kongen ønsket å beskytte sin personlige makt, var han avhengig av den jordeiende adelen. Det var godsene som produserte matvarer, en stor del av skatteinntektene og soldater til hæren. Den statlige politikken ble til «*etter en dragkamp mellom godseierinteresser på den ene side og rene statsinteresser på den andre – og det ble aldri for alvor*

godseierne som tapte».²⁰ Godseiernes protester mot innføringen av allmueskoler på landet i 1739 og kongens raske tilbaketrekning av forordningen allerede i 1740 i Danmark og 1741 i Norge kan oppfattes, som Archer hevder, som et uttrykk for kongens avhengighet av godseieradelen og at de «aldri for alvor tapte» til tross for at de ikke hadde formell representasjon på vegne av sin stand i styringsorganene.

De sentrale politiske aktørene innenfor eneveldets politiske struktur, praktisert som kabinettstyre, var kongens person, hans nærmeste rådgivere, familie og deler av hoffet. Enkelt personer og grupper fra adelen og pietister blant de geistlige ble trukket med i de politiske beslutningene i den grad de hadde kongens personlige tillit og ikke først og fremst som representanter for adelsstanden eller kirken som institusjon.

7.2.3 Danmark og Norge

La forholdet mellom Danmark og Norge i denne perioden føring for en ulik statlig utdanningspolitikk overfor de to land? Dyrvik sammenfatter forholdet mellom Danmark og Norge i perioden 1648 til 1720, fra Christian IVs død til avslutningen av den store nordiske krig, med ordene «*ett regime - to samfunn*». Forskjellene mellom det danske og det norske samfunn omfattet topografi, næringsgrunnlag, bosetning, urbaniseringsgrad, eiendomsforhold og sosial struktur. Men begge samfunn var underlagt det samme politiske regimet og den dansk-norske statsledelsen var felles. Ledelsen var imidlertid en integrert del av det danske samfunnet, mens den «*stod utenfor og fjernstyrte*» det norske.²¹

I Norge var det verken noe adelsvelde eller godseiervelde. Ved eneveldets innføring tilhørte ca. 50 % av all jord i Norge det offentlige, det vil si kongen, geistlige embeter og kirkelige institusjoner. Mesteparten av jorda lå oppstykket og spredt og egnet seg ikke til drift av storgods. Norge manglet den kategorien av godseiere som var eneveldets støttespillere (og interessemotparter) i Danmark. Derimot oppstod det en allianse mellom kongen i København og det norske borgerskapet. Blant annet fikk norske kjøpsteder i 1661 mer omfattende privilegier enn danske provinsbyer.

«I Norge var de føydale samfunnstrekkene omtrent ikke-eksisterende. Regimet forholdt seg først og fremst til et dynamisk borgerskap med gode internasjonale forbindelser, og det styrte gjennom et embetsverk som nådde

²⁰ Svend Cedergreen Bech, *Oplysning og Tolerance 1721-1784, Danmarks historie*, Bind 9, København: Politikens Forlag, 1977, s. 37

²¹ Ståle Dyrvik, *Truede tvillingriker 1648-1720, Danmark-Norge 1380-1814*, Bind III, Oslo: Universitetsforlaget, 1998, s. 14-15

ut til hver eneste undersått. Slik betraktet var eneveldet overbygningen på en moderne kapitalistisk samfunnsstruktur i Norge og bare delvis realisert innen den «føydale» strukturen i Danmark.»²²

Eneveldets lokaladministrasjon i Danmark og Norge viser at de administrative reformene fulgte en felles modell. Hovedstrukturen i stiftamt og amt var omtrent lik. Det var likevel noen klare forskjeller mellom administrasjonen av de to rikene.

«I Danmark i motsetning til i Norge ble grunnleggende styringsoppgaver overlatt fra det offentlige til private. Der de norske undersåttene omtrent uten unntak møtte en kongelig embetsmann, hadde flertallet av de danske med en privat godseier og hans betjenter å bestille. Mens det i Norge ble skapt en fullstendig lokaladministrasjon som førte kongens forlengede arm ut til alle, ble utbyggingen i Danmark bare delvis realisert og dernest supplert med et privat apparat: Ved hjelp av privilegier og skattelettelser kjøpte kongen en rekke grunnleggende administrative tjenester av landets rundt 700 godseiere.»²³

I styringen av allmueskolen kom dette til uttrykk ved at Placaten av 1740 for Danmark overlot skoleutbyggingen til de lokale godseiernes vurdering av de lokale forholdene. Placaten for Norge av 1741 derimot påla amtmannen, sammen med prostens, å innkalle 4 av de «dyktigste og beste mænd» i hvert prestegjeld, sammen med lensmannen, fogden, eventuelle godseiere og sognepresten med sine kapellaner.²⁴ Denne skolekommisjonen, der lokale bønder skulle forhandle med kongelige embetsmenn om den lokale finansieringen av allmueskolen, illustrerer Dyrviks poeng om at i Norge nådde «kongens forlengede arm» ut til alle.

7.3 Pietismen i Tyskland og Danmark

Pietismen som en kirkefornyende bevegelse blant lutheranere kom til Danmark fra Tyskland. Som pietismens åndelige far regnes Philip Jakob Spener (1635-1705). Han var tysk luthersk prest og utgav i 1675 skriftet *Pia Desideria* (Fromme ønsker), som inneholdt tanker om forbedringer av fromhetslivet blant lutherske kristne. Dette var i kjølvannet av trettiårskrigen og lutheranerne i Tyskland stod overfor samfunn i oppløsning og stor sosial nød, med mengder av foreldreløse barn, omstreifende forhenværende soldater, enker og andre som levde i stor fattigdom. Samtidig omgav lutherske fyrster seg med luksus og

²² Dyrvik, 1998, s. 188-189

²³ Ibid., s. 136

²⁴ Placat og nærmere anordning angaaende Skolerne paa Landet i Norge, 1741, § 2.
http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm Besøkt 15.1.2011

deltok i verdslige forlystelser ved sine hoff. Dette kalte på selvransakelse og spørsmål om hvordan reformasjonens glød kunne gjenoppvekkes i alle deler av befolkningen.

Spener mente at det religiøse liv hos hver enkelt kunne forbedres gjennom egen lesning i bibelen. Også møter blant de troende, utenom gudstjenesten, såkalte konventikler, der de leste fra bibelen, holdt andakt og støttet hverandre i troen gjennom personlige vitnesbyrd, ville bidra til å styrke kirkelivet.

Den andre hovedfiguren i den tyske pietismen var presten og professoren August Hermann Francke (1663-1727), som bygde opp og organiserte et stort skoleanlegg i Halle i Tyskland. Han personifiserte det aspektet ved pietismen som vektla gode handlinger. Pietistene blir ofte beskrevet som 1700-tallets kristne aktivister. Med sin vektlegging av handling kom de i et mistankens skjær for de ortodokse lutheranerne, som mente at dette stred mot det lutherske prinsipp om frelse ved troen alene. De gode gjerninger var imidlertid for pietistene troens frukt, og de mente at en tro som ikke manifesterte seg i gode gjerninger var død og maktesløs.

Francke startet sin skolevirksomhet med å gi gratis undervisning til fattige og foreldreløse barn. Etter hvert opprettet han et Waisenhus, en oppdragelsesanstalt for foreldreløse, og han bygde ut skoleanlegget i Halle til et differensiert utdanningskompleks som også omfattet lærerutdanning, et akademi for utdanning av adelige, apotekdrift med stor eksport, som i perioder subsidierte skoledriften, og trykkeri for religiøs litteratur i tilknytning til skoleanlegget.

Franckes skolevirksomhet i Halle ble et forbilde for hele Europa. Det blir blant annet hevdet at han var den første som satte i gang en egen lærerutdanning.²⁵ Halle-pietismen utviklet en egen pedagogikk, som gikk ut på å oppmuntre arbeidsomhet og flid gjennom å betrakte ethvert arbeid som et kall. Disiplineringen av elevene baserte seg på å appellere til samvittigheten og internaliserte normer i stedet for åpen tvang og korporlig straff. Overvåkning av den enkelte og samtaler med elevene i enerom om deres «*sjels tilstand*» var en integrert del av den pedagogiske virksomheten. Elevene ble oppmuntret til å føre dagbok og å ha et timeglass stående fremme for å styrke selvdisiplinen og fremme effektiv bruk av tid. I undervisningen ble det lagt vekt på å stimulere forståelsen framfor utenatføring. Opplæringen i leseferdighet var blant annet

²⁵ James Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988, s. 37. Dette bestrides imidlertid av andre, som hevder at jesuittene var de første som etablerte egen lærerutdanning.

begrunnet med at evnen til å lese på egenhånd i bibelen ville fremme forståelsen og inderliggjøringen av den religiøse kunnskapen.

Francke skrev detaljert om den religiøse omvendelsens stadier, som begynte med erkjennelse av synd, fulgt av anger og beslutning om brudd med det tidligere liv, opplevelse av Guds nåde og avgjørelse om et «*nytt liv*». Omvendelsen var som en gjenfødelse og en sterk følelsesmessig opplevelse. Vekten på den subjektive religiøse opplevelsen var noe som skilte pietismen fra den ortodokse kristendommen, som la større vekt på rett tro og vedtatte dogmer. Pietismen var en følelsesmessig tilnærming til kristendommen, og siden den la mindre vekt på innholdet i troen enn på den opplevde omvendelsen, hadde den også en økumenisk tendens til å søke et fellesskap på tvers av konfesjoner. Dette representerte en potensiell trussel mot den etablerte kirke, og det oppstod etter hvert et viktig skille mellom pietister som ønsket å forbli innenfor den etablerte kirke og arbeide for fornyelsen der, statspietistene, som var inspirert av Halle-pietismen, og de som ønsket løsrivelse fra kirken for å kunne forfølge og utvikle sin subjektive religiøsitet, de såkalte radikalpietistene. De siste omfattet blant andre herrnhuterne, som hadde tatt navnet etter godset der de holdt til i Tyskland. I Danmark ble de også omtalt som «*Brødre-menigheten*». Herrnhuternes leder var grev Nicolaus Ludwig von Zinzendorff, som i en periode hadde en høy stjerne ved det danske hoff, men som etter hvert falt i unåde hos Christian VI.

Både pietistene i Halle og herrnhuterne var tilhengere av ytre misjon, misjon blant hedninger. Pietistene var de første lutheranere som startet misjonsvirksomhet. Halle-miljøet kom til å spille en viktig rolle for misjonen som ble drevet i den danske kongens og den danske kirkes navn.

Den grenen av pietismen som hadde sin forankring i Halle, fikk allerede i de første år av 1700-tallet fotfeste ved det danske hoff. De første danske prestene som var grepet av den pietistiske veknelsen var fra Sør-Jylland. Mange av dem hadde studert i Tyskland. Bevegelsen spredte seg fra Sør-Jylland til resten av landet og i 1730 var det pietistiske prester over hele Danmark.

Frederik IV gjennomførte en rekke reformer som var klart inspirert av Halle-pietismen. I 1704 ble den tyske pietisten Frantz Julius Lützens ansatt som hoffprest i København. Dronning Louise sammen med hoffpresten, kongens søsken og noen fremtredende familier ved hoffet, Holstein, Plessen og andre, kom til å danne en pietistisk krets. Dronningen gav sin sønn, den senere Christian VI, en pietistisk oppdragelse og han giftet seg med den tyske Sophie Magdalena fra en fyrstefamilie i Tyskland som var grepet av den pietistiske veknelsen i Halle. Pietismen ved hoffet ble styrket ved at Sophie Magdalena brakte med seg sin mor, markgrevinne Sophie til København. Sophie sørget for å

holde forbindelsen mellom pietistiske adelskretser i Tyskland og det danske hoff ved like.²⁶

7.3.1 Radikalpietisme og statspietisme

Striden mellom Halle-pietistene og radikalpietistene utspilte seg med stor dramatik i København på 1730-tallet. Christian VIs svigermor markgrevinne Sophie hadde på en reise i Tyskland i 1728 introdusert Christian, mens han ennå var kronprins, til den radikale pietisten grev Zinzendorf, som møtte opp da Christian skulle ha kroningsseremoni i 1730. Senere, på begynnelsen av 1730-tallet, kom flere predikanter fra den radikalpietistiske Brødreminigheten på besøk til København. De holdt prekener i konventikler som var sammenkalt av Københavns borgere og tiltrakk seg stor oppmerksomhet. På tysklandsreisen i 1728 hadde imidlertid Christian også truffet sin fetter grev Christian Ernst Stolberg. Stolberg hadde sluttet seg til den pietistiske vekkelsen, han var for kirkelig fornyelse, men uten å gå til angrep på kirkens lære og ordninger. Stolberg kom til å bli kong Christian VIs nære rådgiver i kirkepolitiske spørsmål. Som kongens rådgiver bidro han til å skape orden og konsekvens i kirkepolitikken etter noen innledende år med usikkerhet og vakling mellom pietismens ulike retninger, da radikalpietisten Zinzendorf gjorde sin innflytelse gjeldende overfor kongen, kongens familie og resten av hoffet.²⁷ Christian VI kom etter hvert, etter råd fra Stolberg og andre, til å ta standpunkt for Halle-pietismen, som kom til å prege kongens kirke- og skolepolitikk i siste halvdel av 1730-tallet.

7.3.2 Misjonskollegiet og misjonssaken

Mens den katolske kirke helt siden middelalderen hadde drevet omfattende misjonsvirksomhet, drev den lutherske kirke, før den pietistiske bevegelsen oppstod, ikke med misjon. Det store antallet protestantiske konfesjoner som oppstod etter reformasjonen medførte at lutheranerne var mest opptatt av å definere sitt eget trosgrunnlag i forhold til andre konfesjoner og kirkesamfunn. Forholdet til dogmene ble det sentrale, og ortodoksi i teologiske spørsmål ble på 1600- og en stor del av 1700-tallet en dominerende retning i teologien.

De ortodokse lutheranerne offisielle teologiske begrunnelse for å avstå fra misjonsvirksomhet ble formulert av professorene Jesper Brochmand²⁸ og Hans

²⁶ Lausten, 1987a, s. 175

²⁷ Johannes Pedersen, Pietismens tid 1699-1746, i Hal Koch og Bjørn Kornerup (red.) *Den danske kirkes historie, V*, København: Gyldendals Boghandel, Nordisk forlag, 1951, s. 78

²⁸ Jesper Brochmand (1585-1652), dansk teolog og professor ved Københavns universitet, mest kjent for sitt verk *Systema universæ theologia* fra 1633, der han fremstiller den lutherske lære

Wandal²⁹. Forståelsen gikk ut på at misjonsbefalingen, slik den er formulert i Matteus 28, 18-20³⁰, var ment utelukkende for apostlene. Den var formulert i apostlenes tid, og apostlene hadde oppfylt befalingen og spredt evangeliet til alle folkeslag. Et skrift fra Universitetet i Wittenberg i 1652 fastslo ortodoksiens standpunkt om at Guds ord var blitt forkynt for alle, og at Gud hadde vist seg for alle mennesker gjennom naturen så vel som gjennom apostlenes forkynnelse. Hvis det fremdeles fantes hedninger, skyldtes det at de ikke hadde tatt til seg budskapet, enten fordi de var likegyldige eller utakknemlige.³¹ De ortodokse stod fast på at den lutherske kirke ikke hadde noe misjonskall. Hvis det skulle drives misjonsvirksomhet, måtte det være statsmaktens ansvar, og misjonsvirksomhet kunne ikke iverksettes på steder der ikke statsstyret bekjente seg til lutheranismen. Den luthersk-ortodokse teologen Philip Nicola (1556-1609) argumenterte imidlertid for at i Lappland kunne det forsvares å drive luthersk misjon, og svenskekongen Gustav Wasa iverksatte misjon blant samene allerede i 1559.³²

På begynnelsen av 1700-tallet tok danskekongen Frederik IV, under innflytelse fra Halle-pietismen, initiativ til å sende misjonærer til den danske kolonien Trankebar på østkysten av India. Initiativet fikk støtte fra enkelte ortodokse teologer, men møtte betydelig motstand blant de fleste ortodokse. De som støttet tiltaket så det som et uttrykk for enevoldskongens omsorg for sine undersåtters ve og vel. Som kristen fyrste og god lutheraner burde kongen sørge for at de uvitende menneskene i den danske kolonien fikk «*det sanne budskap om frelsen i Kristus*».³³ Det måtte være en kristen fyrstes plikt å bringe evangeliet til kolonienes hedninger, og misjonen i Trankebar var ikke å anse som en alminnelig hedningmisjon, for folket i Trankebar var jo kongens undersåtter. Å sørge for disses «*evige vel*» var å oppfatte som et kall i luthersk forstand. Misjonen ville, i dette perspektiv, bli en naturlig del av kirkens arbeid.³⁴ Den danske misjonen i Trankebar ble organisert som en hedningmisjon med en egen administrasjon uavhengig av kirkens organisasjon. Både ledelsen av misjonen og

²⁹ Hans Wandal (1656-1710), dansk teolog, professor og senere biskop

³⁰ «*Meg er gitt all makt i himmel og på jord. Gå derfor ut og gjør alle folkeslag til mine disipler, idet dere døper dem i Faderens, Sønnens og Den hellige ånds navn og lærer dem å holde alt det jeg har befalt dere. Og se jeg er med dere alle dager inntil verdens ende.*» Bibelen, Matteus 28, 18-20

³¹ David J. Bosch, *Transforming Mission: Paradigm Shift in Theology of Mission*, New York, 1991, s. 251, ref i Granås, *Statsmakt og misjon*, Hovedoppgave, NTNU Institutt for historie, 2002, s. 16

³² Bosch, 1991, s. 246, ref ibid.

³³ Pedersen, 1951, s. 36

³⁴ Ibid.

misjonærene var pietister. Trankebarmisjonen ble imidlertid ikke noe sentralt anliggende for kirken i Danmark-Norge. Den var først og fremst en statlig virksomhet. I motsetning til misjonsvirksomhet som på denne tiden utgikk fra andre europeiske land, som England og Nederland, der misjonen ble drevet av frivillige organisasjoner og misjonsselskaper, var den danske misjonen i Trankebar et statlig tiltak.³⁵

Det oppstod ingen bred støtte i den danske kirke, som var dominert av ortodokse teologer, for den statlig initierte misjonsvirksomheten. Danskekongens misjon i Trankebar fikk imidlertid sterk moralsk og materiell støtte både fra det engelske misjonsselskapet *Promoting Christian Knowledge*, som var blitt opprettet i 1698, og fra det pietistiske miljøet i Halle. Det nære samarbeidet med Halle-miljøet, som fortsatte helt til den danske misjonen i Trankebar ble nedlagt, bidro til vedvarende motstand mot misjonen blant de ortodokse i Danmark. De oppfattet misjonen som tysk, og ikke dansk.

Den første leder for Trankebarmisjonen var hoffprest Frantz Julius Lützens, som var kommet til København i 1704 på initiativ fra dronning Louise og hennes pietistiske vennekrets. Lützens hadde vært prest i Berlin og hadde tette forbindelser til miljøet i Halle.³⁶ Da Lützens skulle rekruttere misjonærer, lyktes han i å skaffe to tyske studenter, som ble de første danske misjonærene til Trankebar. Omstendighetene rundt ordinasjonen, som fant sted i København, viser hvilken motvilje pietismen og misjonen møtte blant de ortodokse. Biskop Bornemann nektet først å ordinere de to fordi de var pietister. Kongens oppfordring til ny eksaminasjon gav samme resultat, og ikke før kongen hadde truet med å la en annen foreta ordinasjonen ble de to ble omsider ordinert.³⁷

Tre nye misjonærer som ble ordinert i 1708, var også tyske. Lützens, som hadde ledelsen med misjonsarbeidet i disse første årene, stod i forbindelse med både misjonærene i felten, den danske kongen og miljøet i Halle.³⁸ I 1709 oppstod det imidlertid problemer på misjonsmarken. Misjonærene hadde kommet i konflikt med Det danske ostindiske handelskompaniet og den danske kommandanten, som var øverste danske embetsmann i Trankebar. I tillegg kom konflikter mellom handelskompaniets egne ortodokse prester og misjonærene. Da Lützens døde i 1712, var to av misjonærene kommet hjem fra Trankebar.³⁹

³⁵ Granås, 2002, s. 12, 39

³⁶ Pedersen, 1951, s. 30

³⁷ Ibid., s. 38

³⁸ Ibid., s. 38-39

³⁹ Granås, 2002, s. 40-41

For å knytte misjonen nærmere til kirkelivet i Danmark-Norge, opprettet kongen i 1712 et Misjonsinspektorat med to misjonsinspektører, professor Johannes Trellund og sogneprest Jacob Lodberg. Trellund og Lodberg var begge ortodokse, men de ønsket å bedre forholdet mellom misjonen og ortodokse geistlige kretser. De forsøkte også å rekruttere danske studenter til misjonen. Imidlertid gjorde de et feilgrep ved å bryte forbindelsen med det pietistiske miljøet i Halle. Dette førte til at Halle-miljøet henvendte seg til det danske hoff, og i stedet opprettet kontakt med geheimeråd J. G. Holstein (1662-1730). På denne måten fikk Halle-miljøet en kanal til kongen, som på sin side gikk utenom sitt eget Misjonsinspektorat når han traff sine beslutninger om misjonen.⁴⁰

Misjonsinspektoratet arbeidet for å opprette et eget dansk misjonsseminarium i København, som et ledd i å gjøre misjonen mer danskpreget. En av de to første misjonærene som ble sendt ut, men som nå var kommet hjem, skulle undervise to danske studenter i tamilsk og portugisisk for å forberede dem til å bli misjonærer i Trankebar. Halle-pietistene mente imidlertid at de to danske misjonærene som var blitt utdannet ved misjonsseminaret i København var for sterkt preget av ortodoksens tankegang. Danske misjonærer som var preget av ortodoksien, ville komme i konflikt på misjonsmarken med de tyske pietistiske misjonærene. Halle-miljøet henvendte seg derfor til J. G. von Holstein, som igjen henvendte seg til kongen, som sørget for at de to danske misjonærene ikke ble sendt ut. Misjonsinspektørens forsøk på å etablere en positiv relasjon mellom Trankebarmisjonen og ortodokse kretser i Danmark hadde dermed mislyktes. Misjonærene utsendt av den danske kongen var fremdeles utelukkende tyskere. De som i realiteten bestemte hvordan misjonen skulle foregå var pietistene i Halle og deres støttespillere i Danmark. Derfor søkte inspektoratet om og fikk innvilget avskjed i 1712.⁴¹

Kongen besluttet i 1714 å opprette et eget Misjonskollegium, *Collegium de cursu Evangelii promovendo*, under ledelse av geheimeråd J. G. von Holstein. Formålet med opprettelsen av kollegiet var «*Hedningenes Omvendelse i Ostindien*» og begrunnelsen for å legge dette saksområdet til et eget kollegium var at hedningmisjonen hadde støtt på «*flere Besværligheder og Hindringer, end i Begyndelsen kunde forestilles*».⁴² Misjonskollegiets opprettelse var en følge av at misjonsvirksomheten var blitt motarbeidet i sin første fase av flertallet blant de geistlige som var ortodokse og motstandere av misjonen. Det administrative skillet som ble opprettet mellom misjonen og andre stats- og kirkeanliggender

⁴⁰ Pedersen, 1951, s. 50

⁴¹ Ibid., s. 52, Granås, 2002, s. 42

⁴² Granås, 2002, s. 43

var for å forhindre at misjonen ble motarbeidet innenfor statsadministrasjonen. Misjonskollegiet hadde eneansvar for misjonen, stod bare til ansvar overfor kongen og hadde direkte forestillingsrett for kongen.⁴³

På 1700-tallet var det to typer kollegier i sentraladministrasjonen, de som hadde direkte forestillingsrett for kongen og de som ikke hadde det. Kollegier med forestillingsrett hadde større mulighet til å nå fram med sine saker enn de andre. Selv om Misjonskollegiet var lite, hadde det potensielt stor innflytelse overfor kongemakten.⁴⁴ Denne favoriseringen av misjonen framfor andre kirkesaker med et eget kollegium som var underlagt danske kanselli, ble betraktet med ublide øyne av en del biskoper.⁴⁵

En av de første sakene kongen forela for Misjonskollegiet angikk samene i Finnmark og hva som kunne gjøres for å skaffe dem en bedre kristelig opplysning. Kollegiet fikk seg forelagt en kongelig «*Instruction for Missions-Collegium, ang. Undersaattenes Omvendelse i Fin Og Lappmarken*».⁴⁶ Kongens ønske var at de samiske undersåttene i de nordligste delene av riket skulle føres til «*Gud og hans saliggjørende kunnskap*». Målet var «*å hjelpe de fjerne spredtboende undersåtter til en sann kristelig omvendelse, som kunne sette spor i deres livsførsel*».⁴⁷

Den dansk-norske kongemaktens bekymring for samenes forhold til den dansk-norske kirke og stat på begynnelsen av 1700-tallet var ikke av ny dato. Sameland omfattet en stor del av det som i dag betegnes som Nord-Norge, og statsgrensene i nord var ennå ikke traktatfestet; verken den dansk-norske statsgrensen mot Russland eller grensen mot Sverige. I Kalmarkrigen (1611-1613) hadde danskekongen Christian IV lyktes i å gjenvinne territorium i Finnmark og langs kysten sørover til Tysfjord, som svenskekongen Carl IX hadde gjort krav på, fordi svenskene ønsket fri adgang til ishavet. Grensen mellom

⁴³Opprettelsen av kollegiet harmonerte med en generell utvikling i sentrale forvaltningsorganer i perioden 1660 til 1750. Nye forvaltningsorganer ble opprettet *ad hoc* for å ta seg av konkrete oppgaver. Se *ibid.*, s. 45

⁴⁴ Harald Jørgensen, *Det oldenborgske monarkis centraladministration og den lokale forvaltning i Danmark omkring 1750, Administrasjon i Norden på 1700-tallet*, Oslo, 1982, s. 23, ref *ibid.* s. 43

⁴⁵ Pedersen, 1951, s. 71. Misjonsvirksomheten ble trappet ned i andre halvdel av 1700-tallet og Misjonskollegiet ble lagt inn under Kanselliet i 1771. Det samme skjedde med Samemisjonen og Kirke- og skolefondet. De to siste misjonærene sluttet i Nord-Norge i 1814. Samme året ble Kirke- og skolefondet lagt under Kirkedepartementet. Se Tveit, 2004, s. 45

⁴⁶ Granås, 2002, s. 89

⁴⁷ Pedersen, 1951, s. 57

Danmark-Norge og Sverige ble imidlertid ikke fastsatt ved freden i Kalmar, og striden om territoriet i nord var ikke avsluttet.⁴⁸

Striden om utøvelse av overherredømme i det nordlige territoriet bebodd av samene, ble utkjempet mellom Danmark-Norge, Sverige og Russland og dreide seg om retten til å innkreve skatt fra samene og dessuten adkomsten til ishavet. Den kirkelige aktiviteten som ble fremmet i det samiske området av alle de tre statene var et ledd denne kampen om overherredømme over territoriet, selv om kirke- og misjonsvirksomheten også hadde sin egen religiøse begrunnelse. Den svenske staten intensiverte sin aktivitet blant samene på 1600-tallet ved å bygge ut den svenske kirkeorganisasjonen i samiske områder. På midten av 1600-tallet var det bygd i alt 11 svenske kirker og 5 prestegårder blant samene. Det ble også igangsatt svensk kolonisering av samiske områder. Lappmarksplakaten av 1673 oppfordret til svensk-finsk innflytting i Lappmarken og kongen opprettet særskilte lappeprestegjeld og prostier. I 1701 ble det oppført en svensk hovedkirke i Kautokeino og et kapell i Utsjok. Dermed ble det kortere vei for fjellsamene til svenske kirker i fjellene enn til dansk-norske kirker ved kysten.⁴⁹

Danskekongen Christian IV hadde på sin side på 1600-tallet tatt initiativ til å knytte samene nærmere til den dansk-norske kirken. Han opprettet i 1635 en stilling som omreisende «*lappeprest*». Presten skulle oppsøke samene der de bodde, undervise dem i deres «*Børnelærdom og Guds sande Frygt*» og oppfordre dem til å oppsøke kirkene oftere. Finansieringen av stillingen ble imidlertid allerede i 1641 overført til presten i Snåsa mot at han skulle ta seg av samene i sitt pastorat.⁵⁰

Svenskekongens ekspansive kirkepolitikk i nordområdene fikk biskop Peder Krog i Trondheim stift til å skrive en supplikk til kongen etter at han i 1705 hadde foretatt en visitasjonsreise i sin nordligste region. Krog pekte på at byggingen av svenske kirker for samene kunne føre til de ble regnet som underlagt svensk jurisdiksjon og dette kunne påvirke utfallet av fremtidige grenseforhandlinger. Han foreslo å sende lærere til samedistriktene for å lære dem det norske språk, slik at de kunne bli integrert i de norske menighetene. Denne innberetningen fikk

⁴⁸ Riksgrensen mellom Danmark-Norge og Sverige i nord ble traktatfestet først i 1751 i den såkalte Lappe-Kodicillen. Se Lars Ivar Hansen og Bjørnar Olsen, *Samenes historie fram til 1750*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2004, s. 283-80

⁴⁹ Granås, 2002, s. 54-55

⁵⁰ Ibid., s. 51

ekstra oppmerksomhet hos myndighetene i København på grunn av påpekningen av de politiske aspektene ved kirkens virksomhet i området.⁵¹

Krogs innberetning ble fulgt opp ved at kongen i 1704 sendte en teologisk kandidat Povel Resen, til Finnmark, en reise som varte i ett år. Formålet var å undersøke samenes religiøse status og samtidig å utrede grenseforholdene mellom Norge og Sverige. I sine rapporter fra reisen understrekte Resen den fare som lå i svenskenes kirkelige ekspansjon. Han foreslo å sende ordinerte lærere til fjellsamene og å oppføre kirker og skoler på åtte steder fra Snåsa til Varanger.⁵²

Resens rapporter fra 1707 og 1708 ble, sammen med andre sakkyndige utredninger og uttalelser, lagt til grunn for gjennomføringen av «*finnemisjonen*», som Misjonskollegiet i 1716 fikk det overordnede administrative ansvaret for. Etter at kongen hadde lest Resens rapport, fikk biskop Krog i Trondheim og amtmann Erich Mattsøn Lorch i Vadsø i 1707 en henvendelse fra kongen, der han la fram et forslag om etablering av kirker i amtet og ba dem komme med sine uttalelser. Amtmann Lorch fremmet forslag om at kirken i Vadsø burde lokaliseres til «*Dansk Masy*». Han mente, at «*med en sådan kirke skulde de kunstgref, svenskene tid efter annen ved given leilighet hadde betjent sig av, bli forebygget*».⁵³ I et brev fra 1715 til Misjonskollegiet, gav biskop Krog uttrykk for de samme tankene som amtmannen i Vadsø:

*«Da de Svenske have vidst, fra Dronning Christinæ Tider at søge sin Fordeel, og meget vel at provisionere Lapponiam alt efter Nordstrækningen med Finnekirker, Præster og Skoler, saa usurpere de et Dominium næsten over alle Finner, og reducere vores til deres; thi syntes det vel at være Umagen værd, at de Svenske blive, saa vidt mueligt, holdte fra vores Grænses, hvilke ellers ere ukiendelige paa Fieldene.»*⁵⁴

Både amtmannen og biskopen så byggingen av kirker som et nyttig tiltak for å hindre den svenske innflytelsen på samene, og sikre Danmark-Norges territorialkrav. Den intensiverte misjonsvirksomheten overfor samene som Frederik IV igangsatte, var ikke bare motivert av pietistisk iver etter å omvende og gi kongens undersåtter mulighet til frelse. Også territorielle interesser i nord lå til grunn for den statlig initierte og støttede misjonen.

⁵¹ En av grunnene til at Danmark-Norge gikk med i krigen mot Sverige igjen i 1709 var «*grensesamenes vandringer og statstilhørighet*». Dette var nevnt i krigserklæringen. Se Trygve Lysaker, Peder Krog – utdypning http://snl.no/.nbl_biografi/Peder_Krog/utdypning Besøkt 1.5.2012

⁵² Ibid.

⁵³ Referert av Trond Gabrielsen i Ságat nr.149, torsdag 6. august 2009, s.14-15. Se http://finnmarkforlag.no/09_07.html Besøkt 1.5.2012

⁵⁴ Ibid.

Hvorfor valgte kongen å gi Misjonskollegiet ansvaret for spredning av kristen opplysning blant samene? Dette spørsmålet er besvart av Granås, som etter en grundig gjennomgang av kildematerialet konkluderer med at

«Ved å skille virksomheten fra kirken, kunne Misjonskollegiet bygge opp en ny organisasjon med menn som delte deres syn på pietistiske verdier og misjon, og med medarbeidere som av egen fri vilje oppsøkte denne oppgaven, istedenfor at det ble en tilleggsoppgave pålagt kanskje motvillige prester. [...] Siden de fleste geistlige i Danmark og Norge var ortodokse, håpet [Misjonskollegiet] kanskje at de ved å legge dette arbeidet utenfor kirken ville unngå interne stridigheter slik de hadde opplevd i Danmark og India».⁵⁵

7.3.3 Konfirmasjonen

Også betydningen av konfirmasjonen var det dyp uenighet om mellom pietister og ortodokse.⁵⁶ De ortodokse mente at konfirmasjonen skulle feste de unge i den rette lære, mens pietistene ville hjelpe dem til avgjørelse i deres «salighetssak, til omvendelse». Pietistene og de ortodokse var imidlertid enige om at en grundigere katekismeundervisning med påfølgende overhøring og bekjennelse ville være til gagn for den oppvoksende slekt. De lutherske reformatorene hadde tatt skarp avstand fra den katolske kirkes konfirmasjon og hadde i stedet understreket katekismeundervisningens store betydning. Enhver ungdom skulle før sin første altergang kunne gjøre rede for barnelærdommen. Det var husfarens og degnens plikt å gi barna grundig kjennskap til Luthers lille Katekisme. Presten skulle før første altergang prøve den enkelte, slik at det første skriftemålet nærmest fikk preg av å være en kunnskapsprøve.⁵⁷

Frem til 1735 var det opp til den enkelte sokneprest å avgjøre hvordan forberedelsen til den første altergang skulle foregå, og praksis var forskjellig. Presten Ewald i Vaisenhuset i København konfirmerte de unge der under stor oppmerksomhet og mye kritikk. Ewald spurte de unge om de hadde holdt sin dåpspakt, og om de angret på det hvis de hadde brutt den, og om de nå for Guds ansikt og i menighetens påhør ville love å holde den heretter. Tanken var at de skulle opprette sin dåpspakt på nytt. Også Peder Hersleb, mens han var biskop i Akershus, hadde julaften 1732 sendt prestene et forslag om at de heretter skulle avslutte forberedelsen av de unge til deres første altergang med overhøring og konfirmasjon i kirken. Barna burde kunne svare for seg med sine egne ord og

⁵⁵ Granås, 2002, s. 94

⁵⁶ Pedersen, 1951, s. 157

⁵⁷ Ibid., s. 157

gjøre rede for sin dåpspakt, innrømme hvis de hadde brutt den og selv overta det løftet fadderne hadde gitt på deres vegne ved dåpen.⁵⁸

I 1735 besluttet kongen å innføre konfirmasjonen og han gav i oppdrag til sine rådgivere J. W. Schrøder og J. B. Bluhme å utrede et forslag til gjennomføring. I løpet av få dager var forslaget ferdig. I mellomtiden var også grev Stolberg og Söhlenthal blitt rådspurt og hadde sluttet seg til forslaget. Konfirmasjonen ble så å si vedtatt for lukkede dører.⁵⁹

Ingen av kirkens ansvarlige fikk anledning til å drøfte forslaget før det var avgjort. Schrøder og Bluhme leverte en bemerkning om at forslaget burde forelegges sakkyndige, i hvert fall Sjællands biskop, for å få vurdert om hvordan det passet inn i de kirkelige forhold på landsbasis. Biskop Worm fikk forslaget til uttalelse og tok seg god tid, 1 ½ måned. Worms råd var å utsette saken, fordi det var så mange endringer for tiden i kirkens tro og liv, og at innføringen av konfirmasjon ville vekke mistanke hos folk. Han sluttet seg imidlertid til Speners tanker om konfirmasjonen som en nyttig og oppbyggelig seremoni, men han skjønnte ikke hvordan presten skulle kunne få et barn til å uttale seg om hva det har merket av bot og tro hos seg selv. Worm var imidlertid villig til å lage et lite skrift om konfirmasjonens betydning og nytte.⁶⁰

Biskop Worms uttalelse ble det ikke tatt hensyn til, og i desember 1735 gikk et ut kongelig reskript til alle biskopene i Danmark og Norge om at konfirmasjonen nå skulle innføres. Meddelelsen skulle videreformidles til proster og prester. I begynnelsen av året 1736 ble forordningen om «*den tilvoxende ungdoms konfirmasjon og bekreftelse i deres Dåps Nåde*» utsendt. Konfirmasjonen ble med dette en alminnelig plikt for alle barn, og bare barn som hadde fått skoleundervisning kunne antas til konfirmasjon. Skolegangens betydning ble dermed understreket. Både foreldre og prester ble pålagt å sørge for at barna gikk flittig i skole før sin første altergang. Minst ¼ år før konfirmasjonen skulle barna gå til undervisning i prestens hjem to ganger i uken, i tillegg til alminnelige katekisasjoner i kirken. Presten skulle hjelpe dem til levende kunnskap og «*sann sinnsforandring*»; derfor skulle han også nå og da spørre barna enkeltvis om «*deres sjels tilstand*». Hvis presten har betenkeligheter med å konfirmere et barn skulle han snakke med foreldrene om det. Når konfirmasjonen nærmet seg skulle han innprente de unge at før de bekræftet sin dåpspakt måtte de «*prøve seg for Herren*» om hvordan de hittil hadde holdt den. Etter en kort preken skulle barna

⁵⁸ Ibid., s. 158

⁵⁹ Ibid., s. 159

⁶⁰ Ibid., s. 159

overhøres i katekismen, og hvert barn skulle spørres av presten om han av ganske hjerte forsaker og tror etter dåpspakten, og om han vil bli i den pakt til sin siste salige ende. Barnet svarer ja og gir presten sin hånd. Til slutt legger presten sin hånd på barnets hode under en velsignelsesbønn. På konfirmasjonssøndagen skulle det ikke holdes altergang. Forordningen knyttet ikke forbindelsen mellom konfirmasjonen og første altergang.⁶¹

Etter at forordningen var innført kom kritikken bare indirekte. Det ble skrevet en betenkning til kongen, som ikke ble trykt, men som sirkulerte i avskrift blant folk. Her ble innvendinger mot konfirmasjonen gjendrevet, men med overdreven vekt på spørsmålene som kunne reises. Kan konfirmasjonen begrunnes i den hellige skrift? Er det ikke en papistisk skikk? Hva har Luther sagt om konfirmasjonen? Har vår lærdom og praksis hittil vært uriktig? Må en prest praktisere noe som er fremmed for den augsburgske konfesjon og gjeldende ritual? Hvorfor har ikke forordningen biskopenes veloverveide anbefaling? Er ikke innføring av konfirmasjon en ettergivenhet overfor tidens mange falske lærere? Det var imidlertid også mange som skrev rosende om innføringen av den nye ordningen.⁶²

7.3.4 Generalkirkeinspeksjonskollegiet

Generalkirkeinspeksjonskollegiet ble opprettet i 1737. Dette organet skulle overvåke at Guds ord lærtes tydelig etter Luthers lære, hindre stridigheter i å oppstå, sørge for utøvelsen av ordentlig kirketukt, utøve boksensur og gjennom årlige innberetninger fra proster og biskoper følge hver enkelt prests arbeid og privatliv.⁶³ Kongen hadde ved flere anledninger grepet inn, truffet avgjørelser og innført reformer i samråd med sine nære rådgivere som verken hadde embete eller ansvar, uten å gå veien om biskopene som ansvarlig kirkelig myndighet. Opprettelsen av Generalkirkeinspeksjonskollegiet var en måte å møte kritikken som var blitt reist mot kongens manglende konsultasjoner med de ansvarlige i kirken. Gjennom opprettelsen av inspeksjonskollegiet ble kongens og hans nærmeste rådgiveres kontroll av geistligheten satt i system, og de private rådslagningene ble til formelle forhandlinger og beslutninger. Det var de private rådgiverne som fikk sete i inspeksjonskollegiet, Bluhme, Holstein, Schrøder, Hojer og Bluhmes nære venn sogneprest Matthias Hviid. På embets vegne skulle

⁶¹ Ibid., s. 160

⁶² Ibid., s. 160-161

⁶³ Lausten, 1987a, s. 184-185

også biskopen i Sjælland, som ved opprettelsen av kollegiet var Peder Hersleb, delta i kollegiet.⁶⁴

Generalkirkeinspeksjonskollegiet ble ikke et kollegium i den forstand at det bestod av sakkyndige menn som drøftet aktuelle saker og lagde innstillinger for kongen. Kollegiets virksomhet var verken avgrenset fra danske kansellis oppgaver eller fra biskopenes virkefelt. Det hadde mer funksjon av å være en informasjonsentral med tilsyns- og kontrollmyndighet, som holdet kongen underrettet om kirkelige forhold i hele riket. Til inspeksjonen kom det inn mange henvendelser, mange anonyme, og fra pietistiske biskoper kom det visitasberetninger som klart beskrev hvem av prestene som stod på vekkelsens side og hvem som ikke gjorde det. Etter Hojers død i 1739 ble virksomheten i kollegiet redusert, og da Christian VI døde i 1745 brøt det ut voldsomme konflikter. Det hadde lenge eksistert motsetninger internt i kollegiet, og fra utenforstående ble det fremsatt kritikk om at kollegiet fremmet angiveri og hykleri. Det ble også beskyldt for partiskhet i avgjørelser.⁶⁵

Motsetningene internt i kollegiet gikk mellom biskop Hersleb og hoffprest Bluhme. Flertallet i kollegiet var på Bluhmes side. Etter Christian VIs død forfattet biskop Hersleb et brev der han foreslo at kollegiet skulle nedlegges. Han raste mot Bluhme, Hviid, Hojer og Holstein fordi det «*lytter til alle klager og bringer dem videre*». Om Bluhme påstår han at «*selv ulærde og udugelig idioter som bringer nytt under «hellighets skinn» kan være sikre på forfremmelse, mens andre skikkelige folk regnes for å være uomvendte*». Han regner opp biskoper og stiftsproster som har fått stilling på denne måten, og at inspeksjonen ønsket å opprette en liste over gudfryktige kandidater som kunne foreslås ved embetsansettelser. Men dette fikk Hersleb forhindre. Konflikten mellom Hersleb og Bluhme må ha skyldtes at kongen oftere hadde lyttet til Bluhmes råd enn til Herslebs, og det ble noe skjevt i at for eksempel sognepresten Hviid og hoffprest Bluhme, som ikke hadde noe embetsansvar, kunne få sitt synspunkt igjennom i kollegiet med «*fromt snakk*», mot Sjællands biskop. At Bluhme skulle styre den dansk-norske kirke ble helt feil.⁶⁶ Biskop Hersleb var selv pietist, men han kom på kant med pietistenes «parti» i det sentrale styringsapparatet.

Inspeksjonskollegiet satte i system den kontroll- og rekrutteringspolitikk som Christian VI gjennomførte overfor kirken for å sikre at den pietistiske retningen fikk hegemoniet. I 1732 hadde Christian VI sørget for at universitetet fikk ny

⁶⁴ Pedersen, 1951, s. 172

⁶⁵ Ibid., s. 174

⁶⁶ Ibid., s. 177, Lausten, 1987a, s.184. Lausten hevder at hykleriet og angiveriet hadde gode kår under Christian VI og at Bluhme var forhatt i sin samtid og ettertid.

fundas. Universitetsreformen var et viktig tiltak for å fremme pietismen, ettersom universitetet drev presteutdanning. Påvirket av Halle-universitetets ordninger ble det opprettet et nytt professorat i katekismelære, og i teologistudiet ble bibelstudier spesielt vektlagt. Bibeleksegese ble prioritert framfor dogmatikk. Regjeringen sørget gjennom tilsetninger og opprettelser av ekstraordinære professorater å sikre at pietister kom inn i de viktige posisjonene. I 1738 ble pietisten Erik Pontoppidan ansatt i et ekstraordinært professorat som regjeringen hadde opprettet.⁶⁷

Også ved kirkelige ansettelse sørget kongen, som under eneveldet hadde full tilsettingsrett, for at pietister ble plassert i nøkkelposisjoner. Pietistene Broder og Hans Adolf Brorson ble begge biskoper, og Nicolaj Brorson ble forfremmet til slottsprest. Geistlige som ikke tilhørte pietistenes krets ble fjernet og forflyttet.

7.4 Nye skoleslag og - reformer

De nye skoleslagene som ble opprettet i Danmark og Norge i første halvdel av 1700-tallet omfattet fattigskoler i København, misjonsskoler blant samene i det nordlige Norge og i den danske kolonien i Trankebar, allmueskolene på danske ryttergods samt Vajsenhuset i København. Allmueskolene på landet, som fikk sin forordning i 1739, var også et nytt skoleslag. Etter at elementær undervisning for allmuen hadde vært sporadisk organisert, innebar forordningen et forsøk på opprette landsdekkende skolegang for allmuen på landet. Reformen av latinskolen samme år som allmueskolen fikk sin forordning gjorde latinskolen til en sekundærskole som krevde forkunnskaper for opptak.

7.4.1 Fattigskolene i København

På begynnelsen av 1700-tallet oppstod det fattigskolebevegelser både i Tyskland og England. I Tyskland var det særlig pietistene som drev arbeid blant de fattige og opprettet *Armenschulen*. I England ble det opprettet *Charity Schools*. Ideen spredte seg til Danmark både fra Tyskland og England. I 1698 ble den første kirkeskolen for fattige barn opprettet i København, og i det følgende ti-år ble det opprettet kirkeskoler i omtrent alle kirkesogn i byen. Skolene drev hovedsakelig med katekisasjon og opplæring i barnelærdommen, men også med regne- og skriveopplæring. Skolene var først og fremst ment for fattige barn, men også for «*håndverksdrenge og tjenestepiger*».

⁶⁷ Rasmussen, 1993, s. 160

Hoffpresten Lützens, som i 1704 hadde kommet til København fra Berlin og som hadde stått i nær kontakt med Spener og Francke i Halle, opprettet like etter sin ankomst i samråd med dronning Louise en skole for fattige barn på sin prestegård, der han engasjerte to studenter til å undervise. Lützens finansierte skolen gjennom gaver fra slottet og fikk tillatelse til å samle inn penger i forbindelse med sine egne gudstjenester. Også stiftsprosten i København opprettet en fattigskole ved sin kirke. Han fikk magistraten i København til å sitte i styret for skolen sammen med sognepresten. Også til denne skolen ble det samlet inn penger til skolen i kirken. Selv danske prester som stilte seg avvisende til den pietistiske vekkelsen tok aktivt del i arbeidet for fattigskolene, som ble kombinert med generell fattigpleie. Det ble også delt ut mat og klær til barna. Geistlige foregangsmenn i dette arbeidet representerte ulike teologiske syn.⁶⁸ Etter opprinnelig å ha vært et initiativ inspirert av pietismen og *Charity School*-bevegelsen i England, ble fattigskolene i København et tiltak som hadde bred støtte både i kirken og fra verdslige myndigheter. Fattigskolene vedvarte til langt ut på 1800-tallet.

I 1708 gjorde Frederik IV, under innflytelse fra pietistene i Halle, et forsøk på å innføre en landsdekkende offentlig fattigforsorg. I 1708 sendte han et reskript til biskopene om at alle prester skulle oppfordre sine menigheter til å hjelpe de fattige. Han utstedte dessuten to forordninger, én for København og én for resten av landet «*Om forhold med betlere, fattige Børn, rette Almisselemmer og Løsgjengere, så også om almisser til dere underholdning*». All tigging på gatene ble forbudt. Det ble også forbudt å gi tiggere ved dørene. «*Rette almisselemmer*» kunne med attest fra sognepresten eller naboer henvende seg til et offentlig kontor i København og få hjelp. Pengene skulle skaffes ved at byens borgere tegnet seg for et fast beløp som de forpliktet seg til å gi til fattigforsorgen. Fastlønnede skulle gi minst 1 % av sin inntekt. Ordningen skulle administreres av en prest og en rådmann i fellesskap.⁶⁹ I forordningene ble det også bestemt at der det ikke fantes skoler, skulle degnen undervise fattige barn. Skolebøkene deres skulle betales av fattigkassen.⁷⁰ Fattigskolene gav gratis undervisning og delte ut mat og klær.

⁶⁸ Pedersen, 1951, s. 29

⁶⁹ Ibid., s. 30

⁷⁰ Feldbæk, 1998, s. 123

7.4.2 Misjonsskoler i «Finnmarken og Nordlandene»⁷¹

Misjonsskollegiet sendte i 1715, det første året etter oppnevningen, ut et opprop til alle rikets menigheter med oppfordring til prester, studenter og andre i relevant praktisk virksomhet om å komme med forslag til hvordan arbeidet for «*Hedningenes omvendelse i Finn- og Lappmarken*» burde organiseres. Det kom inn bortimot 30 forslag. Blant disse var forslag fra biskopen i Trondheim stift, Krog, som foreslo tiltak i kirkelig regi.⁷² Det burde utplasseres lærere, som kunne være underordnet prestene i de enkelte sogn. Lærerne ville da inngå som en del av kirkeorganisasjonen i stiftet, og biskopen ville bli overordnet for misjonsarbeidet blant samene. Det kom også inn et felles forslag fra en gruppe pietistiske prester fra Møre, prestegruppen «Syvstjernen»⁷³, og dessuten separate forslag fra to av «Syvstjernens» medlemmer, Ejler Hagerup⁷⁴ og Thomas von Westen. Både forslaget fra von Westen og fra Syvstjernen gikk ut på at kristningsarbeidet blant samene burde organiseres som en misjon. Denne misjonsvirksomheten, som allerede var et ansvar for Misjonsskollegiet i København, burde få sin regionale representant i Trondheim stift og være atskilt fra biskopens ansvarsområde på samme måte som misjonssaken i sentraladministrasjonen var atskilt fra de øvrige kirkesaker. Misjonærene og skolemestrene som arbeidet på misjonsmarken ville dermed ikke bli underlagt presten, men den regionale representanten for Misjonsskollegiet. Von Westen foreslo med andre ord at kirken og misjonen skulle utgjøre to selvstendige, hierarkisk oppbygde grener av statsforvaltningen.⁷⁵

Løsningen som ble valgt for organiseringen av misjonen bygde på von Westens forslag, og i 1716 ble han oppnevnt i stillingen som *vicarius* for misjonen blant samene, lokalisert til Trondheim og direkte underlagt Misjonsskollegiet i

⁷¹ Også på Grønland ble det satt i gang misjonsvirksomhet og -skoler av en norsk prest og misjonær, Hans Egede. Denne misjonen opprettet seminaret, *Seminarium groenlandicum* som fortsatte etter at Egede hadde avsluttet sin misjonsvirksomhet. Se Dyrvik, 1998, s. 288

⁷² Trondheim stift omfattet på denne tiden de områdene som i dag er Finnmark, Troms, Nordland, Trøndelag, Nordmøre og Romsdal.

⁷³ Dette var sju norske prester fra Romsdalen, senere kalt «Syvstjernen», som i 1714 hadde sendt et bønneskrift til kongen, «Klagemaal over Zions Saar», der de i pietistisk ånd uttrykte sin smerte over sedenes forfall. De mente at prestene var unnfallende, det burde innskjerpes strengere kirketukt og større inderlighet i kirkens forkynnelse. I dette skriftet tok de ikke opp forhold som angikk den samiske befolkningen direkte.

⁷⁴ Forslaget fra Hagerup er ikke bevart. Han undertegnet også på forslaget fra «Syvstjernen». Se Granås, 2002, s. 75

⁷⁵ Granås, 2002, s. 85

København. Von Westen ble samtidig utnevnt som lektor i teologi og sekretær for domkapitlet.⁷⁶

Året etter tiltredelsen som leder for misjonen opprettet von Westen lærerseminaret *Seminarium scholasticum* ved Katedralskolen i Trondheim. Her skulle det utdannes misjonærer, kateketer⁷⁷ og skoleholdere for misjonen blant samene.⁷⁸ Seminaret skulle være både en forskole for det teologiske studium ved Universitetet i København, der kateketene skulle få sin misjonsfaglige utdanning, og et seminar for skoleholdere innen samemisjonen. Samisk språk ble innlemmet i fagkretsen. Til *Seminarium scholasticum* ble det rekruttert både norske og samiske elever.⁷⁹

Finansieringen av von Westens stilling som *vicarius* ble ordnet ved at han ble tilsatt i lektoratet knyttet til domkapitlet, som hadde undervisningsplikt ved katedralskolen. Han skulle spesielt ta seg av de elevene ved katedralskolen som skulle bli misjonærer. I tillegg skulle han ha administrative oppgaver knyttet til skolens daglig drift, økonomi og ansettelse av lærere, funksjoner som tidligere var blitt ivaretatt av rektor. Rektor ved katedralskolen, som var biskop Krogs sønn, måtte fra nå av rådføre seg med *vicarius*/lektor både i ansettelses- og regnskapssaker. Katedralskolen ble dermed i realiteten underlagt Misjonskollegiet i København, og den nye instruksen innebar en total endring av katedralskolens interne hierarki. Nyordningen innebar dessuten at biskopen ble fratatt all befattning med skolen, både i det øverste tilsynet og i ansettelsessaker.⁸⁰ Dette førte til bitre konflikter lokalt mellom biskopen og von Westen.

Von Westen og biskop Krog tilhørte ulike teologiske retninger innen kirken. Von Westen var pietist, mens Krog var preget av den ortodokse lutherdommen med liten forståelse for pietismen og misjonsiveren. Krog mente at samene burde lære norsk og bli integrert i de norske menighetene. Von Westen mente at de som arbeidet for kristningen av samene burde være misjonærer som forkynte og

⁷⁶ En slags daglig leder for misjonen. Se Granås, 2002, s. 86

⁷⁷ Pedersen, 1951, s. 162-164 hevder at kateketembetet først ble opprettet i 1736. Jeg har ikke klart å oppspore kilder som beskriver kateket/misjonærutdanningen ved Universitetet i København før 1736. I henhold til ordningen av 1736 var en kateket en teologisk kandidat som ikke var ordinert. Kateketene skulle bistå presten med undervisning og sjelesorg. Undervisningen bestod i katekisering med barna og de unge. Sjelene skulle vinnes, og kateketene var kongens forsøk på å rekruttere bedre prester ved å gjøre kateketembetet til det første trinnet i den geistlige karrieren. Kongen ville etter tre års tjeneste hjelpe kateketen til et presteembete.

⁷⁸ Taraldsen, 2001, s. 150

⁷⁹ Anton Hoëm, *Fra noaidiens verden til forskerens*, Oslo: Novus Forlag, 2007, s. 84

⁸⁰ Granås, 2002, s. 87

underviste samene på deres eget språk. Som pietist mente han at omvendelsen var sentral, og omvendelsen måtte skje på bakgrunn av en syndsbekjennelse. Samene måtte bringes til å forstå hvorfor deres tidligere tro var syndig, ja, djevelens verk, og da var det en forutsetning å både kunne snakke deres språk og å kjenne deres religiøse forestillinger.

Ved utnevningen av von Westen i 1716 som *vicarius* for misjonen, ble kirke og misjon fra første stund plassert i en konflikt. *Vicarius* var direkte underlagt Misjonskollegiet, og ble dermed sideordnet både biskopen og amtmannen, som var kirkens og den verdslige myndighets øverste ledelse i amtet. Stillingen som *vicarius*/lektor var dessuten uklart plassert i forhold til rektor ved Katedralskolen.⁸¹

På grunn av stridigheter med biskop Krog og hans sønn måtte von Westen etter to år gi opp å drive *Seminarium Scholasticum* ved katedralskolen. Det første kullet på 5 elever ble uteksaminert våren 1718. Men bare tre av elevene gikk videre til universitetet, og det viste seg etter hvert stadig vanskeligere å rekruttere katedralskolens elever til misjonen. Von Westen opprettet derfor i 1719 en skole i sitt eget hjem, som han kalte *Seminarium domesticum*, der opphold og undervisning ble bekostet av misjonskassen. Her utdannet han samiske gutter til å bli skoleholdere som skulle bistå misjonærene.⁸² Skoleholderne skulle både undervise og tolke og som tolker fungere som kontaktledd mellom misjonæren og samene. Opprinnelig var det meningen at skoleholderne skulle være norske, men von Westen og hans misjonærer fant det best at skoleholderne var samiske.⁸³ Von Westen opprettet også en lærlingordning for fremtidige skoleholdere. Lærlingene, som ble rekruttert blant unge samer, gikk i lære hos kateketen/misjonæren. De fleste av skoleholderne i misjonsdistriktene ble rekruttert gjennom denne lærlingordningen. Misjonærene som hadde unge samegutter som skoleholderlærlinger, kunne ha opptil tre læregutter (*alumni*) samtidig.⁸⁴

Von Westen gjennomførte fram til 1723 tre store misjonsreiser til de samiske områdene. Allerede i 1720 ble misjonen, med Misjonskollegiets godkjenning, utvidet til å omfatte Nord-Trøndelag, Nordland og Troms i tillegg til Finnmark. Von Westen opprettet i alt 13 misjonsdistrikt: fra Snåsa og Overhalla i sør (Nord-

⁸¹ Hoëm, 2007, s. 83

⁸² Rolf Grankvist, Thomas von Westen – utdypning
http://snl.no/.nbl_biografi/Thomas_Von_Westen/utdypning Besøkt 1.5.2012

⁸³ Hoëm, 2007, s. 93

⁸⁴ Ibid., s. 87

Trøndelag) til Vardø og Vadsø i nord (Finnmark).⁸⁵ Alle misjonærer og skoleholdere var lønnet av Misjonskollegiet, men samene skulle skaffe bolig og stå for skyss til misjonærene og deres medhjelpere. Misjonærene skulle samarbeide med de stedlige representanter for kirken, men de hadde rapporteringsplikt til Misjonskollegiet.⁸⁶ Misjonsvirksomheten nådde sitt høydepunkt i 1724. Da var det 10 misjonærer og 26 skoleholdere i arbeid i de 13 misjonsdistriktene.⁸⁷ Ved von Westens død i 1727 var det opprettet nærmere 30 skoler og forsamlingshus og tilsatt 17 skolemestere i «Nordlandene» og Trøndelag.⁸⁸

Misjonskollegiet disponerte egne midler til misjonsvirksomheten. Kongen hadde gitt en engangsbevilgning på 2000 riksdaler. I tillegg til dette kom 1000 riksdaler fra kirkene i Finnmark. Alle hovedkirkene i Norge ble dessuten pålagt en årlig misjonsavgift på 2 Rdlr, annekskirkene en avgift på 1 Rdl. Dessuten skulle alt overskudd fra kirkene i prestegjeldene Brønnøy, Alstadhaug og Rødøy, samt alle kirkene i Finnmark tilfalle misjonen.⁸⁹ I 1720 påla kongen stiftsdireksjonen i Trondheim å avlevere 70 kirker i forsvarlig stand til misjonen innen utgangen av 1723. Da kongen i 1721 kunngjorde kirkene i Norge til salgs, var kirkene i Nord-Norge holdt uttrykkelig utenfor.⁹⁰

Inntektene og donasjonene til misjonen ble samlet i Det Nordlandske Kirke- og Skolefond. Støtte fra fondet ble formidlet gjennom Misjonskassen. Den samiske misjonsskolen var den eneste direkte statsfinansierte allmueskolen på denne tiden bortsett fra noen verksskoler og militære skoler.⁹¹ Opprettelsen av misjonsskolene førte til at samene i Nord-Norge fikk allmueskoler med lese- og skriveopplæring lenge før de etnisk norske innbyggerne i den samme regionen.⁹²

⁸⁵ Tveit, 2004, s. 36

⁸⁶ Schytte-Blix, 1958, s. 7-8, sitert i Hoëm, 2007, s. 86

⁸⁷ Granås, 2002, s. 122

⁸⁸ Ibid., s. 119. «Nordlandene» omfattet nåværende Troms og Nordland fylker.

⁸⁹ Adolf Steen, 1954, s. 112, ref i Hoëm, 2007, s. 83

⁹⁰ Trygve Lysaker, Peder Krog – utdypning http://snl.no/nbl/biografi/Peder_Krog/utdypning. Besøkt 1.5.2012. Overleveringen av kirkene i forsvarlig stand lot seg ikke gjøre, i følge biskop Krog, på grunn av at kirkebygningene var forfalt. Krog kom i konflikt med myndighetene på grunn av denne saken.

⁹¹ Knut Tveit, Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet, *Skolens Årbok*, 2004, s. 36

⁹² Den første norske skolen i Finnmark ble antakelig opprettet i Alta tidlig på 1730-tallet, men den ble nedlagt etter få år. Se Jens Petter Nilsen, *Altas historie I*, Alta, 1990, s. 270 og Tveit 2004, s.47-48

Etter von Westens død i 1727 fikk misjonsvirksomheten en mindre selvstendig stilling og *Seminarium domesticum* ble nedlagt.⁹³ Misjonskollegiet hadde kommet fram til den samme oppfatningen som biskop Krog; samene burde lære norsk, for å kunne bli integrert i de norske menighetene.⁹⁴

Etterfølgeren etter von Westen i stillingen som lektor i teologi og *vicarius* for misjonen, stasjonert i Trondheim, var Ejler Hagerup. Han hadde vært et fremtredende medlem av «Syvstjernen», og var den som hadde brakt den opprinnelige henvendelsen fra de norske pietistiske prestene til København. Hagerup ble kallet til stillingen av Misjonskollegiet. I løpet av et lengre opphold som prost i Danmark hadde imidlertid Hagerup fått en annen holdning til misjonen og mente at misjonen som separat virksomhet burde avsluttes og i stedet legges under arbeidsområdet til de lokale prestene.⁹⁵ Hagerup mente, i likhet med sin forgjenger biskop Krog, at samene måtte lære norsk for å kunne bli integrert i de norske menighetene. Hagerup fungerte som *vicarius* for fimmisjonen fra 1727 til 1731, og i denne tiden foretok han bare én inspeksjonsreise i misjonsdistriktene. I 1731 ble han biskop i Trondheim.⁹⁶

I forbindelse med overtakelsen av bispeembetet, stilte Hagerup økonomiske betingelser. Med hustru og elleve barn å forsørge måtte han få beholde lektorembetet. Dermed ble misjonsvirksomheten blant samene lagt under biskopen. Samtidig ble han i egenskap av *vicarius* for misjonen også medlem av Misjonskollegiet i København.⁹⁷ Med dette ble misjonen i større grad en integrert del av kirkens generelle virksomhet. Fra ca. 1740 ble det dessuten vanlig, slik intensjonen hadde vært ved opprettelsen av kateketembetet, at stillingen som misjonær ble første trinn i en geistlig karriere. Tidligere misjonærer ble tilsatt som prester og proster i regionen der de hadde tjent som misjonær. Misjonstjenesten for den enkelte kunne vare fra tre til seks år. Rekruttering av tidligere misjonærer til kirkelige embeter bidro også til den stadig sterkere integrasjonen mellom kirken og misjonen.⁹⁸

⁹³ Pedersen, 1951, s. 58

⁹⁴ Tveit, 2004, s. 53. Et nytt seminar for utdanning av samiske lærere ble opprettet i Trondheim i 1752. Da var språkpolitikken igjen blitt endret. Dette seminaret ble imidlertid nedlagt av biskop Marcus Frederik Bang i 1774 av samme grunn som biskop Krog nedla seminaret i 1727. Den statlige politikken var at samene måtte lære norsk.

⁹⁵ Lindhardt, 1939, s. 91 n4

⁹⁶ Tveit, 2004, s. 36

⁹⁷ Hoëm, 2007, s. 85

⁹⁸ Ibid., s. 86

Misjonsvirksomheten i Nord-Norge fikk betydelige virkninger for skoleutbyggingen i Norges nordlige landsdel. Da forordningene om allmueskoler på landet i Danmark og Norge kom i 1739, hadde flertallet av prestegjeldene i alle de tre nordligste fylkene fått minst én samisk skole. Også skolene for de etnisk norske innbyggerne i Nord-Norge ble i betydelig grad finansiert av Misjonskassen. I 8 av 9 prestegjeld i Nordland ble lærerne i skolene for den norske befolkningen i 1740-årene lønnet av misjonskassen. På 1770-tallet dekket Misjonskassen det meste av lærerlønningene i Troms.⁹⁹

7.4.3 Allmueskoler på danske ryttergods

Samtidig som misjonen og misjonsskolene ble utbygd i Nord-Norge tok Frederik IV ved avslutningen av den store nordiske krig i 1720 initiativ til å opprette skoler for allmuen på de kongelige danske ryttergodsene.¹⁰⁰ Krongodset som var igjen etter det store salget i årene etter eneveldets innføring, bestod av 12 rytterdistrikt. På disse godsene ble det i tiden etter 1720 og fram til Frederik IVs død reist 239 solid murte skolebygninger, alle etter samme plan, som også inneholdt bolig for læreren. De nye skolene var de beste bygningene i landsbyen nest etter kirken. Et vers over inngangsdøren til skolene, sier at disse skolene er til de fattige gavn og skal vitne om kongens takknemlighet for at han i 50 år er blitt forskånet for alt ondt. Instruksen for skolene ble utarbeidet i 1721 av biskop Christen Worm i samråd med overkrigssekretær Christian Carl Gabel. Det skulle holdes skole hver dag unntatt søndag, da barna sammen med skolemesteren skulle gå i kirken. Foreldrene hadde plikt til å sende barna i skolen så snart de var fylt 5 år. Skoledagen skulle begynne og avsluttes med salmesang, bønn og skriftlesning. Før barna gikk hjem skulle det leses et stykke fra Christian Vs Danske Lov, slik at barna i sin tid «*kunne tjene deres konge og fedreland*».

Læreren skulle lønnes av kongen. Målet for undervisningen var å opplyse barna i «*den saliggjørende Guds kunnskap*» og midlet til dette var lesning i Luthers katekisme. Alle skolebarna skulle lære å lese. Mot at foreldrene betalte for undervisningsmaterialet kunne barna også få undervisning i skriving og regning.

En gang i uken skulle presten komme til skolen for å kontrollere at foreldrene hadde sendt sine barn dit. To ganger i året skulle amtmann og prost besøke skolen for å kontrollere at alt var i orden og i motsatt fall trekke presten til ansvar. Når biskopen hvert tredje år kom på visitas, skulle han overhøre barna i katekismen i kirken. Skolemesteren skulle da inndele elevene i fire klasser etter

⁹⁹ Tveit, 2004, s. 44-45

¹⁰⁰ Lindhardt, 1939, s. 77ff hevder at det sannsynligvis var Peder Hersleb som påvirket kongen til å opprette skolene på Ryttergodsene

kunnskapsnivå slik at bispen kunne vite hvor langt den enkelte var nådd. Ved visitasen kunne sognets folk fremføre eventuelle klager på skolemesteren. I 1727 var alle skolene på ryttergodsene i gang.¹⁰¹ Andre medlemmer av kongefamilien, menn ved hoffet og enkelte store godseiere fulgte kongens eksempel og opprettet tilsvarende skoler på sine gods.

7.4.4 Vajsenhus

På begynnelsen av 1700-tallet var det ved pietistenes skoleanlegg i Halle blitt opprettet et Waisenhus, en institusjon for foreldreløse barn. Waisenhuset var en ny type skole- og oppdragelsesinstitusjon. Tidligere var foreldreløse blitt anbrakt i barnehus, som hørte til Tukthusene. Med Waisenhusene ble barna tilbudt et hjem med forpleining, undervisning og oppdragelse. Waisenhuset i Halle ble et forbilde for andre land i Europa og Waisenhus ble opprettet i flere land. Frederik IV tok i 1720 initiativ til å opprette «*Det kongelige Vajsenhus*» i København, og la bestyrelsen av Vajsenhuset til Misjonskollegiet. Men huset, med kongelig fundas og reglement, kom ikke i gang før i 1727. Peder Hersleb ble utpekt av kongen som direktør for Vajsenhuset og i den anledning oppnevnt som medlem av Misjonskollegiet. Waisenhuset hadde sin egen kirke og fikk ansatt en egen prest, Enevold Ewald, som med kongens tilstedeværelse ble innsatt i 1728.¹⁰²

Så godt som alle som hadde sitt virke ved Vajsenhuset i København hørte til blant de vakte pietistene. I sitt første år ble Vajsenhuset midtpunkt for en vekkelse som spredte seg i København. De vakte fant sammen i Vajsenhuset og Ewald ble sentrum for vekkelsen. Det ble også invitert til gudelige sammenkomster (konventikler) blant de vakte, forsamlinger med bibel-lesning, bønn, salmesang og samtale om religiøse spørsmål. Til konventiklene kom folk i alle aldre og fra alle stender, studenter, soldater, jevne borgere og prester som stod på vekkelsens side. Fromheten var sterkt følelsesbetont og de gjorde ingen forskjell på luthersk og calvinsk. «*Å elske Jesus er bedre enn å vite alle ting*» var ordene til en av de ivrigste konventikkelorganisatorene. Vekkelsen i København startet i 1727 og vokste i løpet av de neste tre årene. Etter 1730, da Christian VI var blitt kronet, blusset den opp og «*hele byen måtte ta standpunkt for eller mot Vajsenhuset.*»¹⁰³

¹⁰¹ Feldbæk, 1998, s. 123, Lindhardt, 1939, s. 77

¹⁰² Lindhardt, 1938, s. 96-97. Separatistene trakk seg tilbake fra kirkelivet, møtte ikke opp til gudstjeneste og tok ikke nattverden fra prester. Det var på denne tiden flere separatistiske grupper som flyttet ut av København og bosatte seg på landet for å dyrke religionen på sin egen måte.

¹⁰³ Ibid., s. 98

Også i Trondheim ble det, mens Ejler Hagerup var biskop, opprettet et Vaisenhus for foreldreløse barn, og dessuten et tukth- og arbeidshus. Ved innvielsen i 1733 var Christian VI, dronningen og dronningmoren med stort følge til stede. Kongen var svært fornøyd med Trondheim, som han mente var et forbilde for andre byer når det gjaldt omsorgen for de fattige.¹⁰⁴ På denne norgesreisen, som også omfattet et besøk i Kristiania, gav kongen byen et nytt rådhus mot at det gamle ble omdannet til tukthus. På grunn av rådhusets forfatning lot dette seg ikke gjøre. Tukthuset i Kristiania kom ikke i gang før i 1741.¹⁰⁵ Ingen av de norske vaisenhusene fikk den samme status som ideologiske sentra for pietismen som Vajsenhuset i København.

7.4.5 Skoler på landet i Danmark og Norge

Etter mønster av skolene på ryttergodsene som Frederik IV hadde opprettet på 1720-tallet opprettet Christian VI i 1732 11 skoler i Sorø og 8 skoler på godset Dragsholm. Men en mer ambisiøs skoleplan om en riksdekkende utbygging av skoler på landet ble lansert overfor kongen av hoffprest J. B. Bluhme. I et brev til kongen fremholdt han at flere skoler var forutsetningen for sann gudserkjennelse og virksom fromhet. Kongen bad i 1735 om innberetninger fra alle stiftsmenn og biskoper i Danmark om hvor mange skoler som fantes i tillegg til de kongelige, hvem som hadde opprettet dem, og hvor mange nye skoler det trengtes, hvor de burde lokaliseres og hvordan skolene kunne finansieres. Norske stift fikk samme forespørsel.¹⁰⁶

Kongen oppnevnte J. W. Schrøder, A. Hojer og J. B. Bluhme, alle pietister, til å gå igjennom innberetningene og å utforme en plan for skoleutbyggingen. Rådet fra den kongelig oppnevnte komite var at allmueskolen burde være et «*misjonsforetakende*» og ikke en alminnelig opplysningsanstalt. Målet måtte være å vekke til virksom kristen tro ved å gi kjennskap til kristendommens grunnsannheter. Komiteen var klar over hindringene; godseiernes og bøndenes motvilje, bondestandens fattigdom og hvor vanskelig det ville være å skaffe både skoler og lærere. Men de foreslo å reise 700 skolehus over hele landet. Alle degnene skulle holde skole, eller underholde en stedfortreder, og utenfor kirkebyene skulle det ansettes egne skoleholdere. Der hvor folk bodde spredt skulle det ansettes en omgangslærer. For å bli skoleholder måtte man kunne lese, skrive og regne, ha godt ord på seg og prøves av stedets prost og

¹⁰⁴ Trygve Lysaker, Ejler Hagerup – utdypning http://snl.no/nbl_biografi/Eiler_Hagerup/utdypning
Besøkt 1.5.2012

¹⁰⁵ Lindhardt, 1939, s. 320, 322

¹⁰⁶ Pedersen, 1951, s. 156

sokneprest. Skoleholderen skulle ha en liten fast lønn, men i tillegg naturalia i form av fritt hus og brensel samt fôr til to kuer. Undervisning i katekisme og lesning skulle være gratis, men de som ønsket at barna skulle få undervisning i skriving og regning måtte betale etter fast takst. Utgifter til lønninger og skolebygninger mente kommisjonen burde utlignes etter hartkornet, det vil si blant den lokale befolkningen i forhold til den enkeltes økonomiske evne.

Kongen utvidet i 1737 komiteen med to medlemmer, geheimeråd J. L. Holstein og professorene Hans Steenbuch og M. Wøldike, og i løpet av de to neste årene ble ytterlige opplysninger samlet inn. Også Peder Hersleb, som var biskop i Akershus, bidro til kommisjonens avsluttende arbeid.¹⁰⁷ I 1739 utstedte kongen forordningene om skoler på landet i Danmark og Norge.

I samsvar med reformasjonstradisjonen, nedfelt i Kirkeordinansen, med delt ansvar for skolen mellom verdslige myndigheter og kirken, henvendte forordningen seg både til verdslige og kirkelige embetsmenn, stiftsamtmenn og biskoper, som de ansvarlige for gjennomføringen av de nye bestemmelsene.

Nytt ved forordningen om skoler på landet, i forhold til tidligere bestemmelser om kristendomsopplæring for allmuen, som degnen hadde ansvar for, var den klart pietistisk inspirert målsettingen for religionsopplæringen. Elevene skulle undervises i «*Troens Grund samt Salighedens Vey, Orden og Middeler, efter Guds Ord og den Evangeliske Kirkes sande i Børne Lærdommen korteligen forfattede Lære*». Denne formuleringen gikk ut over det tradisjonelle kravet til degnene om å gi opplæring i barnelærdommen, som svarte til Luthers lille katekisme.

Lovens ambisjon når det gjaldt skoletilbudets rekkevidde var også noe nytt når det gjaldt skoler for allmuen. Det skulle være «*Danske Skoler over alt i Vor Rige [...]*». Dessuten skulle skolene omfatte «*alle og enhver, end og de fattigste Børn overalt paa Landet [...]*».¹⁰⁸ Klokkeren skal ha plikt til å

«underviise alle Børn i hans Skoles anviiste District, Fattige og Riige, uden videre Skole-Løn, eller Betaling af Børnene, end den som alle Skoleholdere

¹⁰⁷ Ibid., s. 156-157, Lausten, 1987, s. 184 hevder at forordningen om allmueskoler på landet ble utarbeidet av Misjonskollegiet som formelt råd, supplert av hoffprest J. B. Bluhme. Hvilken formell tilknytning medlemmene har hatt er i denne sammenheng av mindre betydning enn at samtlige var overbeviste pietister og kongens betrodde rådgivere.

¹⁰⁸ Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, Og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde, København 23. januar, 1739, Innledning.

http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm

blive tilladt, under 2 Rdlr. Straf for hvert Barn, som han veigrer sig i Skolen at antage, naar han af Præsten befales.»¹⁰⁹

Skolen var ikke frivillig, men en plikt. Foreldrene skulle straffes hvis de holdt barna borte fra skolen. Straffereaksjonen kunne være advarsel, utestengelse fra nattverden, mulkt eller «*Fængsel paa Vand og Brød*», alt etter forseelsens alvorlighetsgrad.¹¹⁰ Hjemmeundervisning ble sterkt frarådet. «*Dog bør Præsten ved alle Leyligheder formane sine Tilhørere; og derover holde, at de skikke deres Børn til Skolemesteren i Skole, og ey lader dem, uden skiellige Aarsager hjemmeunderviise.*» Forordningen omtaler «*formuende Folk*» som ikke vil «*lade deres Børn gaa i Sognets Skole*», men i stedet holder en skolemester, eller «*informator*» i sitt hus. Disse familiene skulle til tross for at de selv ivaretok sine barns opplæring likevel bidra økonomisk til sognets skole, i følge forordningen.¹¹¹

Forordningen om skolene på landet i Danmark og Norge med tilsvarende fylldig instruksjon for degnene og skolemestrene i Danmark og Norge var et meget ambisiøst kongelig initiativ. Det ble imidlertid forutsatt at finansieringen skulle ordnes lokalt. Lokalbefolkningen skulle oppføre skolehus og holde brensel til oppvarming, samt yte naturalia og lønn i kontanter til læreren. Feldbæk påpeker at denne reformen ble vedtatt midt under «*den alvorligste landbrukskrisen i manns minne*» i Danmark.¹¹² Han beskriver forordningen av 1739 som et «*skrivebordsprodukt*» og «*det lovinngrep, hvor eneveldet i Danmark måtte innkassere sitt største nederlag.*»¹¹³ Med det siste sikter han til retretten som kongen måtte gjøre i Placaten av 1740 (1741 for Norge), der bestemmelsene i forordningen ble omgjort til veiledende retningslinjer.¹¹⁴ For Danmarks vedkommende innebar Placatens bestemmelser at takten i skoleutbyggingen skulle overlates til godseierne (proprietærene), som selv kjente sine gods og deres «*leilighet og evne*». I Norge skulle beslutninger om utbyggingen tas av skolekommisjoner i hvert prestegjeld. Kommisjonen skulle oppnevnes av

¹⁰⁹ Ibid., § 7

¹¹⁰ Ibid., § 17

¹¹¹ Ibid., § 37 og 39

¹¹² Feldbæk, 1998, s. 124

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Placat Og nærmere Anordning Angaende Skolerne paa Landet i Norge, 5. maj 1741. http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm#pp0. Høverstad mener at motstanden mot forordningen av 1739 var større i Danmark enn i Norge, og at det derfor ikke hadde vært nødvendig å moderere den i Norge. Når det likevel ble utformet en Placat for Norge, skyldtes det et ønske fra myndighetene om å gjøre lovgivningen lik i de to landene, i følge Høverstad. Torstein Høverstad, *Det store interregnum 1739-1827*, Kristiania: Steenske Forlag, 1918.

amtmanden og prosten og bestå av 4 av de «*kyndigste og beste Mænd*», bygdelensmanden og fogden på de steder der et var krongods, samt godseiere hvis det fantes slike, og dessuten sognepresten og hans kapellaner.¹¹⁵ I Norge var stiftets verdslige og kirkelige myndigheter, stiftsamtmand og biskop, ansvarlig for å iverksette skoleutbyggingen. Amtmanden og prosten skulle sammenkalle prestegjeldets skolekommisjon. I tilfelle uenighet i kommisjonens forhandlinger skulle amtmanden og prosten fatte beslutning etter å ha hørt begge parter i saken. Endelig vedtak skulle godkjennes av stiftsamtmanden og biskopen.¹¹⁶

Forskjellen mellom den norske og den danske skoleordningen etter de to Placatene var at det i Danmark var godseierne som kontrollerte utbyggingstakten, mens den i Norge ble et resultat av kompromisser mellom bønder og embetsmenn. Det som imidlertid var felles for ordningene i de to landene etter de to Placatene, var et sentralt påbud fra styresmaktene om opprettelse av allmueskoler, og at finansieringen skulle ordnes lokalt. Staten skulle ikke bidra med økonomisk støtte til skoler for befolkningen i landdistriktene verken i Norge eller Danmark. Plasseringen av det økonomiske ansvaret for innføringen av skoler lokalt innebar at utbyggingstakten ble svært ulik i de forskjellige regioner, og i Nord-Norge var det stor forskjell mellom utbyggingen av skoletilbudet for samer og nordmenn. Den store variasjonen i skoleutbyggingen mellom distrikter og befolkningsgruppen i Nord-Norge var oppstått allerede før 1720, da det var bygd skoler og ansatt lærere som et ledd i misjonsvirksomheten blant samene. Da Forordningen av 1739 om opprettelse av skoler på landet ble utstedt, hadde allerede 61 % av samtlige prestegjeld i de tre nordligste fylkene fått fullt ut statlig finansierte allmueskoler for samiske elever. Skoleutbyggingen for den norske befolkningen i de nordligste fylkene lå imidlertid langt etter, og i tillegg fikk Nordlands amt (Nordland og Troms fylker) i 1742 dispensasjon fra å iverksette Forordningen av 1739 og Placaten av 1741.¹¹⁷

De nye skolene på landet skulle være tett knyttet til kirken. Presten skulle føre tilsyn med skolens virksomhet, og han skulle også vurdere når den enkelte elev hadde nådd skolens mål, som var identisk med kunnskapskravet til konfirmasjonen. Barna skulle undervises helt til de hadde lært «*at læse i bog og veed deres Christendom, saaledes at Præsten skjønner, at de fra ordentlig skolegang kand befries*».¹¹⁸ Biskopen og prosten skulle også føre regelmessig

¹¹⁵ Placat 1741, § 2 og 3

¹¹⁶ Ibid., § 2

¹¹⁷ Se Tveit, 2004, s. 36

¹¹⁸ Forordning om skoler på landet i Norge, 1739, § 38

tilsyn med skolen og lærerne på sine visitaser. Prosten og sognepresten skulle dessuten eksaminere og prøve skoleholderen før ansettelse. Kvalifikasjonskravene var: 1) evne til å lære barn å lese, 2) forståelse av Katekismen og «den rette Saliggjørelsens Orden», samt evne til å katekisere slik at barna kunne oppfatte barnelærdommen og anvende den, 3) attester for god vandel og 4) skrive- og regneferdighet for å kunne undervise på det nivå som krevdes, samt kunne riktig dansk ortografi.¹¹⁹ Dette var imidlertid de ideelle krav, og forordningen åpnet for at mindre kvalifiserte kunne ansettes. Omgangsskolelærere kunne ikke forventes å holde denne standarden, og her kunne de «beste og dugeligste av Bønder-Karlene» som kunne lese og skrive, aksepteres. Disse måtte imidlertid først «prepareres» av presten «indtil han av Provsten kiendes dyktig til Skolehold». Presten skulle følge opp omgangsskolelærerne i det videre arbeidet og undervise dem slik at de med tiden kunne oppfylle de mer ideelle kravene.¹²⁰ Forordningen påla prestene å være på utkikk etter potensielle lærere blant elevene i omgangsskolen, og ble pålagt å gi dem ekstra oppfølging utover omgangsskolen.¹²¹

I lys av nyere dansk forskning som viser at de første allmueskolene på landet i Danmark var foreldredrevne private skoler, er det interessant å merke seg at Forordningen av 1739 søker å begrense denne typen undervisning. All undervisningsvirksomhet som ikke var godkjent av presten var forbudt:

«Ingen maa efterdags holde skole paa Landet, uden Provstens og Sogne-Præstens Forevidende og Samtykke, som i Særdeleshed bør paa agte, at ingen ubekjendte Landstryger, Qvinder, aftakkede Soldater eller Under-Officerer dertil bruges [...]»¹²²

Elementærskolen for alle i kirkesognet som ble forordnet i 1739, men hvis iverksetting i 1740 og 1741 ble overlatt til lokale instanser, var et nytt skoleslag. Skolen hadde en mer ambisiøs målsetting enn den gamle katekismeundervisningen i kirken ved at elevene skulle lære «å lese i bok». Det var ikke lenger nok å kunne barnelærdommen utenat. Finansieringsordningen innebar noe mer enn at en gruppe av foreldre slo seg sammen for å betale en omgangsskolelærer. Det forelå nå en lovpålagt plan om hvordan finansieringen skulle ordnes, selv om staten ikke bidro med bevilgninger. Forordningen var et resultat av kongens og hans pietistiske rådgiveres initiativ og vyer. Skolene som Frederik IV og Christian VI hadde opprettet på sine gods var finansiert av kongen og dekket

¹¹⁹ Ibid., § 10

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Ibid., § 12

¹²² Ibid., § 39

på langt nær hele Danmark. De representerte en stykkevis løsning på skolespørsmålet. Selv om den ambisiøse planen som lå til grunn for forordningene av 1739 ble sterkt moderert i Placatene av 1740 og 1741, ble målsettingen om at absolutt alle skulle lære «å lese i bok» stående som en målsetting, selv om realiseringen lå fram i tid.

Til tross for Placatenes nedtoning av kravet om skoleutbygging ble det likevel opprettet atskillige skoler på landet både i Norge og Danmark etter at bestemmelsen var trådt i kraft. I Danmark vokste antallet landsbyskoler fra 600 i 1735 til over 1000 i 1742. Veksten i antall skoler og dermed i leseferdigheten blant folk flest blir imidlertid av enkelte historikere tilskrevet den obligatoriske konfirmasjonen som ble innført i 1736 snarere enn forordningen av 1739. Tvangsmidlene som ble innført var først og fremst knyttet til konfirmasjonen. Bestått konfirmasjon var betingelsen for oppnåelse av sivile rettigheter forbundet med voksenstatus, også det å bli soldat forutsatte konfirmasjon. Godseierne i Danmark var forpliktet til å skaffe soldater blant unge menn fra sine gods. Derfor måtte de også ta ansvar for at unge menn ble konfirmert. De som prøvde å unnsnippe konfirmasjonen ble satt i tukthuset, tvangsundervist i kristendoms-kunnskap, lesning, skriving og regning og deretter konfirmert av fengselspresten.¹²³ Prosessen med å alfabetisere hele befolkningen var påbegynt, selv om initiativet møtte motstand, spesielt fra store deler av den jordeiende adelen i Danmark.

7.4.6 Latinskolereformen i Danmark og Norge

«Forordning angående hvor mange latinske skoler i Danmark og Norge skal vedblive» av 1739 fastslo nedleggelse av mer enn halvparten av latinskolene i Danmark og Norge. Begrunnelsen for nedleggelsen var at mange skoler var for små til å kunne gi elevene god nok undervisning slik at de ble kvalifisert til å fortsette ved universitetet. Ved de minste latinskolene hadde det, ved siden av rektor, knapt vært ansatt en eneste hører.¹²⁴ Byene som mistet sin latinskole skulle få danske skoler.

I Danmark ble antallet latinskoler redusert fra 46 til 20, og i Norge ble de redusert fra ni til fire. De fire latinskolene som ble opprettholdt i Norge var skolene i stiftsbyene Kristiania, Trondhjem, Bergen og Kristiansand. Blant de fem

¹²³ Ingrid Markussen, *Til skaberens ære, statens fortjeneste og vor egen nytte: pietistiske og kameralistiske ideer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne på 1700-tallet*, Odense. Odense Universitetsforlag, 1995, s. 235-236

¹²⁴ § 1 i Forordning Angående hvor mange latinske skoler i Danmark og Norge skal vedblive, København, 1739

skolene som ble nedlagt var Stavanger katedralskole, som ble omdannet til dansk skole.

Forordningen om latinske skoler av 1739 gjorde, gjennom innføringen av nye opptakskrav, latinskolen til en sekundærskole. Det ble nå stilt krav om at elevene ved opptak skulle ha lært sin danske katekisme og ha lese- og skriveferdigheter i morsmålet dansk. Dermed ville de laveste klassene i latinskolen, de såkalte «*Sinkelectiene*», der det ble drevet grunnleggende lese- og skriveopplæring, kunne benytte tiden til mer avansert læringsaktivitet. Oppfordringen til å informere foreldre og foresatte om eventuell manglende skolefremgang når eleven var fylt tolv år, som var fremsatt i Kirkeordinansen, ble gjentatt i denne loven. Det var bedre at barna ble satt til et ærlig håndverk, slik at de kunne tjene sitt brød, enn at de brukte av egen tid og av skolens ressurser uten noen nytteeffekt, verken for dem selv eller «*Fædrene-Landet*». I forordningen ble det hevdet at stipendier hadde lokket en del fattige folk og bønder til å sende barna sine til latinskolen, delvis for å slippe å forsørge dem og delvis for å befri barna for det slitet som arbeidet i deres stand medførte. Derfor var det lite ønskelig at «*enhver som faar det i sinde*» sendte sine barn til «*publique skoler, Publico til byrde*». Mange ville kunne bedre ha tjent fedrelandet ved en profesjon eller et håndverk, i sjøfarten eller i bondestanden. Rektorer som unnlot å avvise fattige elever med svak eller middels begavelse risikerte i følge forordningen en bot på 20 Rdlr.¹²⁵

Forordningen fastslo imidlertid at privatundervisning, finansiert av enkeltfamilier eller flere familier i fellesskap, var tillatt. Det skulle «*staa enhver frit for, som have Evne dertil, at lade sine Børn informere, hvor og af hvem de ville, privatim*». Men denne typen skolegang ville ikke kunne dimittere elevene til studier ved Akademiet (universitetet). Foreldre som gjennomførte privat undervisning ble rådet til å sende sine barn til en offentlig skole minst ett års tid og la eleven mot betaling bli eksaminert av rektor, som ville kunne bedømme om eleven var moden for akademiet eller ikke.¹²⁶ Det ble med dette innført en privatistordning ved latinskolene, en ordning som innebar en viss offentlig kontroll med privat opplæring.

Forordningen om latinske skoler av 1739 bar også preg av pietismen, ved en sterkere vektlegging av arbeidet med å påvirke elevenes personlige religiøse tro. Forordningen fremhevet at «*alle skolerne bør være den Hellige Aands Verk-Steder*» og at lærerne bør strebe etter å plante «*ey alleene Lærdom, men og*

¹²⁵ Ibid., § 19.

¹²⁶ Ibid., § 61

fornemmeligen GUDs sande Frygt i Disciplinernes Hjerter». Lærerne burde derfor ikke bare undervise i «*GUDs aapenbarede Sandheder*» og «*Salighedens Vey og Orden*», men også i enerom snakke med hver enkelt av elevene om «*hans Sjæls Tilstand*». Blant annet skulle de som viste at Guds ånd og nådens virkninger ytret seg kraftigere enn hos andre, særlig følges opp, slik at «*det gode hos dem maatte blive bestandig*» og at de kunne bidra til å oppmuntre andre elever. Lærerne skulle også innprente ungdommen at mennesker som har blitt tildelt «*Naturens allerbeste Gaver*» må fordømmes hvis de ikke har mottatt nåden. All naturlig visdom og dyd, uansett hvor stor den er, duger ikke for Gud hvis den ikke helliges av nåden. Alt som skjer ut fra begjær etter ære, berømmelse eller annen fordel og ikke av kjærlighet til Gud, er for Gud syndig. Lærerne ble dernest foreholdt at elevene må formanest til å be og å bekjenne all sin nød til Gud. Derfor burde lærerne av og til i skolen be sammen med barna med deres egne ord, slik at de kunne forstå bønne, i stedet for å fremføre de foreskrevne bønnene. For pietistene var det viktig at troen ble innforlivet og forstått, slik at den virket på livsførselen. Derfor skulle lærerne også, når de hadde barna «*privatim paa deres Kamre*», oppmuntre dem til å be med sine egne ord. Innholdet i salmer og bønner skulle forklares slik at barna ikke leste og sang uten «*forstand*» og «*ettertanke*». ¹²⁷

I Norge var det bare Kristiania Katedralskole blant de skolene som bestod, som fikk noen økonomisk gevinst ved nedleggelsen av andre skoler. De andre katedralskolene som ble opprettholdt hadde ingen økonomisk fordel av nedleggelsene. Nedleggelsen av latinskoler i Norge synes derfor først og fremst å ha vært uttrykk for et ønske om å gå fram på samme måte i Norge som i Danmark. ¹²⁸

Forordningen om latinskoler i Danmark og Norge av 1739 ivaretok statlige utdanningsinteresser og pietistiske oppdragelsesidealer. Nedleggelsen av de minste latinskolen inngikk i en generelle statlig sparepolitikk som også kom til uttrykk i en reduksjon av den offentlige administrasjonen i mindre kjøpsteder. Latinskolereformen hadde som mål å ivareta statlige interesser om effektivisering, men også den pietistiske bevegelsens ønske om å fremme folkets personlige og subjektive forhold til kristendommen.

For strukturen i utdanningssektoren innebar forordningens bestemmelser en innskjerping av intensiv og ekstensiv enhetlighet. Det vil si at den gikk svært langt i å spesifisere skolens interne virksomhet, pensum for de enkelte *lectier* og

¹²⁷ Ibid., § 24

¹²⁸ Høigård og Ruge, 1947, s. 41

innretningen av skoledagen og skoleåret. Den la også vekt på at latinskolene over hele riket skulle ha samme kunnskapsmål. Dette til tross for erkjennelsen om at det var variasjon mellom latinskolene, *lectiene* var ikke og ville ikke bli «over alt liige». Men likevel var målsettingen at «*Disciplerne fra alle Skoler skulle, forend de dimitteres til Universitetet, alle, saa vidt mueligt er, være bragte til et og det samme Maal og have naaet en nogenleedes lige Profect saa vel fra det eene Sted som fra det andet*». Selv skoler som hadde færre klassetrinn, eller *lectier*, ble forventet å oppnå samme læringsresultat som de største skolene med flest klassetrinn. «*Saa at hva som heldst i den ene Skole er bleven lært og tracteret udi 6 eller 7 Lectier, skal ligeleedes udi en anden Skole, hvor dog et mindre Tal af Lectier og Lærere haves, være lært og igjennomgaaet.*» Dette kunne sikres ved at en fordelte pensum på det faktiske antall *lectier* som var ved den enkelte skole, og at denne lokalt bestemte fordelingen av et felles pensum for alle latinskolene i riket, fremgikk av rektors plan, som måtte godkjennes av biskopen. Det ble igjen understreket at den lokalt bestemte fordelingen av pensum mellom *lectiene* skulle sikre at «*den samme Profect udi de mindre, som udi de større Skoler, kand erholdes inden de Unge faae Forlov at komme til Universitetet.*»¹²⁹

Forordningen førte også til en begynnende *systematisering* i utdanningssektoren. Med innføringen av opptakskrav som forutsatte tidligere opplæring eller skolegang ble latinskolene sekundærskoler. Latinskolene ble også klarere definert som studieforberevende skoler, fordi målet om at latinskolen skulle gi adekvate kunnskaper for undervisningen ved universitetet ble klart formulert. Det vil si at forbindelsene mellom ulike skoleslag, ved at de bygde på hverandre, ble artikulert.

Forordningen innebar også bestrebelser på økt *differensiering* av skolen som egen institusjon. En av målsettingene som ble formulert i loven var at skolens personale, rektorer, konrektorer og hørere, skulle oppfatte arbeid i skolen som en karrierevei. Rektorer og konrektorer skulle få økonomiske vilkår som gjorde at «*de kand have lyst deres Livs Tiid at blive ved Skole-Væsenet og ey strax at strebe efter andet Kald*».¹³⁰ Det ble også forbudt å inneha annet embete i tillegg til å være rektor eller konrektor ved en latinscole.¹³¹ Samme forbud skulle gjelde for hørerne, som heller ikke hadde tillatelse til å inngå ekteskap mens de innehadde denne stillingen uten spesiell tillatelse fra stiftsamtmannen og

¹²⁹ Forordning om latinske skoler, 1739, § 29

¹³⁰ Ibid., § 1

¹³¹ Ibid., § 6

biskopen.¹³² For å oppnå stabilitet i lærerpersonalet, «*da Skolerne ey kand være tient med ofte at skifte Lærere*» fremholdt lovteksten at det skulle være muligheter for forfremmelse. Stillingene som rektor og konrektor skulle være avansementsstillinger for de ansatte i lærerstaben, og hørerne hadde etter fire års tjeneste rett til å søke om forfremmelse.¹³³

7.5 Oppsummering og analyse

Under eneveldet i første halvdel av 1700-tallet, i praksis utøvd som kabinettstyre av de to pietistiske monarkene Frederik IV og Christian VI, ble det politiske systemet, om mulig, enda mer lukket enn tidligere, ettersom politikken ble utformet i kongens kabinett under medvirkning av håndplukkede rådgivere. Rådgiverne som for det meste var teologer og prester og ble valgt på grunn av sine pietistiske holdninger, ble også oppnevnt i kommisjonene som forberedte skolelovgivningen.

I og med skolens tilknytning til staten og praktiseringen av kabinettstyre som eneveldets politiske beslutningsstruktur, kunne de pietistiske monarkene gjennomføre utdanningsreformer og ta initiativ til nye skoletiltak uten å konsultere kirkens øverste embetsmenn. Kongens rett til å gjennomføre kirkelige reformer uten forutgående konsultasjoner med kirken ble forsvart av kirkens egne ledere. Biskop i Akershus fra 1731 til 1737 Peder Hersleb, senere biskop i Sjælland, forfattet et skrift til forsvar for kongens suverenitet i kirkesaker i forbindelse med innføringen av obligatorisk konfirmasjon. Kirkens øverste embetsmenn var ikke lenger en selvfølgelig del av den politiske elite som deltok i skolepolitiske beslutninger.

I følge Archer var skoleutviklingen i første halvdel av 1700-tallet i Danmark både bestemt av statlige og kirkelige interesser. For å kunne forklare hvordan statlige interesser kunne bli ivaretatt innenfor en mono-integrert struktur der skolen var integrert med kirken, betrakter hun relasjonene mellom skole, kirke og stat i et transaksjonsperspektiv: fordi kirken var underordnet staten (kongemakten) kunne staten gjøre sine krav på utdanningstjenester gjeldende overfor kirken, som dominerte skolen.

Den pietistiske trosretningen fikk, i følge Archer, to funksjoner i denne perioden, for det første som en fornyet ideologisk legitimering av kirkens skoledominans og for det andre som et ideologisk grunnlag for den felles skolepolitikken til kirken

¹³² Ibid., § 14

¹³³ Ibid. § 8 og 9

og de pietistiske monarkene. Både ideologiske og strukturelle forutsetninger gjorde det mulig for kongen å intervensere i kirke- og skolesaker uten kirkens fulle støtte. I tillegg til sin suverene makt som lovgiver hadde kongen dessuten mulighet til å ta i bruk en rekke andre virkemidler for å fremme sin politikk, som opprettelse av nye administrative organer (Misjonskollegiet og Generalkirkeinspeksjonskollegiet), bemanning av disse med pietistiske meningsfeller og dessuten ansettelse av pietister i sentrale posisjoner i kirken og ved universitetet. Archers forutsetning om mono-integrasjon mellom skolen og kirken nødvendiggjør en transaksjonsforklaring av hvordan staten/kongen kunne få innflytelse på skolens utvikling, mens en antakelse om at skolen også var integrert med staten overflødiggjør transaksjonsforklaringen. Kongen trengte ikke å forhandle med kirken, for kirken var ikke «*stedet der utdanningspolitiske beslutninger ble fattet*».

Blant de nye skoleslagene som ble opprettet og reformene som ble gjennomført i eksisterende skoleslag i denne perioden behandler dette kapitlet (i) opprettelsen av fattigskolene i København, (ii) misjonsskolene blant samene i «*Finnmarken og Nordlandene*», (iii) allmueskoler på de danske ryttergodsene, (iv) Vajsenhuset i København, (v) innføringen av obligatorisk konfirmasjon og (vi) skoler på landet i Danmark og Norge, og (vii) reformen av latinskolene i Danmark og Norge. Staten, ved monarken, hans nære rådgivere og pietistene i kirken framstår som den reformerende elitealliansen for utdanningssektoren i denne delen av enevoldstiden.

(i) Fattigskolene i København, som var inspirert av pietistenes skolevirksomhet i Halle og *Charity Schools*-bevegelsen i England, var initiert av enkelte pietister i den danske kirken og var støttet av byens verdslige myndigheter. Selv om det var bred støtte i kirken for fattigskolebevegelsen var det ikke kirkens lederskap av luthersk ortodokse som førte an i opprettelsen av fattigskoler. Det var pietistene som gikk i spissen.

(ii) Opprettelsen av misjonsvirksomheten og misjonsskolene i det nordlige Norge fra 1716 var åpenbart et initiativ fra kongen og pietistiske kretser i kirken. Dette tiltaket ivaretok, i tillegg til omvendelsen av hedningene blant samene, statlige territorielle interesser. Kongen opprettet bevisst en organisatorisk struktur for misjonen og misjonsskolene som skulle forhindre ortodokse kretser fra å legge vanskeligheter i veien. Misjonskollegiet bestod av overbeviste pietister og misjonsvirksomheten i den nordlige landsdelen ble organisert som en egen hierarkisk struktur utenom kirkens organisasjon. Virksomheten var underlagt Misjonskollegiet i København med en regional representant, *vicarius*, i Trondhjem stift, som fram til 1731 var sideordnet med biskopen i stiftet. Misjonsskolene for

samene i det nordlige Norge var de første offentlig finansierte allmueskoler i Norge.

(iii) Også allmueskolene på de danske Ryttergodsene på 1720-tallet ble opprettet på kongelig initiativ og med kongelig finansiering. Selv om de først og fremst var religionsskoler, var det pietistene og ikke de ortodokse, som fremmet ideen om at leseferdighet var en viktig forutsetning for å fremme en kristen livsførsel blant allmuen.

(iv) Vajsenhuset i København, som var en oppdragelsesanstalt for foreldreløse barn, ble opprettet etter forbilde fra Waisenhuset til pietistene i Halle. I Danmark var også dette tiltaket et kongelig initiativ, som ble bestyrt av det pietistiske Misjonskollegiet.

(v) Konfirmasjonsordningen av 1736 som inneholdt bestemmelser om konfirmantundervisning, var utformet av Christian VI's innerste krets av pietistiske rådgivere uten konsultasjoner med biskopene, som kirkens institusjonelt ansvarlige. Spenningsforholdet mellom den innflytelsesrike kretsen av pietister som kongen betrodde sentrale utredningsoppgaver, og hvis råd han som oftest fulgte, og de geistlige som bekledd de høyeste stillingene i kirken ble synliggjort gjennom biskop Peder Herslebs oppgjør med pietistenes «klikk» i Generalkirkeinspeksjonskollegiet etter Christian VI's død. Hersleb var selv pietist, men kom på kollisjonskurs med de andre av kongens pietistiske rådgivere.

(vii) Archer hevder at opprettelsen av allmueskoler på landet i Danmark og Norge innebar en styrket og utvidet kirkelig skoledominans samtidig som den imøtekom monarkiets pietistiske målsetninger. Archers oppfatning av at det var en allianse mellom kongemakten og kirken underkommuniserer imidlertid splittelsen innen kirken mellom pietister og ortodokse og motsetningsforholdet mellom den pietistiske kongemakten og de ortodokse geistlige. Det var den pietistiske kongemakten i samråd med sine nære pietistiske rådgivere som fremmet reformen, som for øvrig er blitt karakterisert som en «skrivebordsreform», ettersom motstanden mot den fra godseierne ikke var forutsett.

Også reformen av latinskolen i 1739 bærer preg av å realisere vel så mye statlige som kirkelige ideer og interesser. Pietismens ideer kom til uttrykk i forbindelse med at tilegnelsen av en «*inderlig*» kristendom, med vekt på den subjektive opplevelsen av syndserkjennelse, og omvendelse var et tema i lovteksten. Samtidig svarte loven om latinskolen klart til statens interesser i effektiv ressursutnyttelse, som i første del av 1700-tallet var et sentralt anliggende for statsmakten. Dyrvik anvender uttrykket «*ressursmobilisering*» som en sammenfatning av statlig politikk i denne perioden. Også Feldbæk ser sammenhengen mellom en generell sparepolitikk og nedleggelsen av de mindre

latinskolene som var et hovedsiktemål med latinskolereformen. Loven innførte dessuten nye krav om forkunnskaper ved opptak. Latinskolen ble, med innføring av kravet om forkunnskaper, en sekundærskole, som forutsatte tidligere opplæring eller skolegang, og som hadde forberedelse til universitetsstudier som sin fremste oppgave. I lovteksten ble det påpekt at bare for de som fullførte hele løpet med avsluttende universitetsutdanning ville latinskolen ha nytteverdi, både for den enkelte og for riket. Ivaretagelsen av statlige interesser og pietismens ideer synes å ha vært et hovedsiktemål med reformen.

Bestemmelsene i forordningen om latinske skoler innebar bestrebelser på å fremme økt *intensiv og ekstensiv enhetlighet*. Det vil si at den gikk svært langt i å spesifisere skolens interne virksomhet, pensum for de enkelte *lectier* og innretningen av skoledagen og skoleåret. Den la også vekt på at latinskolene over hele riket skulle ha samme kunnskapsmål. Dette til tross for erkjennelsen om at det var stor variasjon mellom latinskolene. Forordningen innebar også en begynnende *systematisering* i utdanningssektoren. Med innføringen av opptakskrav som forutsatte tidligere opplæring eller skolegang ble latinskolene sekundærskoler. Latinskolene ble også klarere definert som studieforbereidende skoler, fordi målet om at latinskolen skulle gi adekvate kunnskaper for undervisningen ved universitetet ble klart formulert. Det vil si at forbindelsene mellom ulike skoleslag, ved at de bygde på hverandre, ble artikulert. Forordningen innebar også bestrebelser på økt *differensiering* av skolen som egen institusjon. En av målsettingene som ble formulert i loven var at skolens personale, rektorer, konrektorer og lærere, skulle oppfatte arbeid i skolen som en karrierevei. Stillingene som rektor og konrektor skulle være avansementsstillinger for de ansatte i lærerstaben

Archers tese om at i lukkede politiske beslutningsstrukturer er det bare den politiske eliten som får forhandle om sine utdanningskrav blir bekreftet også i pietismens periode i dansk og norsk skoleutvikling. Det er staten, ved monarken, hans nære rådgivere og pietistene i kirken som framstår som den reformerende elitealliansen for utdanningssektoren i denne delen av enevoldstiden. Skoleendringer i Danmark og Norge i første del av 1700-tallet var et resultat av politiske prosesser («manipuleringer» er Archers betegnelse for dette), som blant annet innebærer utøvelse av makt for å frambringe ønskede utdanningstjenester. Politiske manøvreringer på den sentrale politiske arena er en endringskapende prosess som Archer mener dominerer i sentraliserte utdanningssystemer. Men i Danmark-Norge fremtrådte denne prosessen tydelig lenge før utdanningssystemet oppstod.

KAPITTEL 8 SKOLEN UNDER ENEVELDET II: FRA CA 1750 TIL 1814

I siste del av 1700-tallet, som var preget av opplysningstidens ideer, var fremdeles eneveldet statsformen. En lukket politisk beslutningsstruktur skapte rammene for politikken. Forskjellen mellom første og siste halvdel av 1700-tallet var imidlertid eliterelasjonene og den mulighet som kong Christian VIIIs mentale lidelse gav for konkurrerende grupper i eliten til å innta den reelle regjeringsmakten. Først i kapitlet presenteres Archers analyse av denne perioden i dansk skoleutvikling. Dernest presenteres den politiske beslutningsstrukturen og justeringer som ble gjort i enevoldsstyrets form i forbindelse med ulike elites styre i kong Christian VIIIs navn. Eliterelasjonene og statskuppene beskrives, samt relasjonen mellom Danmark og Norge. Nye skoleslag i perioden er borger- og realskolene og lærerseminariene, utdanningsinstitusjoner for allmueskolelærere. Reformen av allmueskolen i Danmark i forbindelse med landbo-reformene og reformene av latinskolene i 1775 og 1809 blir beskrevet. Oppsummering og analyse i slutten av kapitlet inneholder en kritikk av Archers analyse av denne perioden i dansk skolehistorie og fremsetter alternative forklaringer basert på tesen om dual integrasjon.

8.1 Archers teori

I Archers teori er skolen og kirken fortsatt mono-integrert i andre halvdel av 1700-tallet, men kirkens utdanningsmonopol og skoledominans i Danmark ble for første gang utfordret i denne perioden. Ny økonomisk virksomhet i samfunnet, blant annet økt handelsvirksomhet med Østen og De vestindiske øyer bidro til at kirkeskolenes snevre kunnskapsfokus på barnelærdommen ikke var tilstrekkelig for å imøtekomme kunnskapsbehovene i nye og voksende sektorer av arbeidslivet. Kunnskap i bokholderi, regnskapsføring, geografi, moderne språk og navigasjon var etterspurt. Også avviklingen av føydale ordninger i landbruket medførte nye kunnskapsbehov.¹ Både handelsborgerskapet og landbrukssektoren hadde behov for andre typer utdanning enn den tradisjonelle kirkedominerte skolen. Landbruksbefolkningen ble etter landbo-reformene dessuten oppsplittet i ulike grupper, godseiere, selveiende bønder og landarbeidere, som hver for seg hadde forskjellige behov. Landbo-reformenes refordeling av land førte til at det ble skapt en ny gruppe av selveiende bønder. Skillet mellom godseiere og bønder

¹ Archer, 1979, s. 102

ble dermed videreført i et motsetningsforhold mellom store og små jordeiere. De ulike gruppene i landbruket hadde åpenbart ulike utdanningsbehov. De små selveiende bøndene hadde behov for praktisk opplæring i landbruk. Godseierne, de selveiende bøndene og byborgerskapet hadde hver for seg ulike utdanningsbehov, by-borgerskapet hadde igjen andre utdanningsbehov, og det var vanskelig å etablere forbindelser, langt mindre allianser, mellom disse utfordrergruppene.

Når flere grupper utfordrer kirkens dominans tar prosessen for å oppnå forhandlingsmakt i kampen mot kirkens skole-dominans lenger tid enn når det bare er én gruppe. Årsaken er at hver enkelt gruppe må rekruttere alliansepartnere både i kampen mot kirken og mot andre grupper som også bekjemper kirkens dominans. På grunn av heterogeniteten blant gruppene som utfordret kirken i Danmark, var det andre forhold enn de nye utdanningsbehovene som ble avgjørende for den videre kampen mot kirkens skoledominans.² Samlende ideologier kom til å spille en avgjørende rolle.

Kongemakten, som i følge Archer var kontingent relatert til og hadde hatt tilfeldig fordel av kirkeskolene siden reformasjonen, allierte seg ikke med kirken i dens forsvarskamp, da misnøyen med kirkens skoledominans for alvor gjorde seg gjeldende i Danmark. I stedet allierte kongemakten seg med godseieradelen, som så kirkens skoledominans som en hindring for kommersialiseringen og utviklingen av landbruket som eksportnæring. Alliansen mellom kongemakten og godseieradelen skyldtes ikke bare en felles interesse i utviklingen av landbruket, men også at kongemakten var økonomisk og politisk avhengig av adelen. Pietismen som felles ideologisk plattform for monarkiet og kirken var nå et avsluttet kapittel. Nye ideologier bidro til å endre situasjonen der misfornøyde grupper hver for seg opponerte mot den kirke-dominerte skolen. Men disse ideologiene gjorde det mulig å etablere allianser mellom grupper med ulike utdanningsbehov.³

Det var godseierne, den økonomiske eliten, som lyktes i å utforme en alternativ utdanningsideologi som utfordret kirkens legitimering av sin skolevirksomhet. Opposisjonen mot kirkens kontroll og ønsker om et annet innhold i skolen ble begrunnet med opplysningstidens ideer, hentet fra Frankrike og Tyskland, og gikk blant annet ut på at skolen burde være mer nyttig for staten.

² Ibid., s. 113

³ Ibid., s. 105, 113

Opplysningstidens nyttefilosofi styrket alliansen mellom kongemakten og godseieradelen.⁴

Kirken besvarte dette ideologiske angrepet med å reformulere sin egen legitimering av kontrollen over skolen. To reformuleringer fikk særlig betydning. Størst oppslutning fikk tanken om at kirken måtte tjene staten. En mindre gruppering, senere anført av N. F. S. Grundtvig, ønsket en egen nordisk utdanning for å gjenreise det organiske samfunn og kritiserte kirken for å fungere sosialt splittende.

Når det kom til strategisk handling, tok borgerskapet i bruk substitusjonsstrategien for å utkonkurrere de kirke-dominerte skolene. De opprettet et nytt skoleslag, borger- og realskolene, som svarte bedre til deres opplæringsbehov. By-borgerskapet var en «*hindret institusjon*», som ikke hadde tilgang til den sentrale statsmaktens beslutningsfattende fora og derfor ikke politiske ressurser til å få vedtatt begrensninger for latinskolen gjennom lovgivningen. De hadde imidlertid økonomiske ressurser som gjorde det mulig å finansiere alternative skoler:

«[...] som en velstående gruppe allerede på 1700-tallet var byborgerskapet helt uten politisk innflytelse. Da de ikke fikk noe svar på en petisjon til kongen om at religionsopplæringen var irrelevant (noe som innebar at 'ingen fra middelklassen har vært i stand til å gi sine barn utdanning som gjør dem i stand til å tjene til sitt daglige brød i handelsvirksomhet') begynte de å substituere sin egen opplæring i byene. På slutten av århundret hadde de opprettet et betydelig antall privateide skoler som var rettet mot forretningslivet [...].»⁵

Borger- og realskolene i København opererte utenfor kirkens kontroll, og målet var, i Archers analyse, å oppnå utdanningsmonopol for en ny type utdanning som ivaretok by-borgerskapets behov. Som hindret gruppe innenfor en mono-integrert utdanningsstruktur, var situasjonslogikken for borgerskapet *eliminasjon*. Forhandlinger med den institusjonen som alene dominerer utdanningen vil ikke kunne gi resultater av betydning. Derfor blir det åpen konflikt der motpartene ikke bare konkurrerer men forsøker å utkonkurrere hverandre. I kampen mot latinskolen gjennom opprettelsen av alternative skoler, allierte borgerskapet seg etter hvert med krefter i den danske bondestanden, som var grepet av Grundtvigs ideer.

Den politiske eliten fra godseieradelen valgte restriksjon som handlingsstrategi. Den kunne, i allianse med kongemakten, potensielt iverksette enten en

⁴ Ibid., s. 119

⁵ Ibid., s. 125-26

restriksjonsstrategi eller en substitusjonsstrategi fordi den både hadde økonomiske ressurser til å opprette alternative skoler (substitusjonsstrategien) og politiske ressurser til å iverksette restriksjonsstrategien. Archer forklarer valget av restriksjon med at det er raskere og mindre kostnadskrevenne enn substitusjonsstrategien. Å gå veien via lovgivningen er ikke bare tidsbesparende, men innebærer også at offentlige midler kan brukes for å erstatte den gamle utdanningen med en ny. Substitusjon ville medført at utfordrergruppene måtte bruke sine egne private midler til å bygge opp alternative skoler.⁶

Opposisjonen mot kirkens skoledominans i Danmark på slutten av 1700-tallet var følgelig splittet og opposisjonelle grupper anvendte hver sine strategier. Strategien til borgerskapet, etter hvert i allianse med bondestanden, var substitusjon gjennom opprettelse av alternative skoler, mens kongemakten og den adelige politiske eliten søkte å fremme sine interesser gjennom en restriksjonsstrategi, som de kunne iverksette i kraft av sine politiske ressurser.

Archer påpeker likhetstrekk mellom skoleutviklingen i England og Danmark. I begge land var det flere allianser som anvendte substitusjonsstrategien i utfordringen av kirkens skoledominans. Alliansene etablerte nettverk av private skoler som ikke var kontrollert av kirken. Utfordrerne omgikk kirkens kontroll og gikk inn i utdanningsmarkedet, der de imidlertid ikke klarte å opprette noe alternativt utdanningsmonopol for seg selv. I begge land oppstod det etter hvert en stillstand i konkurransen mellom kirkens skoler og de nye private skolenettverkene. Konkurransen førte ikke til en overføring av skoledominansen til utfordreralliansene, slik som i Frankrike og Russland. Kirkens kontroll var truet av konkurransen fra de nye skoletilbudene, men ble ikke eliminert, og utdanningsnettverkene fortsatte å utvikle seg parallelt. Både i Danmark og England førte den uavgjorte markeds konkurransen til etablering av allianser som underminerte selve markedet. Archer ser disse alliansene som ekvivalenter til økonomisk *cartelism*.⁷ I England henvendte de konkurrerende parter seg til statlige myndigheter for å skaffe økonomisk støtte til seg selv og sitt

⁶ Ibid., s. 125

⁷ Kartell betyr konkurranseregulerende avtale mellom selvstendige foretak. Konkurransen kan reguleres ved at kartellmedlemmene forplikter seg til å holde samme priser, ensartede rabatter og andre salgsvilkår, eller ved at de deler markedet mellom seg. Det siste kan skje ved at hver selger har sitt salgsdistrikt og at de forplikter seg til ikke å selge på annen bedrifts marked. Det kan også gjennomføres ved at bedriftene oppretter en felles salgssentral og at hver bedrift ikke selger mer enn en fastsatt kvote. www.snl.no Besøkt 15.9.2011

skolenettverk.⁸ Det er ikke helt klart hvilke forhold i dansk utdanning Archer oppfatter som analoge til kartelldannelse.⁹

Det første forsøket på restriksjon fra kongemaktens og godseierens side var opprettelsen av Den store skolekommisjonen i 1789. Kommisjonen mente at kirkens kontroll av skolen måtte opphøre hvis en skulle kunne oppnå de nye politiske målene som var satt for utviklingen av landbruket, og den ønsket opprettelse av en egen selvstendig lærerutdanning uavhengig av kirken. Også opprettelsen av lokale skolekommisjoner ble foreslått. Disse skulle settes sammen slik at presten ikke fikk for mye makt. Sammen med kravet om oppføring av nye skolebygg ville imidlertid dette medføre store utgifter for det offentlige. Økonomiske vanskeligheter for staten forårsaket av Danmarks deltakelse i Napoleons-krigene, nedgangen i kornprisene og stillstand i internasjonal handel førte imidlertid til at nasjonalbanken gikk konkurs og den svake statsøkonomien vanskeliggjorde gjennomføringen av reformene. Det var først og fremst de økonomiske forholdene som bidro til at så lite av de opprinnelige forslagene fra den store skolekommisjonen ble gjennomført i lovgivningen av 1814. Archer konstaterer at den politiske og økonomiske elite, til tross for sine politiske ressurser, ikke lyktes med restriksjonsstrategien, det vil si, de lyktes ikke i å nedkjempe kirkens skoledominans.¹⁰

Skolelovene av 1814, som innførte obligatorisk skolegang i Danmark, bidro til å konsolidere kirkeskolenes monopol i landdistriktene, som en utilsiktet konsekvens. Prestenes kontroll i lokale landdistrikt tiltok, ettersom de ofte var de eneste med utdanning og derfor de eneste som kunne påta seg lokale administrative oppgaver. Sett fra utfordrernes side var loven om skoler i kjøpstedene mer vellykket enn loven om skoler på landet, fordi det ble opprettet egne lærerutdanningsinstitusjoner. I kjøpstedene ble det dessuten opprettet skolekommisjoner for å føre tilsyn med skolene. I disse var borgere fra handelsstanden ledende. Skolekommisjonene i kjøpstedene var underlagt skoledirektoratet og kanselliet, som fikk ansvar for å tilsette skolemestere. Men dette var langt fra noen vellykket restriksjon av kirkens skole-dominans.¹¹

⁸ Archer, 1979, s. 131

⁹ Min tolkning er at Archer her sikter til at borger- og realskolene på den ene siden og latinskolene på den andre nærmet seg hverandre i faglig innhold. Dette var resultat av en tilnæringspolitikk fra begge parter. De statlige lærde skoler (det nye navnet på latinskolene etter 1809) fikk en utvidet fagkrets som lignet på fagkretsen i borgerskolene og enkelte borger- og realskoler nærmet seg de lærde skoler ved å inkorporere latin i fagkretsen.

¹⁰ Archer, 1979, s. 133

¹¹ Ibid.

Archer hevder at restriksjonen var mer vellykket for den høyere utdanningen, ettersom lærere ved de lærde skoler skulle rekrutteres fra universitetet og den nyopprettede *Direksjonen for universitetet og den lærde undervisning* skulle ha tilsetningsmyndighet. Men Archers konklusjon er likevel at endringene i allmueskolen og latinskolene samlet sett ikke ødela kirkens skolemonopol.

«På begynnelsen av 1800-tallet var den politiske og økonomiske eliten verken i stand til å utelukke den dominante gruppen fra utdanningsmarkedet eller å forhindre nye utfordrergrupper fra å gå inn i markedet. I 1845 var to tredjedeler av barna i København elever i private skoler og opprettelsen av private skoler (substitusjon) var i utvikling i landdistriktene.»¹²

I Archers videre redegjørelse for kampen om skolen på 1800-tallet i Danmark peker hun på at private skolenettverk økte i omfang. I landdistriktene dannet folkehøyskolebevegelsen i allianse med *Bondevennerne* et skolenettverk, og i byene organiserte borgerskapet egne skoler. Den nye politiske elitens forsøk på en restriksjonsstrategi etter innføringen av konstitusjonelt styre i 1848 var mislykket, og forut for den endelige framveksten av utdanningssystemet ved overgangen mellom 1800- og 1900-tallet eksisterte det sterke nettverk av uavhengige skoler. Dette utgangspunktet for framveksten av det danske utdanningssystemet førte til at det tok form av et desentralisert system.

I Archers analyse var skolen og kirken fremdeles mono-integrert i perioden fra midten av 1700-tallet og fram til 1814. Når en alternativ forutsetning blir lagt til grunn, om at skolen var integrert både med kirke og stat, vil typen av sentral politisk beslutningsstruktur og eliterelasjonen som utspiller seg innenfor denne strukturen måtte trekkes inn i forklaringen av skolens utvikling. Den politiske beslutningsstrukturen i andre halvdel av 1700-tallet var fortsatt en lukket struktur, og Archers tese er at i et ugjennomtrengelig politisk sentrum vil bare undergrupper av den regjerende eliten være i stand til å forhandle om utdanningskrav gjennom politiske prosesser.¹³ Denne tesen vil bli utprøvd i analysen av skoleutviklingen i denne perioden av dansk og norsk skoleutvikling.

8.2 Politisk beslutningsstruktur og eliterelasjoner

8.2.1 Politisk beslutningsstruktur

Eneveldet utgjorde en lukket politisk beslutningsstruktur. Men også denne strukturen kunne variere mellom grader av lukkethet. I siste del av 1700-tallet var forholdet mellom kongens kabinett, statsrådet og kollegiesjefene et

¹² Ibid., s. 134. Fritt oversatt.

¹³ Ibid., s. 279

stridstema. Under Frederik V, som regjerte fra 1747 til 1766, og som ikke på samme måte som sin far og farfar engasjerte seg i statsanliggender, var det ministerstyre. Det vil si at andre styrte i kongens navn. Christian VII, som ble innsatt som konge i 1766 og formelt hadde enevoldsmakt fram til sin død i 1808, hadde en sinnslidelse som gjorde at han ikke kunne ivareta sine oppgaver som monark. Etter Christian VIIIs første fire år på tronen utstedte kongens tyske lege Johann Friedrich Struensee en kabinettordre i kongens navn som opphevet statsrådet som institusjon, og i 1771 fremstod Struensee som geheimekabinettsminister. Struensee og hans medspillere overtok styringen av riket, og Struensee fungerte nærmest som diktator i to år. Han ble arrestert, stilt for retten, dømt til døden og hengt i 1772.

Blant de som bidro til å få Struensee arrestert var teolog og tidligere professor i retorikk ved Sorø akademi Ove Guldberg, som hadde vært privatlærer for et medlem av kongefamilien, arveprins Frederik. Etter henrettelsen av Struensee ble Guldberg ansatt som geheimekabinettssekretær for kongen, og han kom til å spille den ledende rolle i regjeringen som ble innsatt etter Struensees fall. Guldberg var av ikke-adelig herkomst¹⁴ og tilhørte det såkalte «*danske parti*». Han var tilhenger av dansk språk og kultur, i motsetning til det «*tyske parti*» som tilhørte den danske tyskspråklige kulturkrets. Guldberg-styret utøvde sin makt med støtte fra deler av kongefamilien og andre kretser ved hoffet fram til 1784, da det ble gjennomført et statskupp. Bak kuppet stod kronprins Frederik og en gruppe adelsmenn fra den tyske kulturkrets. Kronprins Frederik var bare 16 år ved maktovertakelsen. Gruppen av tysk-kulturelle adelsmenn som hadde medvirket til å innsette kronprinsregenten, fikk på slutten av 1780-tallet stadig sterkere innflytelse på statsstyret i stillinger som ledere for ulike kollegier og som ministre i regjeringen. Denne kretsen, som utgjorde en fraksjon av adelen, var tett sammensveiset gjennom innbyrdes slektskap og giftemål. Ved overgangen til 1800-tallet tok imidlertid kronprinsregenten selv i større grad over styringen og innførte gradvis organisatoriske endringer i statsapparatet. Det personlige eneveldet ble gjeninnført. Prosessen var fullført i 1807. I 1808, ved Christian VIIIs død, overtok kronprinsen formelt kongemakten som Frederik VI.

I Christian VIIIs tid som konge var statskupp og endringer i den sentrale politiske beslutningsstrukturen et politisk virkemiddel i kampen om innflytelse mellom ulike deler av den politiske eliten. Når en ny elitegruppe overtok makten, gjennomførte de endringer i forholdet mellom kabinettet, statsrådet og kanselliene. Kabinettsstyre innebar at regjeringen og kollegiene hadde liten innflytelse på beslutninger som ble fattet. Både kabinettsstyre og ministerstyre

¹⁴ Guldberg ble senere adlet og tok navnet Høeg-Guldberg.

samlet makten på få hender, enten det var kongen som utøvde et personlig enevelde eller det var andre menn som styrte i kongens navn. Kabinettstyre ble praktisert både under Struensee og Guldberg. Etter kronprinsregentens og hans støttespilleres statskupp i 1784 ble kabinettstyret avviklet og det som ble oppfattet som normalordningen ble gjeninnført: kongen fattet sine beslutninger i statsråd og statsråder kunne ikke være kollegiesjefer. I hele Christian VIIIs levetid var imidlertid kongens beslutninger i statsråd bare tilsynelatende, ettersom kongen på grunn av sin sykdom ikke var i stand til å fatte beslutninger. I de siste seksten år av 1700-tallet regjerte kronprins Frederik i allianse med gruppen av godseiere og adelsmenn som hadde innsatt han, A. P. Bernstorff, Heinrich Ernst Schimmelmann og Christian Ditlev Reventlow. Også kongens svoger hertug Frederik Christian av Augustenborg ble i 1788 medlem av regjeringen.¹⁵

Perioden på slutten av 1700-tallet, da kronprinsregenten regjerte sammen med kretsen av tysk-kulturelle adelsmenn utgjør en særegen fase i det dansk-norske eneveldets historie. Forestillingen om at det eksisterte en allianse mellom borgerskapet og adelen uttrykt i en statsform som kunne betegnes som «*det opinionsstyrte eneveldet*», ble fremmet av en rekke av tidens danske statsteoretikere og andre fremtredende borgere, blant andre av senere generalprokurator Christian Colbjørnsen, som var sekretær i den store Landbo-kommisjonen. Tesen gikk ut på at den offentlige opinionsdannelsen blant borgerskapet fungerte veiledende for statsstyret, og at grunnleggende samfunnsreformer som avskaffet adelens privilegier kunne bli innført på fredelig vis. Landbo-reformene, som gav større frihet til bøndene, ble gjennomført under åpen diskusjon med offentlige debattinnlegg der regjeringens medlemmer, støttet av en sterk opinion, forsvarte reformen mot store deler av godseieradelen, som gjorde motstand. Det virket ikke urimelig å oppfatte dette som en situasjon der et «*folkelig monarki*» iverksatte den offentlige mening.¹⁶ Dette synspunktet ble fremført med særlig kraft etter den franske revolusjon i 1789, som en apologi for det danske eneveldet: reformer som i Frankrike var blitt innført med revolusjonen, var også blitt gjennomført i eneveldets Danmark.¹⁷ Seip oppfatter teorien om det opinionsstyrte eneveldet utelukkende som en legitimering av enevoldsstyret, som ikke gjenspeilte de politiske realitetene.¹⁸ Jeg

¹⁵ Ole Feldbæk, 1998, s. 34, 177-92, Kornerup, 1951, s. 190-91

¹⁶ Jens Arup Seip, Teorien om det opinionsstyrte enevelde, *Historisk tidsskrift*, vol 38, 1958, s. 455

¹⁷ Feldbæk, 1998, s. 190-91

¹⁸ Seip, 1958, s. 456

holder likevel spørsmålet åpent om eneveldet i overgangen mellom 1700- og 1800-tallet imøtekom «krav fra opinionen» når det gjaldt skolens utvikling.

8.2.2 Eliterelasjoner

Under *Frederik Vs ministerstyre* styrte statsråder i kongens navn. I mesteparten av denne perioden var lensgreve og geheimeråd Johan Ludvig Holstein (1694-1763) leder av konseilet. Han hadde vært pietistkongen Christian VI's høyt betrodde mann og fortsatte å være det for sønnen Frederik V. Han representerte politisk kontinuitet. Holstein hadde stor innflytelse i spørsmål vedrørende kirke, skole og universitet.¹⁹ Under Frederik Vs ministerstyre ble det i 1756 gjennomført en mindre reform av latinskolen, som innebar en skjerping av bestemmelsen fra loven av 1739, om innføring av opptakskrav. Opptakskravet omfattet nå i tillegg til å kunne lese og skrive, grunnleggende kunnskaper i latin. Ved de større latinskolene skulle nederste klasse, sinkelektien, fjernes. Begrunnelsen for innskjerpingen av opptakskravene var den samme som i 1739, ønsket om å forhindre at elever søkte til latinskolen for å bli forsørget og leve på stipend, uten å ha egentlig interesse og mulighet for videre boklige studier.²⁰ Bestemmelsen videreførte intensjonen om at latinskolen skulle være sekundærskole og en forberedende skole for universitetsstudier og dermed også en skole for barn av bemidlede foreldre, som selv kunne bekoste skolegang og universitetsstudier for sine barn.

Under *Ove Guldbergs kabinettstyre* i kongens navn (1772-84), ble det ført en politikk som er blitt beskrevet som «*borgerlig og dansksinnet*»²¹, men også som konservativ. Guldberg var, som tidligere professor i Sorø, i særlig grad opptatt av landets kirke- og skolevesen. I 1764 var han blitt kalt til lærer for arveprins Frederik. Senere ble han arveprinsens sekretær og involvert i kuppet mot Struensee i 1772. I løpet av få år ble han som kongens geheimekabinettsekretær og statssekretær den faktiske politiske makthaver, som utøvet sin makt gjennom kongelige kabinettordre. I Guldberg-perioden ble det i 1775 vedtatt en ny lov om latinske skoler. Loven innførte blant annet dansk som eget fag i latinskolene. Guldberg hadde flere planer for skolereformer. Han ønsket også å forbedre skolen for allmuen på landet. Han ville at skoleplikten, som var fastsatt i 1739, skulle gjennomføres og at lærerne skulle få bedre økonomiske vilkår. Guldberg mente imidlertid at opplæringen av bøndernes barn ikke burde drives for langt. Den skulle begrenses til kristendom, lesning, skriving, regning og hagedyrking

¹⁹ Feldbæk, 1998, s. 34, 177

²⁰ Kornerup, 1951, s. 280

²¹ Ibid., s. 183-184

«*Anden videnskab behøve de ikke og ere ikke tjente med*». Egne lærerskoler var Guldberg motstander av. Han mente at lærerne i allmueskolen på landet burde rekrutteres blant bøndene og utdannes av prestene. Guldberg ønsket også at det i hver kjøpstad skulle være en spinneskole for tiggerbarn og fattige, og i hvert stift burde det være en handelsskole.²² Guldberg fikk ikke gjennomført sine skoleplaner om en forbedring av skolene for allmuen i byene og på landet på grunn av kronprinsens statskupp i 1784.

Også loven av 1776 om «Indfødtretten» er Guldbergstyrets verk. Loven fastslo at for å få embete i staten, måtte en være født i staten. Staten betød hele Danmark-Norge og Slesvig-Holstein. Loven var et forsøk på å løse spenninger mellom de ulike deler av konglomeratstaten og forhindre diskriminering som følge av den økende motviljen mot tyske embetsmenn i Danmark. Dette rammet folk fra hertugdømmene, fordi de ble oppfattet som tyskere.

Under *kronprinsregent Frederiks regime* (1784-1808), som utviklet seg fra å være et ministerstyre til å bli et kabinettstyre, der kongen utøvde den personlige kongemakten, ble landbo-reformene, de mest betydningsfulle samfunnsreformer i 1700-tallets Danmark, gjennomført. Gruppen av adelsmenn som hadde hjulpet kronprinsen til makten i 1784, stilte seg, som medlemmer av regjeringen i allianse med regenten, i spissen for reformbevegelsen, men under sterk motstand fra andre deler av godseieradelen. Etter vedtaket om opphevelse av stavnsbåndet i 1788 forlot flere adelige godseiere statsrådsmøtet i protest og en gruppe bestående av mer enn hundre godseiere rettet en direkte henvendelse til kongen om å innstille reformpolitikken.

Også på skolens område ble det tatt initiativ til store reformer under kronprinsregentens styre. *Den store skolekommisjonen*, som skulle fremme forslag til opprettelsen av en lærerutdanning og til reformer i skolen på landet og i byene, ble oppnevnt i 1789. I 1785 var det dessuten blitt oppnevnt en kommisjon for *Forandring og Forbedring ved de offentlige latinske Skoler og Universitetet*. Den store skolekommisjonen ble sittende i 25 år og fungerte, særlig i første delen av denne perioden, som et slags «policy-organ» som fikk seg forelagt til uttalelse en rekke aktuelle skolepolitiske spørsmål. Medlemmene av kommisjonen førte store deler av skoledebatten seg imellom i offentligheten.

Også kirkens menn gjorde seg gjeldende i sentrale beslutninger i andre halvdel av 1700-tallet. Mens det i første halvdel av århundret hadde vært en splittelse i kirken mellom de ortodokse og pietistene, var det i andre halvdel av hundreåret

²² Joakim Larsen, *Bidrag til den danske skoles historie, 1536-1784*, København: Unge Pædagoger, 1984, s. 3

den rasjonalistiske kristendommen og deistiske oppfatninger som kom i konflikt med tradisjonell teologi (supranaturalismen). Guldberg var selv teolog og engasjerte seg i tidens lærde teologiske debatter. Han brukte den historiske filologiske metode i bibelforskningen (neologi) og mente det var viktig å bevise skriftens historiske troverdighet. Guldberg hevder åpenbaringsens nødvendighet og dens overenstemmelse med fornuften. Han var en talsmann for den naturlige teologi og hevdet at det er en «*yndig overenstemmelse*» mellom fornuft og Skrift. I loven han utformet om latinskolen i 1775 innførte han sin egen bok *Den naturlige og åpenbarede religion* som ny lærebok.²³

Kretsen av adelsmenn i den politiske eliten, som under kronprinsregentens regime kjempet for reformer i landbruket og i skolen, hadde liten interesse for religiøse dogmer og konfesjoner og var tilhengere av en konfesjonsfri religionsoppfatning. Kronprinsregenten selv synes å ha hatt større sympati for de mer konservative krefter i kirken enn hans nærmeste allierte fra adelen. Han sympatiserte med biskop Nicolai Edinger Balle i den store kirkestriden på 1790-tallet, da religionen, kirken og prestene ble utsatt for et massivt angrep fra både rasjonalistisk religiøst og anti-religiøst hold.²⁴ Opphevelsen av pressesensuren i 1792 førte til en oppblomstring av religions- og kirkekritiske tidsskrifter. Her ble det blant annet hevdet at de gamle teologiske lærdommer om syndefallet og arvesynden var dogmer som ikke kunne begrunnes med fornuften og skyldtes en «*urimelig ærbødighet for Mosebøkene*». Oppfatninger om *den naturlige religion* basert på menneskerettighetsprinsippene ble fremført.²⁵ Blant flere tidsskrifter med kritisk brodd var *Jesus og Fornuften. Et Religions-Blad (1796-1801)*, som hadde som erklært mål å kjempe for «*den eneste, evige, sande, Fornuftens Religion, den som også Kristus lærte*». Redaktøren for tidsskriftet hevdet at målet måtte være å finne fram til den naturlige religion som lå bak alle varierende religionssystemer. Han foreslo blant annet at kirkeårets hovedfeiringer burde omdefineres slik at julefeiringen ble Guddommens fest og påsken en fest for udødeligheten i stedet for å være en minnefest for «*en død og efter Sagnet atter opstanden Jøde*».²⁶ Mer religionsfiendtlig var forslaget om å avskaffe det teologiske fakultet og plassere teologien under historievitenskapen som «*kunnskap om den menneskelige forstands forvillelse*», og et annet, om at en rekke kirker kunne legges ned og inntektene anvendes til pedagogiske formål. Skriftet *Den geistlige stand bør avskaffes*, i tre bind, hevdet at prestestanden var

²³ Kornerup, 1951, s. 344-45

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., s. 444-45

²⁶ Ibid., s. 451

overflødig og at hvis alle mennesker brukte fornuften, trengte de ingen spesielle religionslærere. Prestestanden hadde bare forvansket religionen. I stedet for prester burde det innføres folkelærere.²⁷

I 1790-årene stod Balle, biskop i Sjælland, som én blant noen få aktive forsvarere av det tradisjonelle bibelsyn, mot opplysningstidens rasjonalistiske kristendom og kirkekritikk. Denne kirkestriden ble også utspilt i *Den store skolekommisjonen*, der biskop Balle var oppnevnt som medlem. Kirken som institusjon hadde, under disse religiøse oppløsningstendensene, en svekket forhandlingsposisjon i utdanningspolitiske spørsmål.

8.2.3 Danmark og Norge

Av den omfattende reformplanleggingen for skolen som foregikk i det siste tiåret av 1700-tallet på initiativ fra helstatsregjeringen var det bare reformen av latinskolen som ble gjeldende lov for Norge. Forordningene om skoler på landet og i kjøpstedene ble vedtatt etter at Norge var gått ut av unionen. Den langvarige debatten om skolen og landboreformene var dessuten sprunget ut av danske og ikke norske forhold. Ved unionsoppløsningen mistet norske søkere adgang til det som skulle være en felles lærerutdanningsinstitusjon for helstaten.

8.3 Nye skoleslag og - reformer

På slutten av 1700-tallet vokste det i Danmark-Norge fram to nye skoleslag, borger- og realskolene og lærerseminariene. Begge startet som private tiltak og begge ble etter hvert omfattet av den statlige skolelovgivningen og inkorporert i det statlige og kommunale skoletilbudet. Samtidig som det ble opprettet nye skoleslag ble det gjennomført omfattende endringer i de etablerte skoleslagene som allerede var underlagt statlig lovgivning, skolen for allmuen i landdistriktene og i byene, og latinskolen, som både fikk ny betegnelse, de lærde skoler, endringer i innhold og en styringsstruktur som innebar større frihet fra kirkelig kontroll.

8.3.1 Borger- og realskoler i Danmark

Archer oppfatter framveksten av danske borger- og realskoler som borgerskapets initiativ for å skape en utdanning som oppfylte deres kvalifiseringsbehov på en bedre måte enn latinskolen. Ettersom borgerskapet var utelukket fra sentrale beslutningsfattende fora og derfor ikke kunne påvirke skolelovgivningen for sine

²⁷ Ibid., s. 454

formål, ble løsningen å opprette private skoler. Substitusjonsstrategien ble valgt fordi borgerskapet manglet politiske ressurser til å gjennomføre en restriksjonsstrategi, men hadde økonomiske ressurser til å iverksette substitusjon.

Også Susanne Wiborg fremhever i sin komparative analyse av realskoler og borgerskoler i europeiske land den store forskjellen mellom kunnskapsinnholdet i de danske borgerskolene og latinskolenes og universitetets humanistiske dannelsesstradisjon.²⁸ I Danmark og Norge ble imidlertid skillet mellom de to skoleformene med tiden mindre skarp, fordi realfag gradvis ble tatt inn i de lærde skoler. Selv om de første borger- og realskoler i Danmark og Norge var resultat av private initiativ, ble den realfaglige undervisningen raskt et utdanningspolitisk anliggende for statlige myndigheter. Forordningen av 1814 om skoler i kjøpstedene i Danmark omfattet bestemmelser om borgerlige realskoler. Men også i loven om lærde skoler av 1809 hadde realfagene fått en større plass og det var blitt åpnet for opptak av hospitanter i skolenes realfaglige undervisning. Wiborg påpeker at selv om private aktører i borgerskapet var initiativtakere til borger- og realskolene på slutten av 1700-tallet, var det staten som spilte den avgjørende rollen i opprettholdelsen og videreutviklingen av realfaglige skoler gjennom innføring av offentlig godkjente eksamensordninger og offentlig økonomisk støtte.²⁹

Betegnelsen borgerskoler knyttes først og fremst til de skoler som på slutten av 1700-tallet ble opprettet i byene og som klart avgrenset seg fra latinskolen ved å legge vekt på opplæring i moderne språk og realfag, og som gjennomførte undervisningen på morsmålet. Disse skolene var i første rekke beregnet for barn fra borgerskapet, som ikke tok sikte på et yrke som embetsmann eller geistlig, men yrker innenfor handel, håndverk eller sjøfart. Opprinnelig var begrepet «borger» betegnelsen på en næringsdrivende i en kjøpstad. Men mot midten av 1700-tallet fikk ordet «borger» en bredere betydning. Det ble også brukt om «innbygger i en by» og enda mer generelt, «et samfunnsmedlem».³⁰

Borgerskolene var realskoler når det gjaldt innhold. *Realia* var utledet av det latinske ordet *res* (ting) og indikerte at realskolene satte tingene, ikke ordene (*verba*), i sentrum, slik latinskoletradisjonen hadde gjort. Mot latinskolenes humanistiske dannelses stod borger- og realskolenes encyclopediske dannelses

²⁸Susanne Wiborg, Realskolens utvikling – europeiske variationer, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gjennom 200 år*, Bind 2, Danmarks Privatskoleforening, 2010, s. 46

²⁹ Ibid., s. 54

³⁰ Rasmus Glenthøj, Borgerdyd og fædrelandskærlighed i den danske realskole, i Larsen, 2010, Bind 2, s. 63 n1

med naturvitenskapen i sentrum. Det encyclopediske dannelsesidealet tilhørte opplysningstiden og bygget på idéen om at all kunnskap kunne samles og gjøres tilgjengelig for alle.³¹ De typiske fagene i borger- og realskolene var levende fremmedspråk, naturkunnskap, fysikk, matematikk/regning, geografi, morsmål og skriving. Det ble også gitt undervisning i kristendom og i praktiske fag som navigasjon, ernæring og økonomi. Det var i realskolen at leseboka fikk sin første utforming.³²

Ideen om å ta realfag inn i undervisningen kom til Danmark fra Tyskland. Pietistene i Halle var de første i Europa som hadde inkludert realfag i skolens læreplan, både i latinskolen og i skolen for borgerbarn. Egne realskoler ble opprettet av Franckes elever og medarbeidere. Presten Christopher Semler, en elev av Francke, utgav i 1739 en fullstendig plan for en matematisk, mekanisk og økonomisk realskole, og en annen prest, Julius Hecker, også en elev av Francke, åpnet i 1747 Den økonomisk-matematiske realskole i Berlin. Dette var første gang betegnelsen realskole ble benyttet.³³

Det er uenighet om når den første borgerlige realskolen ble opprettet i Danmark. Wiborg hevder at den første skolen ble opprettet av August Hans Holck i 1776. Det var en gratis-skole, som var beregnet for handelsmenn, håndverkere, sjøfolk og andre praktiske yrkesutøvere. Skolene var en stor suksess, og Holck fikk oppfordringer om å opprette flere lignende skoler. Han opprettet deretter to «infødt-skoler», der det ble undervist i moderne språk. Etter Holcks død i 1783, ble imidlertid skolene nedlagt.³⁴ Eckhard Bodenstern nevner den tyskspråklige kirkeskolen St Petri Skole i København som en av de første realskolene. Denne skolen, som hadde eksistert som en kirkeskole siden 1500-tallet, ble i 1771 omdannet til en realskole, med kongelig privilegium. Den tyske presten Friedrich Gabriel Resewitz, som i 1767 var blitt ansatt i St. Petri-kirken, hadde studert i Halle og startet umiddelbart å arbeide for en reform av fattig- og skolevesenet i København etter mønster fra Franckes skoler. Etter at han i 1769 hadde utgitt *Über die Versorgung der Armen*, fikk han i oppgave av regjeringen å omorganisere Københavns fattigvesen. Han utgav senere to pedagogiske skrifter, *Underretninger for publikum om den nye Forfatning i de Fattiges Pleie i København og dermed forbunden Kgl. Real-Skoles Oprettelse paa det forrige Vaisenhus* i 1771, og i 1773, *Borgerens Opdragelse til den sunde Forstands Brug*

³¹ Steinfeld, 1986, s. 94

³² Ibid., s. 96

³³ Wilhelm K. Støren & Olaus Schmidt, *Trondhjems borgerlige realskole 1783 – 1956*, Utgitt av skolens direksjon, Trondheim, 1956, s. 12

³⁴ Wiborg, 2010, s. 47. Wiborg henter sine opplysninger fra J. Høirup, 1948, s. 145

og en *almeennyttig Virksomhed*. Elevene ved St. Petriskolen kom stort sett fra økonomisk dårlig stilte familier og den lavere middelklasse. Den tyskspråklige overklassen i København ansatte privatlærere for sine barn, og de velstående borgerne hadde en rekke betalingskoler å velge mellom.³⁵

Oftere omtalt i litteraturen er *Efterslægtsselskabets Skole*³⁶ i København, opprettet i 1787 av *Selskabet for efterslægten*, og en tilsvarende skole, *Borgerdydskolen*, opprettet av *Borgerdydselskabet*, samme år. Efterslægtsselskabet og Borgerdydselskabet var to blant mange «*patriotiske selskaper*» som ble etablert i Danmark i andre halvdel av 1700-tallet. Formålet for Efterslægtsselskabets Skole var å «*danne Ungdommen til oplyste, kloge og nyttige Borgere*» til fordel for fedrelandet. Slik ble det uttrykt ved innvielsen av skolen.³⁷ Opptakskravet var at elevene måtte kunne lese, skrive, lese tall og ha elementær kunnskap om kristendommen. Fagkretsen bestod av naturhistorie, historie, religion, geografi, matematikk, astronomi, kjemi og moderne språk. I tillegg kom et fag kalt «*diætik*», som inneholdt kunnskap som «*et velopdragent menneske bør vide uden at være lærd*».³⁸

Patriotismen og fedrelandskjærligheten som ble dyrket i borger- og realskolene på slutten av 1700-tallet i København var knyttet til et statspatriotisk og multinasjonalt fedrelandsbegrep. Borgerskapet hadde begynt å forstå seg selv som statsborgere, og den gode borger var en «*patriot*», som handlet ut fra fedrelandskjærlighet og borgerdyd. Staten og fedrelandet som ofte ble brukt i samme betydning, var på denne tiden multikulturelt. Det omfattet Danmark, Norge og Slesvig-Holstein. Den politiske eliten arbeidet bevisst for å skape en identifikasjon med den danske helstaten i befolkningen og for å motvirke tendenser i borgerskapet til å identifisere seg med det nasjonale Danmark i snever forstand. Den statspatriotiske oppfatningen av fedrelandet ble brukt til å understreke fellesskapet mellom statens ulike språklige og kulturelle deler.³⁹

Borgerdydselskapet, som bygde på en statspatriotisk fedrelandsforståelse, åpnet i sine vedtekter for både norske og holstenske medlemmer og var dessuten åpent for medlemmer av alle stender, det vil si byens borgere i bred betydning.

³⁵ Eckhard Bodenstern, Den tyske realskoletradisjonen i Danmark, i Larsen, 2010, Bind 1, s. 67-69

³⁶ Planen for denne skolen ble utarbeidet av Edvard Storm, som var fra Vågå i Gudbrandsdalen. Se Støren og Schmidt, 1956, s. 91

³⁷ Glenthøj, 2010, s. 55

³⁸ Harry Haue, Dannelse og almindannelse – realskolens dannelseskonsept, i Larsen, 2010, Bind 2, s. 66

³⁹ Glenthøj, 2010, s. 54. Denne oppfatningen av fedrelandet var rådende i Danmark fram til 1830- og 1840-tallet.

Også *Selskabet for Efterslægten* hadde en statspatriotisk verdiforankring og et bredt borgerbegrep. Både i Borgerdydselskapets og Efterslægtselskabets skoler ble det stadig fremhevet at barna skulle dannes til fordel for den danske stat. Danske Kanselli uttrykte tilfredshet med selskapenes skolevirksomhet for å danne nyttige borgere. I motsetning til latinskolenes utenatføring anvendte disse skolene liberale pedagogiske prinsipper for å øve elevene opp til kritisk og selvstendig tenkning. Elevene lærte både om borgerlige rettigheter og plikter, og i Borgerdydselskapets vedtekter ble det fremhevet at medlemmene hadde plikt til å oppdra kommende slekter til «*sann ærbødighet for religionen og virksom høyaktelse for landets lover*». ⁴⁰ Dyder som ble innprentet var i tillegg kjærlighet til fedrelandet og til medborgerne. Dette ville fremme statens vel og medborgernes «*lyksalighet*». Borgerne skulle virke til allmennvellets beste. ⁴¹

Efterslægtselskabets Skole og Borgerdydskolen tilhørte begge en egen kategori av borger- og realskoler kalt filantropiner (avledet av ordet filantropi, menneskekjærlighet). Skolene var influert av Jean-Jacques Rousseaus pedagogiske tenkning og av den tyske pedagogen Johann Bernhard Basedow. ⁴² Basedow var professor ved Sorø Akademi fra 1753 til 1767 og fikk stor innflytelse på den pedagogiske tenkningen i Danmark. Filantropinenes program gikk ut på å behandle barna på en mer human måte og å påvirke dem gjennom vennlighet i stedet for den straffeeksersis som preget latinskolenes. ⁴³ Disse skolene forberedte ikke til universitetsstudier og embetskarrierer. De var først og fremst skoler for handelsborgerskapets og håndverksmesteres barn, men skolene hadde bred støtte også blant fremtredende medlemmer av Københavns litterære miljø og i den politiske eliten, foruten handelsstandens rikeste kjøpmenn. ⁴⁴ Skolene til *Efterslægtselskabet* og *Borgerdydselskabet* skiftet etter hvert karakter og gikk over til å bli lærde skoler, det vil si offentlige skoler, med egne realavdelinger. ⁴⁵

En av de mest eksklusive blant de første borgerskolene i København var hoffprest C. J. R. Christianis *Christianis Filantropin/Institut* (1795-1810), som var en kostskole for gutter. Det kostet 300 Rdlr årlig å gå på skolen for en elev. Skolen var basert på Basedows kosmopolitiske prinsipp om at «*den gode*

⁴⁰ Ibid., s. 56

⁴¹ Ibid.

⁴² Basedow var født i Hamburg og levde 1724-1790. Han var professor ved Sorø Akademi fra 1753 til 1767

⁴³ Jens Vibæk, *Danmarks historie, bind 10, Reform og Fallit 1784-1830*, København: Politikens forlag, 1978, s. 428

⁴⁴ Glenthøj, 2010, s. 52

⁴⁵ Ibid., s. 59

oppdrager kjenner ingen nasjonalitet». Skolens årsberetninger ble utgitt som et tidsskrift under tittelen «*Bidrag til menneskehetens foredling*». I starten foregikk undervisningen ved skolen på tysk, men etter hvert ble undervisningsspråket dansk.⁴⁶ Elevene kom fra ulike deler av riket. Det var københavnere, nordmenn og unge fra koloniene. Lærerstaben var høyt kvalifisert. Fagene omfattet dansk, engelsk, tysk, fransk, italiensk, aritmetikk, geometri, matematikk, regning, fysikk, geografi, historie, skjønnskrift (kalligrafi), tegning, filosofi, fiolinspill, fløytespill, dans, smidighetsøvelser, religion, handelskunnskap og bokføring. Det første året ble det tatt opp 20 elever. Elevtallet vokste etter hvert til 50 elever.⁴⁷

En annen av borgerskolene i København, *Schouboes Institut*, la i likhet med *Borgerdydskolen* og *Efterslægtens Skole* vekt på «*Følelser, Kjerlighed til Fædrelandet og Agtelse for Lovene*». Skolens formål, slik det fremgår av et innbydelsesskrift, må oppfattes som et forsøk på å «*tilpasse den republikanske borgerdyd til de eneveldige danske forhold*».⁴⁸

I København ble det i 1787 også opprettet en borgerskole for jenter, *J. Cl. Todes Døttreskole*. De tidligere omtalte borgerskolene var for gutter. I 1791 dannet en utbrytergruppe fra Todes døttreskole enda en ny skole for jenter, *Døttreskolen av 1791*, og i 1799 ble *Christianshavns Døttreskole* opprettet.⁴⁹ Elevene som rekrutterte til døttreskolene var barn av offiserer, embetsmenn, grosserere og andre formuende folk, de samme gruppene som rekrutterte til gutteskolene *Borgerdydskolen* og *Efterslægtens skole*. Opptak i døttreskolene forutsatte at elevene kunne lese. Det var forskjellig hvor lenge døtrene gikk i skolen. Noen begynte i 5-7-årsalderen og andre i 11-årsalderen. Noen gikk bare ett eller to år. Det var ingen avsluttende eksamen, og foreldrene tok elevene ut av skolen når de syntes døtrene hadde lært nok.⁵⁰

Ettersom borgerdydselskapets skole bare noen få år etter opprettelsen begynte å gi lærd undervisning, ble den underlagt Direksjonen for Universitetet og den lærde Undervisning. Danske kanselli gjennomførte i 1801 en undersøkelse av hele privatskolevesenet i Danmark og Norge. Det ble her rapportert at det var over 70 private «*Lære- og opdragelsesanstalter*», som virket til fedrelandets og

⁴⁶Ibid., s. 58

⁴⁷Vibæk, 1978, s. 428-430

⁴⁸Glenthøj, 2010, s. 59

⁴⁹Ibid. Denne skolen eksisterer fremdeles som privat skole.

⁵⁰Åse Højlund Nielsen, *Realskoler for vore Døttre: Den højere Pigeskole 1787-1850*, i Christian Larsen, 2010, Bind 2, s. 87

kommende slekters nytte.⁵¹ De borgerlige realskolene i Danmark, som var delvis privat finansiert og delvis finansiert av kommunale myndigheter, ble fra 1814 regulert av det nasjonale lovverket. I loven av 1814 om skoler i danske kjøpsteder ble borgerlige realskoler innført som en ny kategori skoler. En egen direksjon for Borger- og Almueskolevæsenet ble også opprettet.⁵² Etter 1814 ble alle borger- og realskoler pliktige til å sende inn årsberetninger til Direksjonen for Almue- og Borgerskolevæsenet.

Den store skolekommisjonen hadde i slutten av 1809 sendt et forslag til Kanselliet som skisserte to slags skoler: *alminnelige borgerskoler*⁵³ (allmueskoler) for «*småfolks*» barn og *borgerlige realskoler* for bedrestilte familiers sønner. I de borgerlige realskolene skulle elevene betale skolepenger. Derfor skulle slike skoler bare opprettes i de byer der det fantes et tilstrekkelig antall familier til å finansiere dem.⁵⁴ Det var kjøpstadsstyret som skulle stå for opprettelsen, men initiativet var avhengig av foreldrenes villighet til å betale. I mindre kjøpsteder, der det kun skulle være en alminnelig borgerskole (allmueskole) kunne det opprettes en ekstra klasse i tilknytning til allmueskolen. Det faglige innholdet i de borgerlige realskolenes undervisning skulle omfatte lesing, språklære og rettskriving, kristendom med bibel-lesning, samt religions- og reformasjonshistorie, skriving, hode- og tavleregning, vekselregning og bokholderi, elementær matematikk og innføring i mekanikk, naturhistorie og naturlære med kunnskap om handelsvarer og fabrikkarbeider, verdens- og fedrelandshistorie, geografi og handelsgeografi, tysk, fransk og eventuelt engelsk, tegning av geometriske figurer av maskiner, arkitektur og ornamenter, sang, gymnastikk med svømming og i kystbyene innføring i styrmannskunnskap.⁵⁵

Realfagene fikk en sterkere posisjon i de lærde skoler med loven av 1809, som åpnet for «ikke-studerende». Men intensjonene i loven ble i liten grad realisert på grunn av den økonomiske krisen etter Napoleonskrigene. Mange av instituttene og skolene som tilbød realundervisningen på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet overlevde ikke englandskrigene og statsbankerotten. Da statsfinansene igjen var under kontroll på slutten av 1820-tallet, fantes det ikke egne realskoler i Danmark.⁵⁶ I 1829 ble det opprettet en polyteknisk

⁵¹ Haue, 2010, s. 67

⁵² Nielsen, 2010, s. 91 n23

⁵³ Larsen, 1984, s. 267-68. «Alminnelige borgerskoler» var lovforslagets betegnelse for allmueskolen i kjøpstedene.

⁵⁴ Ibid., s. 268. En tiendel av elevene skulle ha friplasser.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Glenthøj, 2010, s. 60

læreanstalt, og den danske stenderforsamlingen i 1836 foreslo opprettelse av to realskoler i henholdsvis Odense og Århus. Disse skulle være selvstendige realskoler. Det ble opprettet en realfaglig utdanning ved Sorø Akademi i 1837. Denne utdanningen var en egen avdeling av en lærd skole. De to selvstendige realskolene fikk liten søkning, og det ble hevdet at realundervisningen ville lykkes bedre hvis den ble knyttet til en lærd skole. I en kongelig resolusjon fra 1838 ble det stilt i utsikt at det skulle opprettes realavdelinger ved flere lærde skoler i provinsen. I 1855 ble det anledning til å opprette realavdelinger ved alle lærde skoler i Danmark.⁵⁷

8.3.2 Borger- og realskoler i Norge

Trondhjems borgerlige realskole, som ble etablert i 1783, blir ofte omtalt som den første borgerskolen i Norden.⁵⁸ Det som gjorde det mulig å etablere skolen var en donasjon til allmenntilgode formål fra en av Trondhjems velstående handelsmenn, kjøpmann og kammerråd Hilmar Meincke. Blant de som engasjerte seg for opprettelsen var geistlige, som var grepet av opplysningstidens dannelsesbegrep og kunnskapssyn. Mange var naturvitenskapsmenn i tillegg til å være teologer. Samtlige hadde tilknytning til *Det Kongelige norske Videnskabers Selskab* i Trondhjem, som var blitt startet i 1760.

Om skolen ikke var den første borgerskolen i Norden, så var den den første borgerskolen i Norge. Skolen hadde et langt liv, fra 1783 til 1956, da den ble slått sammen med den kommunale høyere skole i Trondheim. Borger og realskolen i Trondheim var spesiell i den forstand at den eksisterte over et så langt tidsrom. De fleste borgerskolene hadde kort levetid. De var også innbyrdes ulike med ulik fagkrets. På 1800-tallet var borgerskoler og realskoler i Norge ulike kategorier av skoler i den offentlige statistikken. Forskjellen mellom dem bestod i at borgerskolene ikke krevde forkunnskaper, de gjennomførte elementærundervisning. Realskolene derimot forutsatte forkunnskaper ved opptak. Én og samme skole kunne imidlertid skifte mellom å være borgerskole og realskole ved å endre opptakskravene. Borgerskolene blir vanligvis oppfattet som konkurrenter til latinskolene, men i norsk sammenheng konkurrerte borgerskolene med allmueskolene i byene både om elever og om kvalifiserte lærere.

⁵⁷ Haue, 2010, s. 67-69

⁵⁸ Påstanden om at borgerskolen i Trondhjem var den første i Norden blir fremsatt i en rekke skolehistoriske fremstillinger. Se f.eks Wilhelm K. Støren og Olaus Schmidt, *Trondhjems borgerlige realskole 1783-1956*, Trondhjem, 1956, s. 91 og Ida Bull, *Industriousness and development of the school-system in the eighteenth century: the experience of Norwegian cities*, *History of Education*, 2011, s. 15. Wiborg, 2010, s. 145 dokumenterer imidlertid at Holcks skoler i Danmark var de første.

Tveit knytter framveksten av borgerskolene til nedleggelsen av de små latinskolene i mindre byer ved Forordningen om latinske skoler av 1739. Latinskolene i småbyene hadde betjent borgerskapets barn, og borgerskolene vokste fram som en erstatning for disse. Tveit påpeker dessuten at de norske borger- og realskolene i realiteten ikke var preget av fag som var spesielt nyttige for næringslivet i byene. Basert på data om et begrenset antall av disse skolene i 1805, 1818, 1837 og 1853 hevder Tveit at borgerskolene i 1805 sannsynligvis begrenset seg til undervisning i elementærfagene, samt geografi og historie. Realskolene derimot hadde i tillegg de moderne språkene engelsk, tysk og fransk. Etter hvert ble morsmål og matematikk sentrale fag i begge skoleslag.⁵⁹ Tveit hevder:

«Faglig sett var således borger- og realskolene langt mer kopier av de lærde skolene enn skoler rettet inn mot behovene til næringslivet i byene [...] For byborgerne ser det ut til at det viktigste har vært å gi barna sine en opplæring som var mest mulig lik den som elevene i den lærde skole fikk, men til en lavere pris.»⁶⁰

Støren og Schmidts historiske studie av Trondhjems borgerlige realskole gjør det mulig å sette seg inn i motivene for etableringen av denne tidlige borgerskolen i Norge, vilkårene den eksisterte under og hvordan skolens ledelse tilpasset skolen til disse vilkårene. Denne skolen er et enkelttilfelle, med sine særegenheter i sammenligning med andre borger- og realskoler. Likevel sier denne skolens historie mye om hvilke vilkår slike skoler eksisterte under, hvilke utfordringer de stod overfor og hvordan privatskoler av denne typen forholdt seg til de statlige skolene. Dette enkelttilfellet bekrefter Tveits påpekning av at skolene kunne endre opptakskrav og dermed skifte status mellom å være borgerskole og realskole. Skolen i Trondheim gjorde det. Men det nyanserer også Tveits generaliserende påstand om at borgerskolene konkurrerte med allmueskolen om elever og påstanden om at fagkretsen i skolene sannsynligvis begrenset seg til elementærfagene, samt historie og geografi. Studien av skolen i Trondheim gir dessuten informasjon om relasjonen mellom kirken og de geistlige og borgerskolen, som har relevans for Archers påstand om at borgerskolene var en utfordring av kirkens skoledominans og uttrykk for en substitusjonsstrategi, som gikk ut på å utkonkurrere kirkens skoler.

⁵⁹I 1837 var tysk det dominerende språket (i 90 % av skolene), men fransk gikk gradvis forbi engelsk som det andre fremmedspråket. I 1837 omfattet fagkretsen latin ved 6 av realskolene (46 %) og gresk ved 2 av realskolene. Men også to borgerskoler hadde latin i fagkretsen, Frederikstad i 1818 og i Drammen i 1837. Bare to realskoler hadde bokføring i fagkretsen (Risør og Trondhjem). Se Knut Tveit, 200 års skoleutvikling i dei norske byane fram til midten av 1800-talet, *Årbok for norsk utdanningshistorie*, Oslo, 2008, s. 73

⁶⁰ Tveit, 2008, s. 72

Fundasen for Trondhjems borgerlige realskoleskole ble utarbeidet av en teolog, som var med i kretsen knyttet til Videnskabselskabet i byen. Han hadde vært vitenskapelig assistent for biskop Ernst Gunnerus og konservator for de naturvitenskapelige samlingene som biskopen og prester fra hele bispedømmet hadde opprettet.⁶¹ Formuleringene i fundasen for skolen bekrefter Archers påstand om at borgerskolene ble opprettet med pragmatiske og ikke ideologiske begrunnelser.⁶² Overordnede pedagogiske ideer og tanke-systemer er i høy grad fraværende i dette dokumentet. I skolefundasens § 1 begrunnes opprettelsen med at byen har manglet undervisning for den «*distingverede borgerlige Stands Ungdom*». Mange hadde sendt sine barn til utlandet for å skaffe dem en passende utdanning, og «*andre har måttet se sine barn vokse opp i uvitenhet*».⁶³ Inntrykket av at skolen hadde et mer solid ideologisk og pedagogisk fundament kan ha blitt spredd gjennom publiseringen av en foreslått studieplan for skolen i det danske pedagogiske tidsskriftet *Egeria* i 1805. Her blir tankene til opplysningstidens ledende pedagoger: Rousseau, Basedow, Resewitz, Campe, Salzmann, Nimeyer, Plum, Christiani, Pestalozzi og andre anbefalt. Denne planen for skolen ble imidlertid aldri realisert.⁶⁴ Den kom ikke så langt som til å bli forelagt for kongelig konfirmasjon. Gjennomføringen av planen stilte krav til ressurser som det ikke var mulig å oppfylle, blant annet krevde innføringen av gymnastikk og legemsøvelser, etter den tyske filantropinisten I. C. F. Gutsmuths system, apparater, lokaler og lærekrefter for opplæring i ridning, svømming og dans.⁶⁵

Skolen i Trondhjem var ikke bare ment for barn fra borgerstanden. Også barn fra embetsstanden kunne søke om opptak: «*Embedsmænds, de distingverede, anseelige og fornemme Borgeres Børn, hvorfra Embedsmænds og anseelige Proprietairers Børn fra Landet ikke skal være udelukkede, naar der for dem kan være Plads i Skolen.*» I fundasen ble det trukket et skarpt skille mellom borgerskolen og fattigskolene som var opprettet ved to av byens kirker, ikke bare på grunn av at barna ved disse skolene var fattige, men fordi de tilhørte «*de ringere stender*». I skolefundasens § 3 omtales håndverkere sammen med «*den*

⁶¹ Støren & Schmidt, 1956, s. 22

⁶² Archer, 1979, s. 119

⁶³ Fundasen fikk kongelig konfirmasjon i 1781, to år før skolen startet opp. Støren & Schmidt, 1956, s. 22

⁶⁴ Fagplanen var utarbeidet av teologen Lorentz Schavland som på dette tidspunkt var medlem av direksjonen og fungerte som inspektør ved skolen. Han fratrådte imidlertid inspektørstillingen etter å ha fått lite gehør for sitt forslag til undervisningsreform blant direksjonens medlemmer og gikk ut av direksjonen i 1811. Se *ibid.*, s. 87-89

⁶⁵ *Ibid.*

ringere stand», som til forskjell fra «*den distingverede stands*» barn ikke trenger «*flere og højere videnskaber, som kan udbrede deres Indsigter og Virksomhed i det borgerlige Liv.*» At det ikke var økonomisk evne, men anseelse i form av standstillhørighet og utdanningsambisjoner som skilte elevene ved borgerskolen fra elever ved fattigskolene, understrekes ved at det ble åpnet for friplasser til «*de huusarme*» blant borgeres barn.⁶⁶

Skolen tok i mot både gutter og jenter som elever, i motsetning til latinskolen som bare tok opp gutter. I det første kullet var det 34 gutter og 8 jenter. Gutter og jenter var skilt i en gutteskole og en jenteskole. Over halvparten av elevene kom fra familier med tilknytning til handel og skipsfart, men ca en fjerdedel kom fra embetsstanden, inkludert familier til høyere offiserer. Nesten en fjerdedel endte som embetsmenn.⁶⁷ Elevene kom fra Trondhjem by og fra hele Trondhjem stift, som omfattet begge Trøndelagsfylkene, Møre og Romsdal, samt Nord-Norge. Det kom også elever fra Sør-Norge og fra utlandet, fra Jämtland i Sverige og fra Irland.⁶⁸ I følge fundasen skulle «*alle formuende*» betale skolepenger, 10 Rdlr pr år for ett barn. Friplass skulle innvilges for «*Huusarme og Fattige af den distingverede og fornemme Borgerstand*».⁶⁹ På slutten av 1700-tallet var det en nedgang i søkningen til skolen. Etter 1799 hadde skolen imidlertid en økende søkning, som holdt seg stabil, selv etter 1807, begynnelsen på krigsårene.⁷⁰

I følge fundasen for skolen skulle fagkretsen omfatte: kristendom, skriving, regning, historie, geografi, de levende språk (tysk, engelsk og fransk), matematikk, navigasjon, tegning, bokholderi, handelshistorie, naturlære, landhusholdningen, bergvitenskaper og kjemi, så vel som legemsøvelser (Fundasen § 3).⁷¹ Denne encyclopediske fagkretsen var karakteristisk for borgerskolene. I skolens første statutter var kunnskapskravene ved opptak å kunne «*lese rent i bok*» og ha lært Luthers lille katekisme utenat. Kunnskapsambisjonene var høyere enn for fattigskolene, og vekten på moderne

⁶⁶ Ibid., s.59-63

⁶⁷Tretten av de 42 elevene i det første kullet var sønner og døtre av kjøpmenn, tolv var sønner og døtre av skipsoffiserer, kapteiner eller skippere, tre av elevene hadde fedre som var offiserer i det militære, tre var sønner av geistlige – én var sønn av en prost, en annen av en degn - seks var sønner av andre kategorier av embetsmenn, to var sønner av håndverksmestere - en murermester og en repslagmester, og én var sønn av en kanselliråd og godseier. Minst åtte av disse elevene endte opp som enten geistlige eller andre kategorier av embetsmenn. Disse må ha gått videre i latinskolen. Se *ibid.*

⁶⁸ Ibid., s. 93-94

⁶⁹ Ibid., s. 25

⁷⁰ Ibid., s. 93

⁷¹ Ibid., s. 23-24

språk og yrkesrettet kunnskap gjorde skolen forskjellig fra latinskolen. Skolens første statutter fremholdt dessuten at undervisningen og lærebøkene skulle bidra til å forberede elevene til det borgerlige liv gjennom sin behandling av moralen, naturhistorien, økonomien, fabrikkvesenet, handelen, skipsfarten og den øvrige nasjonale industri. Elevene skulle dessuten undervises i skjønnskrift, «*en smukk og ren hånd*». Det ble også gitt opplæring i brevskrivning. Statuttene forutså at skolen i fremtiden ville kunne komme til å gi undervisning i latin. Et slikt tilbud skulle være for elever som ønsket å gå over i latinskolen. De ville da ikke være tvunget til å begynne i første klasse etter å ha gått på borger- og realskolen. Det ble også fremhevet at undervisningen i religion, historie og geografi skulle følge «*læremåten*» i latinskolen, slik at elever som ønsket å studere videre ville ha nytte av de kunnskaper de hadde fått i borgerskolen.⁷² Flere av latinskolens lærebøker ble også brukt i borger- og realskolen.⁷³

I fundasen ble det tatt forbehold om at fondet ikke var tilstrekkelig til å dekke utgiftene til den omfattende fagkretsen. Det ble derfor angitt hvilke områder som skulle prioriteres ved oppstart. Førsteprioritet var ansettelse av en «*skrivemester*», som skulle undervise i skrivning, kristendom, regning, historie og geografi, og i tysk språk. Når økonomien ble bedre, skulle det ansettes en bokholder eller en «*matematicus*», en «*tegnemester*», som skulle være godkjent hos lauset, og en «*språkmester*» med flere lærere.⁷⁴ Det var vanskelig å skaffe kvalifiserte lærere. Teologene var lenge de eneste blant lærerne som hadde akademisk utdanning. De øvrige lærerne hadde tilegnet seg kvalifikasjoner i skolens undervisningsfag gjennom yrkeserfaring. Den første «*matematicus*» var autodidakt innenfor matematikkfaget.⁷⁵ Den første språkmesteren ved skolen hadde vært student ved Københavns universitet, men ikke tatt noen eksamen. Han hadde imidlertid gjennomført en rekke reiser og opphold i utlandet, skaffet seg kunnskaper i levende språk og arbeidet som oversetter og tidsskiftredaktør.⁷⁶ Den første «*tegnemesteren*» ved skolen hadde studert ved Kunstakademiet i København. Mot et stipend fra borger- og realskolen, som gjorde det mulig for han å forlenge sitt opphold i København, var han villig til å skaffe seg ekstra utdanning i arkitekturtegning.⁷⁷ Skolens første «*skrivemester*»

⁷² Ibid., s. 53

⁷³ Ibid., s. 49

⁷⁴ Ibid., s. 24.

⁷⁵ Ibid., s. 34-38

⁷⁶ Ibid., s. 39-40

⁷⁷ Ibid., s. 42

var bokbindermester og underviste i skriving og kalligrafi (skjønnskrift) etter forskrifter. Han ble etter to år fortrent av teologen Frederik Julius Bech.⁷⁸

Teologene ved skolen underviste ikke bare i religion, men også i verdslige fag. I skolens første år underviste den ansatte teologen i historie, geografi, naturlære med mer. Lærerstillinger ved borger- og realskolen var attraktive for nyutdannede teologer og studenter som var i sitt siste studieår. Men blant teologene som underviste ved skolen var det hyppige utskiftninger. Stillingen ved borger og realskolen ble et midlertidig engasjement mens de nyutdannede teologene ventet på mer innbringende og tryggere ansettelsesforhold i et prestekall.

Skolen var i utgangspunktet ikke underlagt sentral styring på samme måte som latinskolene.⁷⁹ Borger- og realskolen hadde et eget styre (direksjon), som bestod av fem personer, og som var selvrekutterende ved avganger. Til enhver tid skulle direksjonen bestå av én av byens prester, én fra byens magistrat, én av latinskolens lærere og to erfarne handelsmenn. Direksjonen skulle gjennom flertallsvotum treffe beslutninger om skolens økonomi, lærertilsetninger, og valg av lærebøker. Dette var beslutningsområder som for latinskolens vedkommende var underlagt sentrale myndigheter. Men ved alvorlige konflikter i direksjonen skulle disse bringes inn for stiftamtmanden og biskopen, det vil si stiftsdireksjonen.⁸⁰ Ved den kongelige konfirmasjon av fundasen ble det også fastsatt at stiftsdireksjonen skulle godkjenne årsregnskapene for skolen.⁸¹ Fra 1800 ble selvstyret for skolen begrenset, og kontrollen fra statens stedlige representant, stiftsstyret, ble intensivert, da et kongelig reskript fastsatte at stiftsstyret skulle være overdireksjon for skolen.⁸²

Det økonomiske grunnlaget for skolen var i begynnelsen svakt. Det bestod i renteinntektene fra Meinches legat. Allerede før åpningen av skolen arbeidet skoledireksjonen aktivt for å bedre skolens økonomi, både ved å sikre tilskudd fra private fonds og gjennom å skaffe kongelige privilegier. I 1781 ble det gitt kongelig konfirmasjon på overdragelsen til borgerskolen av en eiendom som tilhørte Waisenhusstiftelsen. I likhet med andre skolebygg ble eiendommen fritatt

⁷⁸ Ibid., s. 44

⁷⁹ Ibid., s. 51-52. Kongefamilien, kongen selv og kronprinsen ble imidlertid offisielt takket av de lokale initiativtakere i forbindelse med skolens innvielse i januar 1783. Dette var i Guldbergstyrets tid, og det var Guldberg og nasjonaløkonomen Chr. Martfeldt, som først og fremst hadde bevirket at skolen hadde fått tildelt så store midler fra den Angellske Stiftelse.

⁸⁰ Ibid., s. 26-27

⁸¹ Ibid., s. 27-28

⁸² Ibid., s. 104. Kongelig reskript av 5. desember 1800

for byskatt. I forbindelse med den kongelige konfirmasjonen av fundasen ble det overført en lærerstilling i matematikk, finansiert av den Angellske Stiftelse, fra katedralskolen til borgerskolen. Også årlige renter av en kapital på 5240 Rdlr, som stod udisponert av den Angellske Stiftelsens rente- og gavefond, ble ved kongelig resolusjon overført til den nye borger- og realskolen, mot at skolen skulle gi friplasser til skolebarn av den borgerlige stand. Et kongelig reskript fastsatte dessuten at en pensjon på 100 riksdaler årlig utbetalt av de Angellske Stiftelser til enken etter en sogneprest skulle tilfalle skolen når enkefruen døde.⁸³ Borger- og realskolen fikk i 1782 kongelig tilsagn på boktrykker- og adressekontorprivilegiet i Trondhjem, som innebar enerett til å drive boktrykkeri i Trondhjem. Da borger- og realskolen ved overgangen til 1800-tallet stod overfor en likviditetskrise, ble den løst ved at skolen fikk tilført flere midler fra den Angellske Stiftelse.⁸⁴

I 1805 fremsatte skolens ledelse et forslag til endringer i undervisningsplanen. Utgangspunktet var først og fremst misnøye med resultatene av språkundervisningen. Det ble undervist i hele fire språk: engelsk, tysk, fransk og dansk, og det var bare én «*språkmester*» ansatt ved skolen. Målet måtte være at elevene kunne skrive og snakke flytende ett eller to språk i stedet for at de kunne litt av flere. Fagkretsen ved skolen var generelt for stor og musikk og tegning ble også foreslått innskrenket.⁸⁵

Planen om en forbedring av språkundervisningen var vanskelig å realisere på grunn av mangel på kompetente lærere. I 1804 var de nye stillingskategoriene overlærer og adjunkt blitt innført ved katedralskolene i Trondhjem og Bergen samt ved en del danske skoler. Undervisningsinspektøren ved borger- og realskolen mente at de nye adjunktene ved latinskolen også burde undervise i borgerskolen.⁸⁶ Stiftsdireksjonen støttet skolens ønske om å begrense skolens fagkrets. Det måtte være bedre å få grundige kunnskaper i et begrenset antall fag enn å vite litt om mange. Biskopen var imidlertid prinsipiell motstander av at det skulle være noen forbindelse mellom borgerskolen og latinskolen, og han motsatte seg at borgerskolen skulle engasjere de nye adjunktene fra latinskolen som lærere.⁸⁷ Likevel ble praktisk talt alle de nye adjunktene ved katedralskolen også timelærere i språk ved borgerskolen. Blant disse var det to teologer og én

⁸³ Ibid., s. 30-31

⁸⁴ Ibid., s. 87-89

⁸⁵ Ibid., s. 98

⁸⁶ Ibid., 102

⁸⁷ Ibid., s. 103-104

utdannet jurist. Juristen hadde arbeidet som oversetter og hadde praktiske språkkunnskaper.⁸⁸

Endringene av skolens studieplaner i 1805 innebar en tilnærming til de bestemmelser som forordningen av 1809 om de lærde skoler kom til å fastsette for «middelskolen», det vil si ufullstendige lærde skoler.⁸⁹ Etter 1814 ble det en målsetting for borger og realskolen å gjennomføre flere endringer slik at skolen oppfylte alle krav til middelskoler i 1809-forordningen.⁹⁰ Fag ble nedlagt og det ble innført nye fag etter de offisielle krav som ble stilt til middelskoler. I 1814 ble handelsregning og bokholderi opprettet som fag, og en egen lærer ble tilsatt for å undervise i dette. I 1820 ble det vedtatt å innføre latin som valgfag i gutteskolens øverste klasse; tre ukentlige undervisningstimer. Med denne endringen var fagkretsen i skolen helt i samsvar med 1809-bestemmelsen om middelskoler som ufullstendige lærde skoler, som kunne bygges på ved å ta overgang til en fullstendig lærd skole. I laveste klasse ble det undervist i norsk, historie, geografi, regning og kalligrafi, samt begynnerundervisning i tysk og noe engelsk. I de høyere klassene ble disse fagene videreført, i tillegg til fagene fransk, matematikk, naturhistorie, antropologi og tegning, samt latin i den høyeste gutteklassen. På denne tiden var skolens opptaksvilkår fremdeles at elevene kunne lese og skrive. Dette vilkåret falt bort etter gjennomføringen av reformen i skolens undervisningsplan i andre halvdel av 1840-årene.⁹¹

Ved overgangen til 1800-tallet hadde de fleste byene i Danmark og Norge borger- og realskoler. Det var i året 1800 registrert 42 borgerskoler for gutter og 17 borgerskoler for jenter i Danmark-Norge. Til sammen hadde borger- og realskolene 2224 elever, flere enn elevtallet i latinskolene, som hadde ca 6-700 elever. I norske byer var det i 1805 10 borgerskoler og 5 realskoler. Blant disse var 11 skoler nyetableringer.⁹²

⁸⁸ Ibid., s. 105-109. Bestemmelsene i 1809-loven var kjent på forhånd gjennom forsøksordningene som var satt i gang ved flere katedralskoler rundt århundreskiftet.

⁸⁹ Ibid., s. 126

⁹⁰ Ibid., s. 131

⁹¹ Ibid., s. 132-133

⁹² Steinfeld, 1986, s. 96. Disse tallene for borgerskoler er lavere enn antallet «Private lære- og opdragelsesanstalter» i 1801, som er oppgitt av Haue, 2010. Se s. 338, n50 i dette arbeidet. Men begge tallmaterialene viser samme tendens: elevtallet i private skoler var høyt.

De framvoksende borgerskolene på slutten av 1700-tallet var bare delvis privat finansiert. Kristiania borgerskole, som ble opprettet i 1812, mottok støtte fra kommunale myndigheter.⁹³

I de første tiårene etter 1814 fikk ufullstendige lærde skoler, kalt middelskoler i loven av 1809, stor utbredelse i Norge. Det ble opprettet middelskoler i omtrent alle byer, men under forskjellige navn. De kunne kalles borger og/eller realskoler eller middel- og realskoler.⁹⁴

8.3.3 Fra latinskoler til lærde skoler

Etter henrettelsen av Struensee i 1772 ble Ove Guldberg som Christian VIIIs geheimeskabinettsekretær og statssekretær den faktiske politiske makthaver, og han utøvet sin makt gjennom kongelige kabinettordre. Guldberg engasjerte seg raskt etter maktovertakelsen i å reformere latinskolene og nedsatte i 1774 en kommisjon, der han selv var leder og ble den drivende kraft.⁹⁵ Den nye omfattende forordningen om latinske skoler forelå allerede i 1775, delvis ført i pennen av Guldberg selv.⁹⁶

Reformen av latinskolene i 1775 innebar ikke noe klart brudd med den tidligere skoleordningen. Skolens virksomhet skulle fortsatt være knyttet til kirken gjennom «*sangoppvartningene*», og religionsopplæringen beholdt sin dominerende plass sammen med opplæringen i latin. Loven fastslo at skolene skulle være «*den hellige ånds verksteder*», en formulering fra pietismens tid. Selv om det ikke ble fremført noen offentlig kritikk av reformen, har det antakelig vært mange på den tiden som håpet på mer vidtgående reformer.⁹⁷ Støren og Schmidt påpeker at reformen i 1775 ikke innebar noen innrømmelse av betydning til det framvoksende borgerskapets kunnskapsbehov. Latinskolene opprettholdt sitt preg av å være en utdanning for vordende prester og embetsmenn.⁹⁸

⁹³ Victor Holst, *Kristiania borgerskole i gamle dage*, Kristiania: Dybwad, 1913, s. 20

⁹⁴ Disse tidlige middelskolene var av lengre varighet enn de senere middelskolene som ble opprettet gjennom loven av 1869. Se Støren og Schmidt 1951, s. 125-126

⁹⁵ Kornerup, 1951, s. 347

⁹⁶ Forordning angaaende Skolevæsenets Forbedring ved de publiqve latinske Skoler, og hvad den studerende Ungdom, der saavel fra public som privat Information kommer til Akademiet, skal gjøre Rede for, 11. mai, 1775, i Jacob Henric Schou, *Cronologisk Register over de kongelige Forordninger og aabne Breve, samt andre trykte Anordninger som fra aar 1670 af ere udkomne*, s. 17-66

⁹⁷ Kornerup, 1951, s. 348-49

⁹⁸ Støren & Schmidt, 1956, s. 12

Men noe nytt var at det skulle gis relativt omfattende undervisning i morsmålet. Innflytelsen fra Guldberg, som tilhørte «*det danske parti*», kommer særlig til uttrykk i den økte vektleggingen av morsmålsopplæringen. Allerede i innledningen til forordningen nevnes det at nye studenter ved Universitetet ikke bare har manglende forkunnskaper i religion og «*Hovedsprogene*», men også i «*Fædrenesproget*». I lovens detaljerte angivelse av det faglige innhold i latinskolens sju-årige utdanning inngår opplæring i dansk på samtlige trinn. På de øverste trinn skulle elevene lese dansk litteratur, selv om elevene fremdeles skal venne seg til å snakke latin gjennom hele skolegangen.⁹⁹ Det skulle innføres lærebøker på dansk i religionsundervisningen og skrives stil, læres grammatikk og holdes leseøvelser på morsmålet. I øverste klasse skulle elevene, i tillegg til verdenshistorie (*Historia Sphærica*) og fedrelandshistorie (*Historia Patriæ*), lære noen av «*vore beste Prædikener*» på dansk, og de som har lyst skulle få lære noen danske vers. Elevene skulle dessuten få øvelse i å skrive et par predikener, selv om det understrekes at latinskolens elever ikke har tillatelse til å preke i kirken. Det hadde kun studenter som var innskrevet ved Universitetet.¹⁰⁰ Forordningen innfører to av Guldbergs egne lærebøker, Guldbergs *Den naturlige og aabenbarede Theologie* og Guldbergs *Verdenshistorie*.¹⁰¹ Historie, geografi og astronomi kom også med i fagkretsen.¹⁰²

Bestemmelsene fra tidligere på 1700-tallet både vedrørende opptak av bemedlede elever og statlig tilsetning av skolens ledelse ble videreført i loven. I likhet med bestemmelsen fra 1739 og 1756 opprettholdt loven av 1775 forbud mot opptak av fattige elever hvis de ikke var usedvanlig begavet,¹⁰³ og latinskolenes rektor skulle ansettes av kongen i statsråd. Kvalifikasjonskravene til rektor omfattet i tillegg til «*grundig Lærdom*» også «*exemplarisk Guds frygt og Samvittighed*».¹⁰⁴ I likhet med geistlig personell skulle rektorer og konrektorer avlegge en kongelig troskapsed overfor biskopen. Biskopen som overordnet myndighet for godkjenning av den enkelte skoles læreplan ble opprettholdt. Utfordringen i utformingen av skolens undervisningsplan var først og fremst knyttet til de store forskjellene mellom størrelsen på skolene. De hadde ikke samme antall klassetrinn og derfor ikke samme størrelse på lærerstaben. Likevel var det krav om at alle elever, uansett skole, skulle gjennom det samme pensum. Både elever

⁹⁹ Forordningen av 1775, § 34

¹⁰⁰ Ibid., § 21

¹⁰¹ Ibid., § 19 og § 21

¹⁰² Ibid., s. 347-48

¹⁰³ Ibid., § 49

¹⁰⁴ Ibid., § 1

som gikk på små og store latinskoler måtte ha «*læst de Bøger og være bragte til det Maal, som nu foreskrives*». Alle som skulle dimitteres til universitetet, også de som hadde fått privat undervisning, måtte oppfylle de samme kunnskapskrav.¹⁰⁵

Holdningen til privat undervisning var positiv. Det het i loven at «*Dog skal det staae enhver frit for, som har Evne dertil, at lade sine Børn informere, hvor og af hvem de vil, privatim*». Men ungdom som hadde fått privat undervisning ble fortsatt oppfordret til å gå i latinskolen et år eller «*nogen Tid*» før de ble dimittert. Loven la opp til kontroll med hvem som ble ansatt som privatlærere. De måtte ha «*Testimonium*» og ikke være utvist fra universitetet. Dessuten skulle kirken ha kontroll med hvilke utenlandske skoler foreldrene eventuelt sendte sine barn til. Godkjenning fra biskopen var påkrevet. Han skulle forsikre seg om at skolen tilhørte den rette religion og konfesjon:

*«Ingen maa udskikke nogen uden Riget med sine Børn for dem her at informere, med mindre saadan person først af Superintendenten i det Stift, hvorfra Børnene udskikkes, er overhørt og befunden at være af den her i Riget vedtagne Religion; Gjør nogen herimod, straffes derfor, som den der Kongens Lov ikke har vildet agte.»*¹⁰⁶

Brudd på kravene til privatlæreres kvalifikasjoner var i loven forbundet med bøter både for læreren og for foreldrene. Gjentatte brudd på reglene for lærerens kvalifikasjoner kunne medføre landsforvisning.

Et viktig rikspolitisk hensyn som de latinske skoler skulle ivareta etter den nye loven, var å bidra til integrasjonen av den danske helstaten, som var preget av indre spenninger mellom de ulike deler av riket. Denne målsettingen omtales som en forpliktelse for latinskolens lærere, som skulle «*Næst Troens Lærdomme, [...] flittig undervise dem om Pligterne, og deriblant betimeligen indprænte dem den Kierlighed og Opofrelse de skyldte deres Konge og Fædreland*»¹⁰⁷. Forpliktelsen overfor kongen og fedrelandet skulle ivaretas av nye lærebøker som ble forfattet av fremtredende historikere på oppdrag fra Gullberg. I 1776 utkom Suhms *Historien af Danmark, Norge og Holsten*, og i 1777 forelå Ove Mallings *Store og Gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. Mallings bok, som skulle brukes i morsmålsundervisningen og som rettskrivingsnorm, var «*en massiv indoktrinering i kongetroskap og helstatslojalitet*».¹⁰⁸ Med sine over 750 sider skulle den vise at menn og kvinner fra alle samfunnslag og fra alle

¹⁰⁵ Ibid., § 18

¹⁰⁶ Ibid., § 91

¹⁰⁷ Ibid., § 14

¹⁰⁸ Feldebæk, 1998, s. 250

helstatens deler til alle tider hadde vist troskap mot kongen og kjærlighet til helstatsfedrelandet. Forfedrenes meritter var ordnet i 18 kapitler som handlet om hver sin borgerdyd. De to største kapitlene var viet «*Kjærlighet til fedrelandet*», og «*Troskab mot Kongen*». Malling avsluttet sitt verk med å minne om at kongene var innsatt av Gud og «*at lyde dem er da at lyde Gud*».¹⁰⁹ Hvis barna fulgte sine forfedres eksempel ville staten blomstre, og man ville finne «*sin største heder i å leve og dø for Gud, kongen og fedrelandet*». Feldbæk kommenterer at «*Hva Malling predikede var enevældens og helstatens evangelium.*»¹¹⁰

Alle latinskoleelever i Danmark og Norge, samt i kongens tyske provinser, kunne, etter at Suhms bok i 1779 var oversatt til tysk, lese og lære at eneveldet var den beste statsform, kongen var ikke en despot, men respekterte lovene og lot sakene gå gjennom kollegiene. For undersåttene var han ikke en herre men en far. Suhms bok munnet, i likhet med Mallings, ut i en helstatspolitisk formaning:

*«Elsk Eders fædreland over alle ting. Og hva er Eders Fædreland? Alle kongens land: Danmark, Norge, Holsten og Island, intet undtaget. Lad den dårlige forskjel imellom at være dansk, norsk, holstensk opphøre. Vel er det nogen forskjel mellom Eders sprog. Men Gud forstår Eder alle. Én konge behersker Eder alle. Frygt Gud. Ær kongen.»*¹¹¹

Både Suhms og Mallings bok fikk et langt liv. De ble ikke bare brukt i latinskolen, men også i folkeskolen, der de ble anvendt som lese- og diktatbøker.

Guldbergs reform av latinskolen imøtekom ikke kravene som var blitt fremført om undervisning i realfag og en mindre konfesjonsbundet religionsundervisning. Kirken bevarte sin kontroll over skolen, og statens behov for å styrke en felles statsborgerlig identitet fikk også gjennomslag gjennom læremidlene som ble utviklet på kongelig oppdrag, for å styrke statspatriotismen.

Under kronprinsregent Frederiks regime fikk den reformvennlige og tysk-kulturelle delen av adelen stor innflytelse på den statlige politikken, innbefattet utdanningspolitikken. Reformen av 1809, som omdøpte latinskolen til «*de lærde skoler*» er blitt ansett som den mest skjellsettende reformen av latinskolen siden reformasjonen. Skolen mistet sitt preg av å være en luthersk (melanchthonsk) kirkeskole og ble omformet til en humanistisk embetsmannsskole. Det ble opprettet et eget administrativt organ i sentraladministrasjonen for latinskolen og universitetet, *Directionen for Universitetet og den lærde Undervisning*, og

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid., s. 251

skolens lærere ble ikke lenger betraktet som kirkelig ansatte. Latinskoleelevenes obligatoriske deltakelse med sang og opplesning ved gudstjenesten og andre kirkelige begivenheter, som hadde vært en viktig del av skolens liv siden reformasjonen, ble også avvirket. Dette innebar en sterk reduksjon av den kirkelige kontrollen med skolen.¹¹²

Hertug Frederik Christian av Augustenborg, som kom fra Holsten og var kronprinsregentens svoger, hadde i 1788 blitt medlem av regjeringen, med rang nest etter kronprinsen. Han ble den ledende kraft i reformen av latinskolen. I 1790 ble han utnevnt som leder for kommisjonen for «*Forandring og Forbedring ved de offentlige latinske Skoler og Universitetet*», som hadde sittet sammen siden 1785. I religionsspørsmål var hertugen liberal og preget av opplysningstidens rasjonalistiske religionssyn: religionen skulle være opplyst av den klare tanke. Hertugens religiøse oppfatninger har vært betegnet som deistiske. Han trodde ikke på mirakler, Kristus anså han som det edleste mennesket og den beste lærer, men han trodde ikke at Jesus var Guds sønn, og han ønsket dessuten toleranse overfor andre konfesjoner.¹¹³ Kommisjonens flertall delte hertugen av Augustenborgs standpunkter.¹¹⁴

I utgangspunktet var hertugen tilhenger av filantropinismen, men han ble etter hvert mer grepet av ny-humanismens forkjærlighet for den antikke kultur som et middel til utviklingen av det menneskelige. I motsetning til latinskolens vektlegging av den språklige siden av den klassiske arven, ville ny-humanistene fram til tankeverdenen i de klassiske tekstene. De var imot imitasjon av språklige uttrykk, som hadde dominert i latinskolen, og ville styrke smak, innsikt og dømmekraft gjennom studiet av klassiske forfattere. Det gjaldt å trenge inn i tekstenes innhold, og bli «borger» i den antikke kulturverden. Den klassiske dannelsen skulle så være grunnlaget for å studere nyere språk, først og fremst morsmålet, men også andre levende språk. Nyhumanistene ønsket også at realfagene skulle få en sterkere plass. Etter den franske revolusjon var nyhumanismen på frammarsj i Europa, delvis som en del av reaksjonen på terroren begått av Jacobinerne. Nyhumanismen var i en viss forstand en konservativ bevegelse, som ville gjeninnsette moderasjon og klassiske dyder etter opplysningstidens radikalisme.

Kommisjonen for forandring og forbedring av latinskolen presenterte i 1797 en fullstendig skoleplan bygget på hertugens ideer. Disse var allerede i 1795 blitt

¹¹² Kornerup, 1951, s. 427

¹¹³ Ibid., s. 422

¹¹⁴ Ibid., s. 422. De øvrige medlemmer av kommisjonen var historikeren P. F. Suhm, kansellipresident Chr. Brandt og professorene D. G. Moldenhawer og C. F. Hornemann

presentert i en programmatisk artikkel i tidsskriftet *Minerva*, der hertugen blant annet formulerte målet for den nye lærde skole som danningen av «*et vel opdraget og cultiveret menneske*». Det stod ingenting om religiøs oppdragelse i målformuleringen og den signaliserte dermed en verdsliggjøring av den lærde skole.¹¹⁵ Videre ønsket hertugen at fagkretsen ved skolene skulle omfatte «*det heele videnskabelige Riges almindelige Encyclopedie*», at «*Skolerne skulle unddrages Geistlighedens Opsyn*» og bli lagt under et felles overstyre og at det kunne innføres skolepenger. Hertugen mente også at det burde innføre et «*Censursystem*», det vil si et karaktersystem, som skulle være grunnlaget for hele skoledisiplinen.¹¹⁶ I programmet ble det foreslått at borgerskolen skulle innlemmes i den lærde skole.¹¹⁷ Hertugens ønske for kristendomsundervisningen var at den skulle være konfesjonsløs, være «*en kristelig religionsteori, som den av enhver kristelig mening kunne antage*» og dermed være grunnlaget for undervisning i «*den moral som ligger i Skriften*».

Biskop Nicolai Edinger Balle nedla, i egenskap av biskop i Sjælland stift, protest mot dette. Han mente at planen var ugjennomførbar fordi den stred både mot Danske Lov og Kongeloven, som fastslo Luthers katekisme som symbolsk bok. Dette førte til at kommisjonen endret planen slik at det skulle undervises i religion etter den protestantiske kirkes lærebegrep. Biskop Balle, som på kronprinsregentens initiativ var blitt oppnevnt som medlem av kommisjonen i 1797, mange år etter at den var blitt opprettet, fikk avgjørende innflytelse på hvilke lærebøker som skulle brukes i kristendoms-kunnskap etter den endelige forordningen av 1809.¹¹⁸

Skoleplanen ble først innført som en prøveordning i tre skoler, i København, Odense og Kristiania. I København ble prøveordningen innført i 1797, i Kristiania i 1799. Det var Niels Treschow som var rektor ved Kristiania katedralskole da den nye skoleplanen ble innført. Treschow var imidlertid ingen nyhumanist. Han hadde i 1797-98 forhandlet med et arbeidsutvalg fra kommisjonen om opprettelsen av et gymnasium i tilknytning til Kristiania katedralskole, der det skulle undervises i en rekke realfag og moderne språk.¹¹⁹ I avtalen var det blitt bestemt at den «*lærde skole og en Borgerskole forbindes til et Helt*». Den foreløpige skoleplanen av 1799 for prøveordningen i Kristiania inneholdt

¹¹⁵ Høigård, 1942, s. 191

¹¹⁶ Tønnes Sirevåg, *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om vidaregåande opplæring*, Oslo: Universitetsforlaget, 1988, s. 16

¹¹⁷ Høigård, 1942, s. 191

¹¹⁸ Kornerup, 1951, s. 426

¹¹⁹ Høigård, 1942, s. 185

imidlertid ikke noe gymnasium, men derimot fag som innebar «å kombinere den lærde skole med realskolen».¹²⁰ Den inneholdt også en bestemmelse om at elever som ikke skulle studere videre ved universitetet kunne få delta i deler av undervisningen ved katedralskolen:

«de, der ikke skulle studere, kunne tage Deel i saadanne almeennyttige Underviisninger, der ere ethvert dannet Medlem af Samfundet uundværlige: de kunne ikke blot besøge Lærertimerne i de nyere Sprog, samt de lavere videnskabelige Classer, men og naar Deres Forældre eller Værge det forlange, de tre lavere latinske Sprogclasser, ja i Tilfælde af at en endnu videregaaende Uddannelse var dem tiltænkt, ogsaa tillige med de Studerende Disciple benytte dem af Underviisningen i de øverste videnskabelige Classer. Ligeledes er det Forældrene tilladt for deres Børn at vælge enkelte Underviisninger uden at lade dem besøge de Øvrige.»¹²¹

Denne bestemmelsen ble også tatt inn i reglementet av 1801 og ble i en forkortet formulering tatt inn i loven av 1809, der det ble åpnet for at «ikke-studerende», som «mere eller mindre behøve videnskabelig Uddannelse for deres tilkommende borgerlige stilling og Forretninger» kunne følge deler av undervisningen ved katedralskolen.¹²² De ikke-studerende måtte imidlertid ikke utgjøre mer enn en tredjedel av elevtallet i noen klasse.¹²³ Det var ingen avgangseksamen for disse elevene, selv om den nye ordningen for lærde skoler la stor vekt på eksamensvesenet. Det kom detaljerte forskrifter for hvordan eksamen skulle organiseres, og det ble opprettet en egen eksamensinspeksjon bestående av biskopen, stiftsamtmannen og en lærd mann oppnevnt av departementet i København. Avsluttende eksamen skulle være offentlig med innbydelse til foreldre, verger og andre «Videnskabernes Skiønnere og Yndere».¹²⁴

Faget engelsk, som det ble undervist i i borgerskolene, ble nå tatt inn i fagkretsen i latinskolen. Forordningen om de lærde skoler i 1809 innebar at mange fag fra borgerskolene ble innført i den lærde skole: naturkunnskap, geografi, matematikk, tysk, fransk, engelsk, antropologi, tegning og gymnastikk. Dansk ble videre utviklet som skolefag i løpet av reformperioden forut for 1809-loven. De nye fagene fikk knapt halvparten av den totale undervisningstiden.¹²⁵

¹²⁰ Ibid., s. 191

¹²¹ Sitatet er hentet fra *ibid.*, s. 191-92

¹²² Forordning om den lærde undervisning i Danmark og Norge, 1809, § 1

¹²³ *Ibid.*, § 60

¹²⁴ Høigård, 1942, s. 193

¹²⁵ *Ibid.*, s. 98

For Kristiania katedralskole ble åpningen for elever fra borgerskapet, som ville delta i deler av undervisningen, en forbigående fase. Både nye bestemmelser som begrenset de nye fagene til fordel for klassiske språk og problemer med å skaffe kvalifiserte lærere i språkfag som ikke var en del av universitetets fagtilbud bidro til at det ble stadig mindre aktuelt for «ikke-studerende» å søke til Katedralskolen. Naturhistorie, fysikk, antropologi og engelsk ble fjernet som artiumsfag allerede i 1805. Antropologi utgikk av Katedralskolens fagkrets i 1806. Fysikk og naturhistorie utgikk da faglærerne døde. Konsekvensen var en stadig sterkere konsentrasjon om de klassiske språk, selv om loven av 1809 åpnet for at det kunne opprettes en «*Handelsklasse eller anden lignende Indretning til Bedste for ikke-Studerende*». Den nyhumanistiske dreiningen gjorde at det i 1814 bare var to «ikke-Studerende» elever innrullert ved Kristiania katedralskole.¹²⁶ I 1812 hadde byen fått sin egen borgerskole med kommunal støtte. Opprinnelig var skolen tenkt som en forberedelsesskole for Katedralskolen, men stiftets biskop F. J. Bech gikk sterkt inn for at skolen måtte bli en borgerskole. Denne skolen fikk en dobbelt funksjon som forskole for Katedralskolen og selvstendig borgerskole, som ivaretok de som ellers ville blitt «ikke-Studerende» ved Katedralskolen.¹²⁷

Enkelte realskoler hadde etter hvert fått en valgfri lærd utdanning som påbygning på en realfaglig basisutdanning. Men i den lærde skole skulle latinundervisningen etter 1809-loven fortsatt starte i første klasse og de tradisjonelle skolefagene opptok mer enn halvparten av undervisningstiden. Latinens plass var noe svekket, men stod likevel sterkt. Når loven åpnet for at gutter som ikke skulle ta eksamen artium kunne følge undervisningen i enkeltfag, var det bare en delvis inkorporering av borgerskolens program. Et krav fra kritikerne hadde gått ut på at latinundervisningen burde utsettes til 13-15-årsalderen og at det skulle være felles undervisning i de lavere klasser for borgerskapets og embetsstandens sønner. Borgerskapet hadde likevel gjennom 1809-loven oppnådd noe, til tross for at det ikke hadde representasjon i de statlige styringsorganene. Men utviklingen i den lærde skole de første ti-år av 1800-tallet innebar at det som var vunnet raskt forsvant ettersom nyhumanismen vant terreng. Utviklingen ved Trondhjems borgerlige realskole tyder på at det var 1809-lovens bestemmelse om ufullstendige lærde skoler (middelskoler) som først og fremst bidro til en konvergens mellom borgerskolene og de lærde skoler.

¹²⁶ Ibid., s. 221

¹²⁷ Ibid.

8.3.4 Reformen av allmueskolen

Guldberg hadde rundt 1780 tatt opp spørsmålet om en «regulering» av allmueskolene både i landsbyene og i kjøpstedene. Da hadde allerede den pedagogiske reformbevegelse inspirert av pietismen og filantropinismen gjort seg gjeldende i den liberale og opplysningsvennlige politiske eliten. Den pedagogiske reformbevegelsen, der pietistiske og filantropiske ideer fløt sammen, var forbundet med generelle ideer om statsstyret under eneveldet og forestillinger om landbruket som den mest grunnleggende og produktive næringsveien i samfunnet. Fysiokratismen i Frankrike og kameralismen i Preussen og Østerrike var idestrømninger som fremhevet bondestanden som nøkkelen til økt velstand for staten. I Danmark ble kameralistisk tenkning dosert av statsteoretikere ved Sorø Akademi, blant andre Andreas Schytte og Jens Schielderup Sneedorff. Konsekvensene av oppvurderingen av landbruket som den grunnleggende næringsveien i samfunnet var at opplysningsvirksomhet blant bøndene og utdanningen av lærere for bondebefolkningen ble et sentralt tema. Heving av bøndenes opplysningsnivå slik at de kunne ta i bruk nye metoder i landbruket, ble oppfattet som en forutsetning for den allmenne velstandsutviklingen.

Guldberg delte imidlertid ikke ideene om at bøndene og jordbruket var nøkkelen til økt velstand. Han var betenkt over at «bondebefolkningen skulle fylles med kunnskap utover de mest elementære, ettersom de da ville kunne få avsmak for det enstonige og harde arbeidet som det nå en gang var deres lodd å utføre».¹²⁸ Guldberg var også sterkt i mot opprettelsen av egne utdanningsinstitusjoner for lærerne som skulle undervise bøndenes barn.

Gruppen av adelsmenn som overtok makten etter Guldbergs fall var av en annen oppfatning. De var forkjempere for kameralistiske ideer og hadde lenge hatt planer om å reformere både det danske landbruket og skolen for bøndene, samt å innføre en egen lærerutdanning. Grupperingen som tok makten i 1784, A. P. Bernsdorff, brødrene Johan Ludvig og Christian Ditlev Reventlow og Ernst Schimmelmann hadde, allerede før de kom til makten, satt i gang omfattende reformer på egne gods. Johan Ludvig Reventlow opprettet i sitt baroni Brahetrolleborg på Fyhn i perioden 1783-86 flere nye skoler, som et ledd i mer omfattende jordreformer på godset. I skolereglementet, som ble utstedt i 1783 for hele lensgrevskapet Brahetrolleborg, ble det fastslått at barna skulle gå regelmessig på skolen fra 6- til 14-årsalderen, og at skolegang og kunnskaper var en betingelse for å kunne bli bonde eller husmann i grevskapet. Skoler tilsvarende de som J. Ludvig Reventlow hadde opprettet på sitt gods opprettet også broren Christian D. og svogeren Schimmelmann på sine, selv om Ludvig

¹²⁸ Kornerup, 1951, s. 428-9

Reventlows skoleanlegg var det mest omfattende.¹²⁹ Disse mennene hadde som mål å reformere skolevesenet i resten av riket, som et ledd i mer omfattende landsbruksreformer.

De store landbo-reformene, som allerede var påbegynt da den nye politiske eliten kom til makten i 1784, men som ble intensivert under deres og kronprinsregentens styre, innebar økt frihet for bøndene. Den nye friheten omfattet opphevelse av stavnsbåndet, innføring av retten til å eie jord, ordnede forhold rundt disponeringen av egen arbeidskraft (begrensning av hoveriet) og personlig rettsikkerhet. Forbildet for reformene var de selveiende bøndene i England. Den politiske eliten så for seg at bøndenes frihet ville føre til høyere produktivitet og større velstand for alle parter, staten, godseierne og bøndene selv. For at den økte friheten skulle gi de ønskede resultater i økt jordbruksavkastning, måtte bøndenes opplysningsnivå heves. Skolen skulle gjøre bøndene i stand til å utnytte den nye friheten ved å ta i bruk nye dyrkingsmetoder. Derfor var opplæring i landbrukskunnskap viktig, men også kristendomsopplæringen ble oppfattet som sentral. Den skulle gjennomsyre all undervisning. Fordi skolen var så viktig måtte den ha ordnet økonomi, skolegangen måtte kontrolleres, det måtte bygges nye skoler, skaffes kvalifiserte lærekrefter og nytt undervisningsmaterieil. Reventlow-brødrene gikk foran med et godt eksempel. *«Ett godt eksempel er bedre enn hundre forordninger»*, skrev Christian D. Reventlow i et brev til sin søster, *«forordninger sier bare hva en har til hensikt å gjøre, mens eksempelet forteller hva som lar seg gjøre»*.¹³⁰

Private eksempler hadde Reventlow-brødrene gitt gjennom opprettelsen av skoler på sine egne gods. Eksempler på hvordan skolereformer i statlig regi kunne gjennomføres fikk brødrene først anledning til å demonstrere da de i 1784 ble oppnevnt i den Lille landbo-kommisjonen, som skulle utrede landbo-reformer i Nord-Sjælland, det vil si amtene Kronborg og Frederiksborg, som var kongelige amt og direkte underlagt kanselliet. Allerede før oppnevningen av den Lille landbo-kommisjonen hadde Chr. D. Reventlow i en henvendelse til kronprinsen foreslått en forbedring av bondestandens kår i Nord-Sjælland. Han hadde slått fast at landbo-reformene ikke ville ha den ønskede virkningen hvis det ikke ble sørget for et bedre skolevesen. Reventlows syn, som også ble oppfatningen til den Lille landbo-kommisjonen, var at bøndene måtte få praktisk undervisning i jordbruk, hvis de skulle kunne utnytte sine nye friheter til beste for staten. Landbruks- og skolereformene ble overfor regenten begrunnet med at bøndenes frihet ville gi staten større inntekter. I finanskollegiets fremstilling av saken i

¹²⁹ Ibid., s. 432

¹³⁰ Ingrid Markussen, *Visdommens lænker*, Odense: Landbohistorisk selskab, 1988, s. 109

1785, heter det: «Da de forehavende indretninger er af den karakter, og har det til hensigt, at idet bøndernes vilkår forbedres, Deres Majestæts indkomster tillige vil få en betydelig tilvækst [...]». ¹³¹

I kommisjonens innstilling fra 1786 vedrørende skolen i de to amtene ble det blant annet anbefalt at det skulle innrettes skolehager i tilknytning til skolens teoretiske undervisning etter mønster av Fleischers *Agerdyrknings-Catechismus for Danmark*. Innstillingen fra Den lille landbo-kommisjonen ble sendt fra Rentekammeret til Danske Kanselli, som igjen sendte den på høring til stiftsdireksjonen, der biskop Balle hadde sete.

Biskop Balle, som hadde tiltrådt stillingen som biskop i Sjælland stift i ung alder og vist stor energi i å gjennomføre visitaser i sitt distrikt, var skeptisk både til landbo-reformene og skolereformene. Han ønsket ikke at skolebarna skulle bruke skoletiden på å kvalifisere seg i landbruksfag.¹³² Balle hadde allerede i 1785 levert inn til kanselliet et eget forslag til forbedring av landsbyskolevesenet. Her foreslo han at degnembetene skulle oppheves og skoleholderne skulle overta degnenes lønn mot at de overtok degnenes arbeidsoppgaver i kirken, som var undervisning i barnelærdommen, lesing og skriving. Dette ville sikre lærernes inntekter. Det ville også knytte en sterk forbindelse mellom skolen og kirken. Den videre diskusjonen om skolereformen kom til å foregå mellom Balle og Ludvig Reventlow som motpoler.¹³³ De ble begge medlemmer av «*Kommissionen for de danske skolars bedre indretning*» (Den store skolekommisjonen), som ble oppnevnt i 1789.

Opprettelsen av Den store skolekommisjonen var et initiativ fra Christian D. Reventlow, som i forbindelse med sitt arbeid med landbruksreformer i den Lille landbo-kommisjonen (1784-98) foreslo opprettet en skolekommisjon for hele landet. Leder for Den store skolekommisjonen ble finansråd grev Schimmelman. J. Ludvig Reventlow ble oppnevnt som medlem i kommisjonen fra 1791. Han deltok ikke i kommisjonens møter, men sendte inn skriftlige kommentarer. Den store skolekommisjonen satt sammen i nesten 25 år. Flere av kommisjonens medlemmer falt fra av naturlige årsaker i løpet av denne perioden, og nye ble oppnevnt. Da kommisjonen ble oppløst i 1814, var Schimmelman, Balle, Chr. Reventlow, Münter og Saxtorph medlemmer.¹³⁴

¹³¹ Sitat hentet fra *ibid.*, s. 131

¹³² Kornerup, 1951, s. 430-31

¹³³ *Ibid.*, 1951, s. 433

¹³⁴ Andre medlemmer av kommisjonen var president for rentekammeret grev Christian D. Reventlow, geheimeråd Christian Brandt, biskop Nicolai Edinger Balle og konfessionarius C.

Chr. Reventlow, som fra 1789 til 1797 var president for Rentekammeret og fra 1797 til 1813 statsminister, var medlem i samtlige kommisjoner, unntatt kommisjonen for Kronborg og Frederiksborg amt. Han hadde allerede gjort karriere i statsadministrasjonen under Guldbergs styre, men var misfornøyd med politikken som ble ført og deltok i statskuppet som innsatte kronprinsregent Frederik i 1784. Reventlow var en aktiv forkjemper for landbo- og skolereformene, men forlot statstjenesten i protest i 1813 fordi han var uenig i regentens utenriks- og finanspolitikk og i kongens tiltakende praktisering av kabinettstyre.

Den store skolekommisjonen fungerte som rådgivende organ i skolesaker i statsadministrasjonen på hele 1790-tallet, og ble et forum der tidens brennende skole spørsmål ble debattert og behandlet. I tillegg til sitt forberedende lovarbeid fikk kommisjonen oversendt saker til uttalelse som angikk forslag til lokale nyordninger, blant annet i Norge. Forslagene fra Norge ble som oftest avslått eller henlagt i påvente av utarbeidelsen av den endelige loven. I saker som angikk Norge stod nordmannen Arctander ofte mot Reventlow, som han ellers støttet. Reventlow var forkjemper for «*helstaten*» og ønsket derfor ikke lokale særordninger.¹³⁵ Hovedmotsetningen i kommisjonen gikk imidlertid mellom Chr. Reventlow og biskop Balle. Reventlow fremmet de radikale forslagene, mens Balle var mer konservativ og kjempet for kirkens interesser. Gjennom mesteparten av 1790-tallet arbeidet Den store skolekommisjonen med reformen av skolen i landdistriktene. Tidlig på året i 1799 ble det sendt et forslag om en *Anordning for landsbyskolene* til kongen. Forslaget må beskrives som basert på et encyclopedistisk kunnskapssyn og omfattet en meget stor fagkrets for landsbyskolene. Det skulle blant annet undervises i historie og geografi, naturhistorie og naturlære. I tilknytning til naturhistorie og naturlære skulle det formidles kunnskap i astronomi og mekanikk, og i tilknytning til regning, kunnskaper i geometri. Kunnskaper i mekanikk ble ansett som relevant for bøndenes anvendelse av jordbruksredskaper. Astronomi, som gav innsikt i himmellegemenes bevegelser, ble også ansett som nyttig kunnskap for bøndene. Undervisningen skulle dessuten omfatte rikslovgivningen og forordninger som gjaldt bondestandens rettigheter og plikter, samt instrumentalmusikk, hvis læreren hadde ferdigheter i dette. De eldste barna skulle også undervises i

Bastholm, etatsråd F. C. Trant i Tollkammeret og magister M. H. Sevel. Trant døde i 1798. Han ble erstattet av dr. Frederik Münter. Brandt sluttet i kommisjonen på grunn av sykdom i 1799. Bastholm gikk ut av kommisjonen i 1806, etter i lengre tid å ha vært forhindret fra å delta i kommisjonens arbeid på grunn av sykdom. Nordmannen H. N. Arctander fra Rentekammeret kom med fra 1797-1807. Fra 1807 kom professor Saxtorph med. Se Torstein Høverstad, *Det store interregnum 1739-1827*, Kristiania: Steenske forlag, 1918, s. 75-76

¹³⁵ Ibid., s. 76-77

sunnhetslære. Skolene i byene skulle ha de samme fag, men i tillegg skulle de få undervisning i tysk. Derfor måtte alle lærere som ble ansatt i byskolene ha kunnskaper i tysk.¹³⁶

Forslaget omfattet også ny styringsordning for skolen. En Generaldireksjon for allmueskolevesenet med rett til å foreta sakkyndig inspeksjon ble foreslått opprettet, og under denne sentrale direksjonen skulle det være herreds- og sognekommisjoner. På alle nivåer i styringshierarkiet skulle det inkluderes spesielt skolesakkyndige representanter i tillegg til de kirkelige, statlige og kommunale. Kommisjonen foreslo også at lærere med seminarutdanning skulle ha fortrinnsrett til stillinger som skoleholder. Det var Reventlows og «*fremskrittmennenes*» synspunkter som hadde seiret i kommisjonens forslag til ny lov om skoler på landet, som ble sendt til kongen i 1799.¹³⁷

Forslaget ble videresendt til regjeringens medlemmer, men først ble det foretatt noen administrative endringer av generalprokurator Christian Colbjørnsen. Han fjernet blant annet lærernes rett til å være medlemmer av skolekommisjonen. De skulle bare ha rett til å være til stede på kommisjonens møter. Blant regjeringens medlemmer var det bare hertugen av Augustenborg som kommenterte lovforslaget i detalj. I løpet av 1802 forfattet han tre omfattende betenkninger om forslaget. Hertugens kommentarer bar preg av større skepsis mot en heving av opplysningsnivået blant bondebefolkningen enn kommisjonsforslaget. Han påpekte at det var viktig at landsbyens barn ikke fikk utdanning som pekte utover deres standstillørighet, slik at de fikk ambisjoner om å heve seg over sin stand og fikk avsmak for kroppsarbeid.¹³⁸ Han uttalte seg også negativt om lærerseminariene. Seminaristene var «*halvstuderte*» og brasket seg overfor landsbybeboerne uten grunn. Han var i mot at seminarister skulle foretrekkes til lærerstillinger framfor menn med akademisk dannelse og elever fra private seminarer.¹³⁹

Hertugen av Augustenborgs kritiske kommentarer kan ha vært medvirkende til at lovforslaget ble liggende i flere år. Men vel så stor innflytelse hadde Balle, som fikk tilsendt lovforslaget i 1804. Han hadde flere innvendinger, spesielt når det gjaldt omfanget av undervisningen.¹⁴⁰ Skolesaken ble, på kronprinsens befaling,

¹³⁶ Larsen, 1984, s. 108

¹³⁷ Kornerup, 1951, s. 434

¹³⁸ Larsen, 1984, s. 238

¹³⁹ Ibid., s. 244

¹⁴⁰ Hal Koch, Tiden 1800-1848, i Hal Koch og Kornerup, Bjørn (red.) *Den danske kirkes historie*, Bind VI, København: Gyldendal, 1954, s. 31

gjenopptatt i 1806. I oktober 1806 ble det utstedt et Provisorisk reglement for allmueskolevesenet på landet, der fagkretsen var begrenset til religion, skriving, regning og lesing. Alle de andre fagene, som skolekommisjonen hadde foreslått, var fjernet. I 1806-reglementet var også kommisjonens forslag om ny styringsordning forandret. Styringen og tilsynet med skolene ble foreslått opprettholdt omtrent som tidligere. Forslaget om en Generalskolekommisjon som skulle sette alle skoleslag i forbindelse med hverandre i et system, et harmonisk hele, som ville kunne forene dansker, nordmenn og holstenere til ett folk «*med en og samme tenkemåte*», var en idé Chr. Reventlow hadde ivret for i kommisjonen. Men i 1806-reglementet ble det, som før, prest, prost, biskop og kanselli som skulle styre skolene. I den lokale skolekommisjonen ble sognepresten formann i stedet for skolepatronen.¹⁴¹ Ordningen etter det provisoriske reglementet fra 1806 innebar redusert innflytelse for godseierne og økt innflytelse for kirken. Kommisjonen hadde i sitt forslag fra 1799 dessuten foreslått at det i tillegg til kirkelige, statlige og kommunale representanter skulle inkluderes spesielt skolesakkyndige representanter på alle nivå i styringshierarkiet. Dette var fjernet. Seminaristenes fortrinnsrett til stilling som skoleholder ble imidlertid opprettholdt. Det midlertidige reglementet skulle gjelde for de tre østlige stift, som en prøveordning. Opprinnelig var det meningen at reglementet bare skulle gjelde for Nord-Sjælland, men også biskop Hansen og biskop Boisen ønsket det innført i sine stift.¹⁴²

8.3.5 Lærerutdanningen

Guldberg var sterkt i mot en egen utdanning for lærere i landsbyskolene. I forordningen av 1739 var det prestene som hadde fått seg pålagt opplæringen av skoleholdere på landet. Opprettelsen av egne lærerutdanningsseminarier innebar både at kirken mistet noe av kontrollen med virksomheten i skolen og at det oppstod en ny yrkesgruppe med en egen utdanning som kunne komme til å utfordre prestenes tradisjonelle autoritet i hvordan undervisningen av allmuen skulle foregå. De første lærerutdanningene som ble opprettet var dessuten preget av opplysningstidens rasjonalistiske religionsoppfatning og ble også av denne grunn oppfattet som en trussel mot kirken. Seminaristene ble i tillegg kritisert for å være hovmodige og arrogante uten grunn. De hadde ikke den klassiske dannelse som latinskoleelevene hadde, men likevel en utdanning som overgikk utdanningsnivået til befolkningen de skulle betjene. Mange var dessuten bekymret over at lærerne fikk en utdanning som ga dem forestillinger om et annet liv enn som lærere for allmuen.

¹⁴¹ Larsen, 1984, s. 274

I Kiel ble det opprettet et eget lærerseminar i 1781, og grev J. Ludvig Reventlow ansatte tre lærere fra seminariet i Kiel ved skolen på sitt gods.¹⁴³ Den store skolekommisjonen hadde som en del av sitt mandat fått i oppgave å utarbeide en «*foranstaltning til å utdanne dugelige lærere*».¹⁴⁴ I 1790 fikk kommisjonen opprettet det første statlige skolelærerseminarium i Danmark, som skulle utdanne allmueskolelærere for hele riket. Kommisjonen foreslo at det skulle legges til Blaagaard, en herskabelig eiendom utenfor København. Eiendommen hadde tidligere vært eid av medlemmer av kongefamilien og deretter av adelsmenn. Men nå tilhørte den staten. Etter forslag fra Den store skolekommisjonen gikk Rentekammeret med på å overføre eiendommen til lærerseminariet. Å gi seminariet en fyrstelig bygning svarte til de store forventningene som var knyttet til det. Også i Tyskland var det eksempler på at lærerseminarier ble plassert i aristokratiske omgivelser.¹⁴⁵ Fra Tyskland var det også tradisjon at lærerseminariene hadde internater, og at de samlet elever fra en større region. Seminariet på Blaagaard ble organisert etter mønster fra seminariet i Kiel. Det var organisert som en internatskole med full forpleining. Undervisningen var gratis, men kost og losji ble dekket ved skolepenger. Det ble også opprettet en del friplasser ved hjelp av donasjoner fra medlemmer av adelen og kongefamilien. I undervisningsmetodene ble det lagt vekt på å fremme forståelse for lærestoffet. I religionsundervisningen ble det lagt vekt på «*den naturlige religion*» og morallæren. Skolens religionsopplæring hadde likevel et kirkelig tilsnitt med regelmessig kirkegang og andakter, men den teologiske grunnholdningen som ble formidlet var liberal og rasjonalistisk. Seminaristene kom til å bli representanter for radikale ideer.¹⁴⁶

Lærerseminariet og seminaristene ble sterkt kritisert. Flere blant geistligheten mente at prestene burde overta lærerutdanningen. Biskop Balle hadde allerede i 1789 kritisert de nye lærerseminariene, både for sin filantropinistiske pedagogikk og for sitt encyclopediske kunnskapssyn. Han anså «*Tidens rasende Reformsyge*» som «*et Djævelens Værk*».¹⁴⁷ I stedet for store nasjonale lærerutdanningsinstitusjoner foreslo han opprettet en rekke småseminarer rundt om på landet i Danmark. Det landsbyskolelærerne trengte, mente Balle, var

¹⁴² Ibid., s. 120-21

¹⁴³ Dette var de første seminarutdannede lærer i Danmark. Se Kornerup, 1951, s. 431

¹⁴⁴ Larsen, 1984, s. 66

¹⁴⁵ Ibid., s. 70

¹⁴⁶ Kornerup, 1951, s. 434

¹⁴⁷ Larsen, 1984, s. 11, ref i Knut Tveit, *Biskop F. J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærerutdanninga*, Oslo: Universitetsforlaget, 1970, s. 49

grundige kunnskaper i de mest elementære fagene. I byene kunne studenter under rettleiding fra biskopene og prostene benyttes som skoleholdere.

Etter opprettelsen av Blaagaard seminarium startet også J. Ludvig Reventlow i 1794 et eget lærerseminarium i tilknytning til oppdragelsesanstalten *Bernstorffsminde* på sitt gods Brahetrolleborg. Seminariet hadde et internasjonalt og interkonfesjonelt preg, fordi flere av elevene og lærerne kom fra trossamfunn utenfor det evangelisk-lutherske. Lærerne kom fra Tyskland, England og Frankrike, og var lutheranere, reformerte, katolikker og deister. I religiøs henseende var seminariet preget av en dogmefri rasjonalisme. Undervisningen foregikk på mange språk. Velansette familier sendte sine sønner til Bernstorffsminde. Blant elever fra Norge fantes elever ved navn Heyerdal og Stoltenberg.¹⁴⁸ Bernstorffsminde var en filantropisk skole for høyere samfunnsklasser, som søkte å realisere filantropistenes ide om «*menneskeslektens gjenfødelse gjennom skoleundervisning*».¹⁴⁹

Etter opprettelsen av lærerseminariene på Blaagaard og Brahetrolleborg ble det ikke startet flere lærerutdanninger av denne typen i Danmark. I stedet ble det i perioden 1801 til 1816 opprettet en rekke prestegårdsseminarier rundt omkring i landet. Den første som tok initiativ til et prestegårdsseminar i Danmark var sogneprest, senere biskop, P. O. Boisen. Fagkretsen var religion, lesing, skriving og litt hoderegning, samt elementær innføring i historie og naturfag. Boisen mente det var viktig at lærerne ble utdannet i det miljøet som de skulle virke i, og at all undervisning som ikke kunne anvendes i en «*simpel landsbyskole*» burde utelates.¹⁵⁰ Han hevdet at lærere burde utdannes til «*å være fornuftig bonde blant bønder*». Det var viktig at seminaristene ikke opplevde at de var utdannet for noe bedre enn den tilværelsen de ville få som landsbylærere, med liten lønn og tvunget til å dele allmuens levevis.¹⁵¹ J. Chr. Reventlow støttet Boisens initiativ med den begrunnelse at de tidligere seminariene kanskje hadde utdannet de nye lærerne ut av sin stand og den sosiale sammenhengen der de skulle utøve læreryrket. Reventlows støtte til Boisens forslag om prestegårdsseminarier var basert i et ønske om:

«å tilveiebringe nøysomme og for bondestanden dannede fornuftige skolelærere [...] seminaristenes simplere dannelse vil ha en meget nyttig innflytelse på deres tilkommende økonomiske forfatning, og forhindre at de

¹⁴⁸ Kornerup, 1951, s. 432, Larsen, 1984, s. 104

¹⁴⁹ Larsen, 1984, s. 105

¹⁵⁰ Tveit, 1970, s. 50

¹⁵¹ Larsen, 1984, s. 203-4

ikke så lett danne seg til andet enn det de skulle blive, nemlig til skolelærere for bønder.»¹⁵²

I 1801 trykte kanselliet skoleplanen til Boisen, distribuerte den til alle stiftsdireksjoner i Danmark og Norge og oppfordret til opprettelse av tilsvarende seminarer. Biskop Peder Hansen i Kristiansand sendte som svar på utsendelsen fra kanselliet en plan for presters opplæring av skoleholdere i sitt stift. I følge denne planen skulle seks prester i stiftet undervise to seminarister hver i ett år for å kvalifisere dem som lærere. Denne planen ble imidlertid avvist av kanselliet, som mente dette var for smått og at utdanningen var for kort.¹⁵³

Også Sjællands biskop Münster, som var medlem av Den store skolekommisjonen, mente at en mer begrenset lærerutdanning var på sin plass: « [...] seminarister skulle ikke dannes til lærde, men til Lærere for ungdommen på Landet, så at alt, hvad der ikke fører til dette Maal, bør saa vidt muligt skys».¹⁵⁴

Brødrene Reventlow så ulikt på saken om lærernes utdanning. Johan Ludvig Reventlow mente at læreren skulle ha kunnskaper som gjorde han til prestens jevnbyrdige, mens broren Christian Ditlev, i samarbeid med sogneprest Boisen, arbeidet for en lærerutdanning som gjorde læreren sterkt avhengig av presten.¹⁵⁵ Dette ble etter hvert også den statlige politikken.

Utviklingen for lærerutdanningen i Norge var omtrent som i Danmark, bortsett fra at det ikke lå noe statlig finansiert lærerutdanningseminarium i Norge. Nordmenn kunne imidlertid søke seg inn på seminariet utenfor København, som først var på Blaagaard og senere ble flyttet til Jonstrup. Fram til 1814 var det imidlertid bare ca 20 norske elever som hadde tatt utdanning ved seminariet.¹⁵⁶ Fra 1805 var alle prester i Norge pålagt av regjeringen å betale en seminarskatt for å bidra til finansieringen av seminaret utenfor København. Dette har vært fremsatt som en forklaring på at utviklingen av lærerutdanningen i Norge gikk dårlig. Tveit hevder imidlertid at det var holdninger i prestestanden som var årsaken til den manglende utbyggingen av lærerseminarier. Både blant prestene flest og i særlig grad Oslo-bispen F. J. Bech, var oppfatningen av seminarier for lærerutdanning negativ. Selv om det ble opprettet en del seminarier, i Tønsberg (1798-1802), i Kristiansand (1789-1803), på Toten (1804-1808) og i Trondheim fra 1802, ble disse raskt nedlagt. Noen av dem etter direkte intervensjon fra

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Tveit, 1970, s. 52

¹⁵⁴ Larsen, 1893, s. 217 ref i Tveit, 1970, s. 53

¹⁵⁵ Markussen, 1988, s. 326

¹⁵⁶ Høigård & Ruge, 1947, s. 54

biskop Bech. Bech ønsket en enda mer konservativ lærerutdanningspolitikk enn den som hadde seiret i Danmark, de Boisenske prestegårdsseminarier.¹⁵⁷

8.4 Oppsummering og analyse

Siste halvdel av 1700-tallet var den sentrale politiske beslutningsstrukturen enten organisert som ministerstyre, under Frederik V, eller som kabinettstyre. Kabinettstyret ble utøvd i kongens navn av ulike politiske grupperinger i eliten som gjennomførte statskupp. Kong Christian VII hadde en sinnslidelse som innebar at han ikke kunne ivareta oppgaven som monark. Når en ny elitegruppe overtok makten, gjennomførte de endringer i forholdet mellom kabinettet, statsrådet og kanselliene. Kabinettstyre innebar at regjeringen og kollegiene hadde liten innflytelse på beslutninger som ble fattet. Både kabinettstyre og ministerstyre samlet makten på få hender, enten det var kongen som utøvde et personlig enevelde eller det var andre menn som styrte i kongens navn. Kabinettstyre ble praktisert både under Struensee og Guldberg. I hele Christian VIIIs levetid var kongens beslutninger i statsråd bare tilsynelatende, ettersom kongen på grunn av sin sykdom ikke var i stand til å fatte beslutninger. I de siste seksten år av 1700-tallet regjerte kronprins Frederik i allianse med gruppen av godseiere og adelsmenn som hadde innsatt han, A. P. Bernstorff, Heinrich Ernst Schimmelmann og Christian Ditlev Reventlow. Også kongens svoger hertug Frederik Christian av Augustenborg ble i 1788 medlem av regjeringen.

Perioden på slutten av 1700-tallet, da kronprinsregenten regjerte sammen med kretsen av tysk-kulturelle adelsmenn utgjør en særegen fase i det dansk-norske eneveldets historie. Forestillingen om at det eksisterte en allianse mellom borgerskapet og adelen uttrykt i en statsform som kunne betegnes som «*det opinionsstyrte eneveldet*», ble fremmet av en rekke av tidens danske statsteoretikere og andre fremtredende borgere. Tesen gikk ut på at den offentlige opinionsdannelsen blant borgerskapet fungerte veiledende for statsstyret, og at grunnleggende samfunnsreformer som avskaffet adelens privilegier kunne bli innført på fredelig vis. Landbo-reformene, som gav større frihet til bøndene, ble gjennomført under åpen diskusjon med offentlige debattinnlegg der regjeringens medlemmer, støttet av en sterk opinion, forsvarte reformen mot store deler av godseieradelen, som gjorde motstand.

Archer har basert sin analyse av skoleutviklingen i Danmark i siste halvdel av 1700-tallet på allment kjente skolehistoriske hendelser. Disse hendelsene omfatter for det første opprettelsen av en rekke private borgerskoler, og for det

¹⁵⁷ Tveit, 1970, s. 117

andre at det ble tatt initiativ til radikale reformer både av latinskolene, gjennom opprettelsen av Kommisjonen for universitetet og de lærde skoler i 1785, og av allmuens utdanning, gjennom opprettelsen av Den store skolekommisjonen i 1789. Archer analyserer disse hendelsene i lys av sin teori om mono-integrasjon mellom skolen og kirken, som fører til at utfordrergrupper, som ikke får oppfylt sine utdanningsbehov og -krav, handler strategisk for å avskaffe kirkens skoledominans. Hun oppfatter opprettelsen av borgerskolene som utslag av borgerskapets substitusjonsstrategi og de statlige reformkommisjonene som uttrykk for adelens og kongemaktens restriksjonsstrategi. Begge var rettet mot å ødelegge kirkens skolemonopol. Begge strategier mislyktes i å avvikle kirkens kontroll av skolen. Men restriksjonsstrategiens begrensning av kirkens kontroll over sekundærutdanningen lyktes noe bedre enn forsøket på å begrense kirkens kontroll over primærutdanningen. Archers forklaring på at substitusjonsstrategien mislyktes var at kostnadene forbundet med skoledrift ble for store for private finansører. Markedskonkurransen mellom kirkeskolene (latinskolene) og borgerskolene resulterte i stillstand og kartelldannelse, tilsvarende situasjonen i England. Forklaringen på at restriksjonsstrategien mislyktes mener hun var den vanskelige statsøkonomien.

Utdanningshistorisk og kirkehistorisk forskning bekrefter Archers oppfatning om at reformen av utdanningen for allmuen på landet var mislykket ut fra den opprinnelige målsettingen om å fristille skolen fra kirken. Etter loven av 1814 var allmueskolene på landet i Danmark i minst like stor grad som før underordnet kirken. Den omfattende fagkretsen som var blitt foreslått av Den store skolekommisjonen i 1799, ble radikalt redusert i den endelige loven. Også den foreslåtte styringsordningen som skulle innebære en egen sentral organisering av hele skoleverket og dessuten sakkyndig representasjon i styringsorganer på alle nivå, ble forkastet. I vurderingen av reformen av latinskolene er også Archers syn sammenfallende med historieforskningen, som påpeker at den lærde skoles tette forbindelse med kirken ble brutt.

Archers økonomiske forklaringer på hvorfor arbeidet til Den store skolekommisjonen ikke førte til betydelige endringer i skolen, kan det imidlertid stilles spørsmål ved. En alternativ hypotese som kan begrunnes ut fra den foreliggende historiske forskningen kan være at en voksende politisk motstand mot reformene gjorde at de ble sterkt modifisert i forhold til den opprinnelige målsettingen. Archer hevder at kongemakten skiftet side i denne historiske perioden. Fra å ha vært en alliansepartner med kirken helt siden reformasjonstiden, inngikk kronprins-regenten i siste del av 1700-tallet en allianse med adelen for å fremme en reformpolitikk og bekjempe kirkens utdanningsmonopol. Men adelsmennene som utøvde den politiske makten sammen med kronprinsregenten, og som gjennomførte landbo-reformene, samt

tok initiativ til skolereformer på alle nivå, var ikke representativ for hele adelsstanden. En stor del av adelsstanden, som kongemakten var avhengig av, var imot både landbo-reformene og skolereformene som Reventlow-brødrene gikk i spissen for. Restriksjons-strategien, som Archer gjenfinder i opprettelsen av Den store skolekommisjonen og Kommisjonen for universitetet og den lærde undervisning var definitivt et uttrykk for den adelige politiske elitens utdanningspolitikk, men bare i den tidlige perioden, og bare da i klar allianse med kongemakten.

I tillegg til den generelle motstanden i adelskretser, som kronprinsregenten tok hensyn til, særlig etter opphevelsen av stavnsbåndet og den påfølgende protesten fra hundre adelsmenn med henstilling om å innstille reformene, kom en endring i politiske målsettinger hos ledende medlemmer av den politiske eliten. Mot slutten av 1700-tallet oppstod det også splittelse mellom den politiske eliten og kronprinsregenten. Kronprinsen inntok etter hvert en mer selvstendig rolle i forhold til gruppen som hadde innsatt han og oppnevnte blant annet i 1797 biskop Balle i kommisjonen for den lærde undervisning, en åpenbar motvekt til den reformvennlige hertugen av Augustenborgs politikk. Også Den store skolekommisjonens første utkast til lov om allmueskoler på landet fra 1799 ble særskilt forelagt biskop Balle til uttalelse, med sterk kritikk som forventet resultat. Hertugen av Augustenborg uttalte seg også negativt om forslaget fra Den store skolekommisjonen. Ved århundreskiftet var det med andre ord både oppstått en brist i alliansen mellom reformmennene og kronprinsen og uenighet om politikken i den reformvennlige eliten. Selv den ledende mann i reformarbeidet, Christian D. Reventlow, allierte seg på slutten av 1700-tallet med kirkelige kretser i motarbeidelsen av en offentlig lærerutdanning under statlig kontroll. Reventlow gikk nå inn for prestegårdsseminarer, som var det primære ønsket blant de fleste geistlige.

En alternativ hypotese til Archers økonomiske forklaring på at de opprinnelige initiativene til reform av allmueskolen på landet, inkludert lærerutdanningen, ikke førte fram, kan derfor være en forklaring som handler om nye relasjoner (konflikter) i den politiske eliten og en endring av agentskapet (handlingsintensjonene) i den politiske eliten. Den politiske eliten selv ble mindre konsolidert på sine utdanningspolitiske målsettinger, og ikke bare av økonomiske grunner. I tillegg må motstanden fra sentralt hold i kirken ha vært betydningsfull, spesielt Balles innsats. Denne forklaringen harmonerer med at skolen var dualt integrert og knyttet til staten, og at det derfor var politiske motsetninger og forhandlinger på sentralt nivå som svekket kraften i reformbevegelsen. Historikeres påpekning av at kronprinsregenten tok mer hensyn til godseierne standsinteresser etter deres protest mot opphevingen av stavnsbåndet i 1788, styrker denne hypotesen. Utdanningspolitikken kan forklares som et resultat av elitenes

forhandlinger og maktkamp innenfor den sentrale beslutningsstrukturens rammer og med en fremtredende representant for kirken som deltaker i den politiske prosessen. Utdanningspolitiske motsetninger i den politiske eliten hadde trolig vel så stor betydning for at de opprinnelige intensjonene ikke ble gjennomført som statens økonomiske tilstand. Kritikken av den store skolekommisjonens første forslag til ny lov om allmueskoler på landet ble fremført helt i begynnelsen av 1800-tallet, før den store statsbankerotten i 1813.

Fra historieforskningen om borgerskolene fremtrer det også et annet bilde av forholdet mellom borgerskolene og kirken enn det Archer tegner. Hun ser borgerskolene som uttrykk for en substitusjonsstrategi, som med utspring i en situasjonslogikk som går ut på *gjensidig eliminasjon* av motstanderens skoler, siktet mot å erstatte latinskolene med et alternativt utdanningsmonopol. Men substitusjon, det vil si konkurranse i utdanningsmarkedet mellom to private tilbydere, gir ingen overbevisende analyse av forholdet mellom borgerskolene og latinskolene i Danmark og Norge før og etter århundreskiftet. En grunnleggende innvending er at latinskolene ikke var private, men statlige (*publique*) skoler. Slik det fremgår av den utdanningshistoriske forskningen hadde dessuten ikke initiativtakerne til borgerskolene ambisjoner om å utkonkurrere latinskolene. Borger- og realskolen i Trondheim tilpasset seg raskt, på eget initiativ, den offentlige skolelovgivningen etter 1809-loven. Ledelsen tok sikte på å oppfylle kravene til middelskolen (ufullstendig lærd skole) og søkte å ivareta overgangsmuligheter for elevene til den lærde skole for de som ønsket det. Statlige myndigheter, som forvaltet de lærde skoler, motarbeidet heller ikke borgerskolene, men bidro i noen grad til finansieringen og verdsatte dessuten de danske borgerskolenes statspatriotiske ideologi. De danske borgerskolene ble i 1814-loven innlemmet i lovverket som et eget skoleslag og med en egen direksjon.

Borgerskolene synes heller ikke å ha vært oppfattet som utfordrere av kirkens kontroll over skoleverket. Det ser ikke ut til at kirken hadde noe prinsipielt i mot borgerskolene, eller anså dem som en trussel mot kirkens utdanningsinteresser. Teolog og senere biskop i Kristiania F. J. Bech hadde vært lærer ved Trondhjems borger- og realskole og var initiativtaker til borgerskoler både i Porsgrunn og Kristiania. Fundasen til borger- og realskolen i Trondhjem ble utformet av en av byens kapellaner, og kretsen som initierte opprettelsen var knyttet til biskop Gunnerus i Trondhjem stift. Blant lærerne ved skolen i Trondhjem den første tiden var det mange teologer.

De lærde skoler og borgerskolene utfylte hverandre mer enn de konkurrerte. De filantropinistiske borgerskolene utfordret åpenbart den lærde skoles pedagogiske metoder og ensidige innhold, men skoleslagene rekrutterte fra hvert sitt

samfunnslag. Konvergensen i utviklingen av borgerskolene og den lærde skole, som Archer beskriver som kartelldannelse, kan alternativt betraktes som en statlig inkorporering av private utdanningstilbud, en strategi som ble formulert med rene ord av Hertugen av Augustenborg – han ønsket å inkorporere borgerskolene i et utdanningssystem som skulle omfatte hele skolevesenet - og som kom til uttrykk i avtalen mellom Kristiania katedralskole og Kommisjonen for den lærde undervisning i slutten av 1790-årene. *Statlig kooptering* er også en mulig begrepsfesting, ettersom borgerskolenes fagkrets ikke i sin helhet og uendret ble innlemmet i de lærde skoler. I loven av 1809 ble det åpnet for såkalte «ikke-studerende», som trengte vitenskapelig utdanning for sin «*tilkommende borgerlige stilling og forretninger*». Denne formen for kooptering fungerte imidlertid ikke som noen levedyktig løsning, ettersom innholdet i de lærde skoler ble dreid i stadig mer nyhumanistisk retning og rekrutteringen av «ikke-studerende» til katedralskolen ble minimal. Men 1809-forordningens skille mellom middelskoler og fullstendige lærde skoler fungerte bedre, ettersom borger- og realskolene tilpasset seg bestemmelsene i loven og det ble opprettet en rekke middel- og borgerskoler og middel- og realskoler.

I Archers fremstilling er siste del av 1700-tallet i Danmark en fortelling om utfordrergruppers mer eller mindre mislykkede forsøk på å omstøte kirkens skolemonopol. Borgerskapets substitusjonsstrategi i form av borgerskoler førte ikke fram, men endte i kartelldannelse. Kongemaktens og den adelige politiske elitens restriksjonsstrategi førte bare fram for de lærde skoler. Restriksjonsstrategien for allmueskolen var mislykket. En annen fortelling, som handler om intensjoner i den politiske eliten som gjennomgikk forandringer, oppsmuldring av alliansen mellom kongemakten og den politiske eliten og motstand fra kirken, med andre ord, en fortelling om politiske kamper mellom aktører plassert på sentralt nivå, synes mer dekkende for de historiske forhold. I denne fortellingen inngår den statlige strategien som ble tatt i bruk for å bevare kontrollen over skolen på en tid da en rekke nye private skoletilbud oppstod, statlig inkorporering, eller snarere *kooptering*.

Archers hypotese om at i et lukket politisk system vil bare medlemmer av den politiske elite få mulighet til å forhandle og få innflytelse på utdanningspolitikken blir også bekreftet for denne perioden. Den statlige koopteringen av det nye skoleslaget, borgerskolene, som var startet av grupper utenfor sentrale beslutningsfattende fora, viser at grupper utenfor eliten kunne påvirke indirekte, men ikke gjennom egen deltakelse i beslutningsprosessene.

KAPITTEL 9 NORSK SKOLEUTVIKLING 1814 - CA 1940 I: POLITISKE STRUKTURER OG ELITERELASJONER

Norges løsrivelse fra unionen med Danmark innebar ingen endring i skolens integrasjon med staten, men omstillingen fra eneveldet til et konstitusjonelt monarki innebar en ny sentral beslutningsstruktur og en ny politisk elite. I første fase av løsrivelsen fra Danmark, mens den danske kronprins Christian Frederik var regent, ble det opprettet fem departementer, men kirke- og undervisningsvesenet fikk ikke noe eget departement. Den sentrale styringen av den lærde skole og allmueskolen ble overført til en provisorisk komité for opplysningsvesenet. Opplysningskomitéen skulle befatte seg med «*Opplysnings-Faget, det Lærde- og Almueskolevesenet, samt alt hvad der vedkommer geistlige Embeders Besættelse i Riget*» og rapportere direkte til regenten.¹ Et eget departement for *kirkesakene og undervisningsvesenet* ble opprettet som del av en generell omstrukturering av forvaltningen etter valget av Sveriges Carl XIII til Norges konge i november 1814.² Arbeidsoppgavene til Kirke- og undervisningsdepartementet omfattet kirker og presteskap, hele undervisningsvesenet, samt fattigvesenet.³ Skolen var fra første stund etter løsrivelsen fra Danmark et statlig anliggende, slik det hadde vært siden reformasjonen og i hele unionstiden.

Den følgende beskrivelsen og analysen av skoleutviklingen i Norge i tiden fra 1814 til ca 1940 er fordelt over to kapitler. Dette kapitlet handler om den sentrale politiske beslutningsstrukturen og de politiske elitene i ulike perioder av dette tidsrommet. Her vil jeg begrunne hvorfor den politiske beslutningsstrukturen i Norge i perioden fra 1814 til 1884 kan karakteriseres som delvis åpen/delvis gjennomtrengelig og i perioden etter innføringen av parlamentarismen i 1884 som åpen/gjennomtrengelig. Jeg vil dessuten prøve to av Archers fremsatte hypoteser som vedrører hvilke grupper som kan forhandle om sine utdanningspolitiske krav på den sentrale politiske arena under ulike typer av politiske beslutningsstrukturer.

¹ Se Ole Kolsrud, *Maktens korridorer. Regjeringskontorene 1814-1940*, Riksantikvarens skriftserie 12, Oslo: Universitetsforlaget, 2001, s. 25

² Ibid., s. 29

9.1 Politiske beslutningsstrukturer

Den politiske utviklingen i Norge i perioden fra 1814 til ca 1940 omfatter to markante skiller i den sentrale politiske beslutningsstrukturen: for det første, overgangen fra eneveldets lukkede og utilgjengelige politiske beslutningsstruktur til det konstitusjonelle monarkiets *delvis åpne* politiske beslutningsstruktur etter 1814, og for det andre, innføringen av en *åpen beslutningsstruktur* etter innføringen av parlamentarismen i 1884.⁴ Den politiske beslutningsstrukturen som ble innført i 1814 må betraktes som bare delvis åpen. Statsskikken i Norge i den første tiden etter 1814 innebar et begrenset demokrati. Omtrent halvparten av den voksne mannlige befolkningen hadde stemmerett, og stemmeretten var knyttet til eiendomsretten. Stemmeberettigede var alle embetsmenn, selveiende bønder og byborgere med eiendom av en viss minsteverdi.⁵ Helt fram til 1871 møtte Stortinget bare hvert tredje år og satt sammen i maksimum to måneder. Det var derfor begrenset hvor mange saker de folkevalgte kunne ta opp til behandling. Regjeringen ble i den første tiden etter 1814 oppnevnt av kongen, men ble etter hvert selvsupplerende. De som ble utpekt til regjeringsmedlemmer kom fra embetsstanden. Også blant stortingsrepresentantene var det store flertall embetsmenn.

Sammenlignet med andre konstitusjonelle stater på denne tiden hadde imidlertid det norske Stortinget en relativt bred representasjon fra ulike samfunnsgrupper. Allerede på det første Stortinget var bøndene representert, og en bondeopposisjon gjorde seg gjeldende så tidlig som på 1830-tallet. Likevel må den politiske beslutningsstrukturen i perioden fra 1814 fram til innføringen av parlamentarismen i 1884 betraktes som bare delvis åpen/gjennomtrengelig, blant annet på grunn av begrensningene av stemmeretten og fordi regjeringen ikke var forankret i stortingsflertallet. Prinsippet om at regjeringen ikke var avhengig av Stortinget ble satt på spissen fram mot 1884, da det ble fattet flere flertallsvedtak som ble nektet sanksjon av regjeringen. I den konstitusjonelle kampen som munnet ut i innføringen av parlamentarismen i 1884 lanserte opposisjonslederen Johan Sverdrup slagordet «*all makt i denne sal*» og mente med det at regjeringsmakten måtte være basert i Stortingets flertall.

³ Departementet omfattet også museer, biblioteker, lærde selskaper, kunstakademier etc, samt «milde stiftelser». Ibid., s. 106

⁴ Fra midten av 1930-tallet ser vi konturene av en ny beslutningsstruktur, men denne perioden vil ikke bli analysert i det foreliggende arbeidet.

⁵ Valgordningen var indirekte valg, som innebærer at primærvelgerne velger valgmenn, som igjen velger stortingsrepresentantene. Ordningen varte fram til 1905.

Skillet mellom norsk statsskikk i perioden fra 1814 til 1884, som innebar en delvis lukket politisk beslutningsstruktur, og tiden etter innføringen av parlamentarismen i 1884, da det ble innført en åpen struktur, samsvarer med Jens Arup Seips allment akseptert periodisering i norsk politisk historie. Seip knytter sin periodisering til endringer i statsskikk. Han betegner perioden fra 1814 til 1884 som «*embetsmannsstaten*». Påfølgende perioder betegnes som «*flerpartistaten*» (1884-1945) og «*ettpartistaten*» (fra 1945 til midten av 1960-tallet). Parlamentarisme som statsskikk er kortfattet beskrevet av Seip som en styringsordning der *regjeringen blir en stortingsoppnevnt komite, som når som helst kan tilbakekalles*» og innføringen av parlamentarismen blir i hans inndeling et betydningsfullt skille i norsk politisk historie.⁶ Seips periodisering er senere anvendt også av skolehistorikere, men med til dels andre periodiseringskriterier.

9.1.1 Parlamentarismen i skolehistoriske periodiseringer

Rune Slagstad, som i sitt store arbeid *De nasjonale strateger* skriver om moderniseringen av Norge og tematiserer skoleutviklingen på 1800- og 1900-tallet som en del av samfunnets moderniseringsprosess, følger også en periodeinndeling der 1884 markerer et skille. Tiden fra 1814 til 1884 kaller han, i likhet med Seip, for embetsmannsstaten. Men han omdøper neste periode til *venstrestaten* fordi han mener at perioden fra 1884 til 1945 var preget av Venstre-partiets kunnskapsparadigme og politiske prosjekter, ikke minst gjaldt det utdanningspolitikken.⁷ Selv om Slagstad følger Seips tidsinndelinger, vektlegger han andre periodiseringskriterier. Hovedkriteriet for Slagstad er skifter i *kunnskapsregimer*, basert på premisset om at «*[m]oderniseringen av Norge er historien om skiftende kunnskapsregimer, formet ved en varierende konstellasjon av makt, kunnskap og verdi.*»⁸

Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås anvender i sin bok om *Grunnskolen som nasjonsbygger* en modifisert versjon av Seips og Slagstads periodeinndeling. Fokus for deres undersøkelse er Slagstads begrep om *kunnskapsregimer*. I Telhaugs og Mediås arbeid blir tiden fra 1850-årene fram til midten av 1930-årene betraktet som én periode bundet sammen av ett

⁶ Jens Arup Seip, *Fra embedsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Universitetsforlaget 1993, s. 11 og 14. En mer formell definisjon av parlamentarismen er: en beslutningsstruktur der 1) regjeringen treffer alle viktige beslutninger som kollegium, 2) parlamentsflertallet avgjør hva slags regjering landet skal ha, og 3) regjeringen står til ansvar overfor parlamentet og kan når som helst felles ved et mistillitsvotum. Se Trond Nordby, *Grunnlov og styreform, Norge 1814 til 2010*, Oslo: Universitetsforlaget, 2010, s. 19

⁷ Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, Oslo: PAX forlag A/S, 1998, s. 93 ff

⁸ Ibid. s. 17

dominerende kunnskapsregime, det «*nasjonalistiske lekmannsregimet*». I stedet for å vektlegge endringen i statsskikk ved innføringen av parlamentarismen fremhever de Venstre-bevegelsens pedagogiske ideer, som ble fremmet med stor kraft allerede i embetsmannsstatens periode.⁹

Telhaugs og Mediås behandling av tiden fra midten av 1800-tallet til mellomkrigstiden som én sammenhengende periode har møtt innvendinger fra Harald Thuen, som ønsker å gjeninnføre et skille ved overgangen mellom 1800- og 1900-tallet. Thuen argumenterer for at 1890-tallet markerte en nyorientering i oppfatningen av statens rolle: fra embetsmannsstatens vektlegging av en for borgerne predikerbar *rettsstat* til forestillingen om at staten skulle intervensjonere for å skape et mer rettferdig samfunn: ideen om sosialstaten. I første del av 1900-tallet lå den sosialstatlige tenkningen som et nytt premiss for utdannings- og barnevernspolitikken, og dermed også for enhetsskolepolitikken.¹⁰

I sin argumentasjon viser Thuen til Francis Sejersteds arbeid om brytninger i oppfatningen av statens rolle på slutten av 1800-tallet. Thuen tar imidlertid bare opp én dimensjon ved Sejersteds analyse av staten, nemlig statens funksjon. Men Sejersted tematiserer også statens form, som har med det politiske beslutningssystemet å gjøre, og han ser en samvariasjon mellom endringer i statens form og funksjon i norsk historie. Det vil si at når nye grupper får makt og innflytelse på den statlige politikken, når beslutningsstrukturen blir mer åpen og tilgjengelig, er også oppfatningen av statens funksjon blitt endret, selv om det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom statens form og oppfatninger om dens funksjon.¹¹ Thuens begrunnelse for å gjeninnføre periodeskiellet på slutten av 1800-tallet er at det skjedde et ideologisk skifte. Skiftet i statsskikk, eller beslutningsstruktur, tillegger han ikke samme vekt. I det følgende vil jeg trekke fram noen eksempler på hendelser fra slutten av 1800-tallet som illustrerer at den sentrale politiske beslutningsstrukturen og endringer i den er et vilkår for og en medvirkende årsak til utdanningspolitikkenes utforming og endring og dermed til skolen utvikling. Dette er en argumentasjon for å opprettholde endring av statsskikk, det vil si endring i statens form, som et kriterium for periodisering, ikke bare i den politiske historien, men også i skolehistorien.

⁹ Alfred Oftedal Telhaug & Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, Oslo: Abstrakt forlag, A/S, 2003, s. 20-32

¹⁰ Harald Thuen, *Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010*, i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 2010, s. 275

¹¹ Francis Sejersted, *Demokrati og rettsstat*, Oslo: Universitetsforlaget, 1984, s. 15 ff. Sejersted understreker at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom statens form og funksjon. Eksempelvis var den politisk lukkede enevoldsstaten sterkt intervensjonistisk.

9.1.2 Konsekvenser av endring i politisk beslutningsstruktur

Innføringen av parlamentarismen i 1884 som åpnet for at nye samfunnsgrupper fikk adgang til regjeringen, nasjonens høyeste beslutningsfattende organ, var et grunnleggende vilkår for endringer i utdanningspolitikken. I embetsmannsstatens periode var Regjering og Storting to formelt uavhengige politiske organer. Regjeringen kunne treffe sine avgjørelser i en sak uavhengig av Stortingets vilje i samme sak. Hvis embetsmennenes og deres støttespilleres interesser var truet i for eksempel skolepolitiske vedtak, kunne regjeringen effektivt blokkere Stortingets flertallsvedtak ved å nekte sanksjon. Dette skjedde flere ganger i løpet av 1800-tallet. For eksempel ble stortingsflertallets vedtak i 1848 om ny lov om landsallmueskole nektet sanksjon av regjeringen. Det samme gjaldt ny lov om by-allmueskolen i 1880. Regjeringsskiftet i 1884, som en følge av innføringen av det parlamentariske prinsipp, var en forutsetning for vedtaket om folkeskolelovene av 1889, som omfattet omtrent den samme byskoleloven som ble nektet sanksjon i 1880.¹²

Også Venstres skolepolitiske linjeskifte overfor for den høyere skole illustrerer hvordan endringene i den politiske beslutningsstrukturen fikk konsekvenser for utdanningspolitisk tenkning og handling.¹³ I stortingsdebatten i 1871 om de høyere skoler hadde Johan Sverdrup formulert det som ble venstrebevegelsens standpunkt i de neste 20 år: motstand mot at høyere skoler skulle få statsstøtte. Politikken til den voksende venstre-bevegelsen på 1870-tallet var at høyere utdanning burde overlates til kommunene eller private. Kritikken mot den økonomiske forfordelingen av de høyere skoler var allerede i 1845 blitt fremført i Stortinget av bondeopposisjonens talsmenn Baggerud og Jaabæk. De ville ha utredet om noen av de lærde skolene kunne nedlegges og pengene brukes på allmueskolen. Begrunnelsen var at lokalt selvstyre etter innføringen av formannskapslovene medførte behov for en opplyst allmue. Kravet fikk på det daværende tidspunkt ingen oppslutning, men i 1871 vedtok Stortinget at det skulle gjennomføres en slik utredning.¹⁴ Venstrebevegelsens standpunkt mot statlige høyere skoler dekket over en intern uenighet om hvorvidt de ikke-statlige

¹² Riktignok førte Venstre-partiets splittelse i 1888 og partiet Høires framgang ved valget samme år til at Venstre-regjeringen i 1889 var en mindretallsregjering, men relasjonen mellom regjeringen og Stortinget var likevel forandret, og mennene fra «rene» Venstre og Moderate Venstre klarte å stå noenlunde samlet i å sikre flertallet for skolereformene. Se Jostein Nerbøvik, *Norsk historie 1860-1914*, Oslo: Det norske samlaget, 1999, s. 168

¹³ Dokka, *Fra almueskole til folkeskole*, Oslo: Universitetsforlaget, 1967, s. 354-55 hevder at det politiske systemskiftet i 1884 ikke hadde store konsekvenser for «skolestridens karakter og innhold». Han refererer imidlertid til striden om folkeskolen og ikke til striden om den høyere skole.

¹⁴ Ibid., s. 100-101

skolene burde være kommunale eller private. Sverdrup mente skolene burde være kommunale, mens grundtvigianerne mente private. De ulike fraksjonene gjorde imidlertid felles front mot den statlige finansieringen av de høyere skoler.

Venstres politiske linjeskifte ble markert i 1889 etter vedtaket om folkeskolelovene. Da Stortinget skulle oppnevne en komite for utredning av konsekvensene av folkeskolelovene for den høyere skole, tok både Jacob Sverdrup, fra Moderate Venstre, og Horst, fra «rene» Venstre, avstand fra det som hadde vært Venstrebevegelsens offisielle standpunkt siden begynnelsen av 1870-tallet. De gikk nå inn for at staten skulle ta økonomisk ansvar for de høyere skoler.¹⁵ Før innføringen av parlamentarismen hadde venstrebevegelsens representanter oppfattet staten som ensbetydende med embetsmannsregjeringen og dens forvaltning og derfor som motsatsen til folket. Etter parlamentarismens nye regel om at regjeringen skulle forankres i Stortingets flertall, forsvant denne motsetningen mellom stat og folk. Målet for Venstre ble, etter skiftet i statsskikk, å forandre den høyere skole i stedet for å motarbeide den.¹⁶

9.1.3 Allmenn stemmerett: større åpenhet i beslutningsstrukturen

Også innføringen av allmenn stemmerett hadde konsekvenser for statsmaktens tilgjengelighet. Allmenn stemmerett ble innført i 1898 for menn og i 1913 for kvinner. I 1884 var det fremdeles et lite mindretall av befolkningen som hadde stemmerett.¹⁷ Kampen for allmenn stemmerett begynte allerede i 1860-årene, anført av blant andre teologen Eilert Sundt, som ledet Kristiania Arbeidersamfund. Arbeidersamfundene rekrutterte fra flere forskjellige samfunnsgrupper: håndverkervennner, funksjonærer, arbeidere og, i Kristiania, radikale studenter. Internt i arbeidersamfundene var det kamp om hvorvidt politikken skulle være sosialistisk eller liberal.¹⁸ Flere radikale venstrefolk deltok aktivt i foreningene, og venstrebevegelsen arbeidet for å sikre seg støtte fra

¹⁵ Georg Klem, *Politiske forutsetninger for skoleloven av 1896*, Avhandlinger fra Universitetets Historiske Seminar, Oslo: Grøndahl & Søn, 1931, s. 26. Venstre-bevegelsens endrede politikk peker i samme retning som Archers funn i hennes komparative materiale, som går ut på at ingen regjerende elite eller parti, uansett politisk farge, har gitt avkall på et statlig styrt (sentralisert) utdanningssystem. Forklaringen er at å ha kontrollen med utdanningssektoren er et uovertruffet politisk redskap for enhver regjering.

¹⁶ Ibid., s. 31

¹⁷ I 1884 hadde 7,5 % av den norske befolkningen stemmerett. Se <http://www.Stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>. Besøkt 27.5.2012

¹⁸ Halvard M. Lange, *Arbeiderpartiets historie 1887-1905*, i Halvdan Koht (red.) *Det norske arbeiderpartis historie 1887-1937*, Oslo: Det norske arbeiderpartis forlag, 1937, s.101

arbeiderklassen gjennom å overta ledelsen i foreningene. På begynnelsen av 1880-tallet overtok venstrebevegelsen ledelsen i de fleste arbeidersamfundene, og det ble i 1882 fattet vedtak om en sammenslutning av flere Arbeidersamfund over hele landet. I Arbeidersamfundene var kampen for alminnelig stemmerett blant de høyest prioriterte sakene. Også andre arbeiderorganisasjoner kjempet for allmenn stemmerett. For Norske Arbeideres forening som var blitt stiftet i 1874, var stemmerettsspørsmålet sentralt. Etter at Det norske arbeiderparti ble opprettet i 1887, ble det organisert systematisk påvirkning av Venstres stortingsrepresentanter for at de skulle fremme saken om allmenn stemmerett.¹⁹

Med innføringen av allmenn stemmerett for menn i 1898, vedtatt med alle Venstres mot alle Høires stemmer (79 mot 35)²⁰ fikk nye grupper adgang til den politiske prosessen og økt mulighet til å påvirke den statlige politikken, også utdanningspolitikken. I 1900 fikk Arbeiderdemokratene, en utbrytergruppe av Venstre, som blant annet kjempet aktivt for enhetsskolen, to representanter på Stortinget. I 1903 fikk Det norske arbeiderparti, som også hadde et eget skolepolitisk program som omfattet innføring av enhetsskolen, fem stortingsrepresentanter.²¹

Sanksjonsnektingen under embetsmannsstaten, vedtak av lover som tidligere var nektet sanksjon etter innføringen av parlamentarismen, og endringer av politikken innhold etter 1884 illustrerer betydningen av den politiske beslutningsstrukturen som determinerende vilkår for utdanningspolitikken. Perodeskillet ved innføringen av parlamentarismen er derfor viktig på grunn av de endringer det innebar i de strukturelle forutsetningene som påvirket både hvilke politiske saker som kom på dagsorden og politikuttformingene i nasjonale fora. Parlamentarismen skapte nye forutsetninger for politikken. Den nye politiske beslutningsstrukturen åpnet for at en ny politisk elite kunne innta regjeringmakten. Parlamentarismen var også en forutsetning for endringen av

¹⁹ Lange, 1937, s..133

²⁰ Stortingsvedtaket gikk ut på alminnelig stemmerett for alle selvhjulpne menn (de som ikke mottok sosialstøtte) over 25 år. Johannes Steen, som tilhørte Venstre, og som i denne perioden var statsminister, hadde vært en iherdig forkjemper for alminnelig stemmerett. Se Lange, 1937, s. 193

²¹ Kilde: Politikerarkivet 1814 – d.d. ved NSD.

http://www.nsd.uib.no/polsys/index.cfm?urlname=storting&lan=&UttakNr=113&MenuItem=N1_1&ChildItem=&State=collapse. Besøkt 24.5.2012

stemmerettsreglene, som i sin tur åpnet for flere samfunnsgruppers deltakelse i sentrale politiske beslutninger.²²

9.2 Eliterelasjoner

Hvem utgjorde den politiske eliten i Norge etter 1814? Var eliten homogen eller heterogen? Var kirken representert i den politiske eliten? Hvordan ble den politiske elitens sammensetning endret etter innføringen av parlamentarismen?

9.2.1 Eliterelasjoner i embetsmannsstaten

Betegnelsen «embetsmannsstaten» indikerer hvem som utgjorde den politiske eliten i Norge i perioden 1814 til 1884. Embetsmannseliten hadde til felles at de hadde høyere utdanning og var plassert i ledende posisjoner innenfor den statlige administrasjon og forvaltning. I kraft av familiebakgrunn og sin felles utdanningsbakgrunn i den lærde skole utgjorde de et sosialt og kulturelt homogent fellesskap selv om de geografisk var spredt over hele landet. Grunnloven gav embetsmennene det privilegium at de ikke kunne avsettes fra sitt embete uten ved lov og dom. De ble utnevnt som medlemmer av regjeringen og ofte valgt som stortingsrepresentanter, også av stemmeberettigede borgere og bønder, selv om de bare utgjorde to prosent av befolkningen. Embetsmannseliten hadde en selvoppfatning og en legitimerende ideologi som gikk ut på at de var den gruppen i befolkningen som var best egnet til å styre landet. Til tross for at ordet aristokrati hadde en negativ klang og aristokrati var forbudt i Grunnloven, omtalte de seg selv som et «*dannelsesaristokrati*». De begrunnet sin posisjon som landets ledere med sin høye utdanning og sin upartiskhet i vurderingen av politiske spørsmål.²³ Partidannelser og partipolitikk ble i embetsmannsstatens periode oppfattet som et brudd på god takt og tone i det politiske liv.

Embetsmannseliten var i hovedsak sammensatt av teologer, jurister og høyere offiserer. Blant disse hadde offiserene en annen type utdanningsbakgrunn enn teologene og juristene. Offiserene hadde sine egne militære utdanningsinstitusjoner med et sterkere innslag av realfag enn de lærde skoler. Det er kanskje ikke tilfeldig at stortingsrepresentant og offiser Hermann Foss var blant de første som i den offentlige debatt og i Stortinget angrep de klassiske

²² Arbeiderpartiet gikk i spissen for innføring av sosiale tiltak i skolen, som skolehelsetjeneste, -tannpleie og forbud mot barnarbeid som hindret skolegang. Se Dokka, *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739-1989*, Oslo: NKS-forlaget, s. 94

²³ Jens Arup Seip, *Utsikt over Norges historie, Tidsrommet 1814 – ca 1860*, Oslo: Gyldendal, 1997, s. 107-8

språkfagenes dominerende stilling og sammen med A. M. Schweigaard kjempet for anerkjennelse av realfagene. Foss var også den første som i forbindelse med en offentlig skoleutredning, Riksskolenemnda nedsatt i 1839, fremmet ideen om et offentlig skolesystem basert på det positive hierarkiske prinsipp. Det vil si at det skulle være overgangsmuligheter fra lavere til høyere skoleslag.²⁴

I tillegg til teologene, juristene og høyere offiserer var også rektorene og lærerne ved de lærde skoler, som ofte var klassiske filologer av utdanning, medlemmer av embetsstanden. Flere rektorer var dessuten aktive skolepolitikere, enten i kraft av sin stilling og sitt engasjement i skole spørsmål, eller som stortingsrepresentant henholdsvis regjeringsmedlem. Embetsmennene kunne dessuten gjøre seg politisk gjeldende uten å være medlem av Regjering eller Storting, enten som deltakere i den offentlige debatt eller som medlemmer av statlig oppnevnte komiteer. Frederik Moltke Bugge, som var rektor ved Katedralskolen i Trondheim og klassisk filolog, fikk for eksempel en sentral rolle i utdanningspolitikken gjennom ledelsen av den omtalte Riksskolenemnda.

Fra midten av 1840-tallet, da embetsmannsregjeringen tok initiativ til en statlig ledet modernisering av samfunnet og tilsatte fagekspertene i departementene i tillegg til juristene, oppstod de såkalte «reformbyråkratene», som Slagstad har kalt dem, det vil si politiserende embetsmenn med stilling i statsforvaltningen. Blant disse var den utdanningspolitiske drivkraften Hartvig Nissen, som også var filolog og skolemann med sin egen private latin- og realskole i Kristiania fra 1843. Også enkelte av universitetets professorer uten politiske verv spilte en prominent rolle i den offentlige utdanningspolitiske debatten. Professor Marcus Monrad stod i en mannsalder opp for den klassiske dannelse i en tid da den ugjenkallelig var på retur.²⁵ Til tross for at eliten i embetsmannsstaten var relativt homogen i sosial og kulturell bakgrunn, rommet den kulturelle og utdanningspolitiske motsetninger. I skole spørsmål var embetsmannseliten splittet, først og fremst i kampen om realfagene og de klassiske språkfagenes plass i den høyere skole.

Etter 1814 hadde kirken i Norge ingen egen kanal inn til den sentrale nasjonale beslutningsfattende arena. I Norge var det ingen preces blant biskopene, som kunne representere kirken overfor de politiske myndigheter slik Sjællands biskop helt siden reformasjonen hadde fungert i Danmark-Norge. Det var heller ingen

²⁴ Einar Boyesen, *Hartvig Nissen 1815-1874 og det norske skolevesens reform*, Bind 1, Oslo: Johan Grundt Tanum, s. 237-38

²⁵ Trude Evenshaug, *Monrad og den offentlige mening. En lesning av filosofen M. J. Monrads deltakelse i det offentlige ordskiftet 1845-1891*, dr.polit.-avhandling Universitetet i Oslo, 2006. Monrad utgav skriftet *Om de classiske Studiers Betydning for Den høiere Almeendannelse*, først i 1857 og dernest i utvidet utgave i 1891.

selvfølge at kirke- og undervisningsministeren var fra geistligheten. Norges første kirkeminister, Niels Treschow, var professor i filosofi og rasjonalist. Etterfølgeren var juristen P. C. Holst. Først med Hans Riddervold, som tiltrådte regjeringen i 1848, kom en teolog med kirkelig erfaring inn som kirke- og undervisningsminister. I første halvdel av 1800-tallet måtte kirken fremme sine interesser og synspunkter gjennom enkeltpersoner fra geistligheten, som satt i regjeringen eller var valgt til Stortinget. I siste halvdel av århundret vokste det fram kirkelige organisasjoner som kunne fremme felles standpunkter på vegne av større grupper innenfor kirken, men da var kirken splittet og organisasjonene representerte ikke kirken som organisasjon.

I embetsmannsstatens periode ble lovene om allmueskoler på landet av 1860 og om den høyere almindennende undervisning av 1869 initiert og arbeidet fram av den reformvennlige delen av embetsmannseliten, med støtte fra deler av den voksende opposisjonen mot embetsstanden. I denne perioden startet også prosessen som skilte allmueskolen fra kirken.

9.2.2 Eliterelasjoner etter parlamentarismen

Den nye politiske eliten i den opposisjonelle venstrebevegelsen som overtok regjeringsmakten i 1884, var utgått av en svært sammensatt bevegelse både sosialt og kulturelt. Hovedtyngden i bevegelsen utgjorde bøndene. Ved valget i 1880 fikk venstrebevegelsens representanter dobbelt så mange stemmer blant befolkningen på landet som de konservative.²⁶ Bondeopposisjonens politikk, ofte betegnet som «*bondekommunalisme*»²⁷, hadde siden 1830-tallet gått ut på å holde statens utgifter nede og å svekke embetsmannselitens dominans ved å desentralisere politisk myndighet.²⁸ På Stortinget lyktes juristen Johan Sverdrup på 1870-tallet i å samle støtte fra bondeopposisjonen i en målrettet kamp for å omstøte de konstitusjonelle forholdene som understøttet embetsmannselitens maktposisjon.

Men også nye samfunnsgrupper skapt av den økende industrialiseringen, rekrutterte til venstrebevegelsen. Særlig profiterte bevegelsen på samfunnsendringene i perioden fra 1871 til 1877, da byene vokste i forbindelse med framveksten av ny produksjonsvirksomhet. Det nye byborgerskapet bestod i stor grad av geografisk og sosialt mobile personer, som var mindre knyttet til embetsstanden og «*mer disponert for politisk radikalisme enn de gamle*

²⁶ Seip, *Utsikt over Norges historie. Tidsrommet ca 1850 – 1884*, Oslo: Gyldendal, 1997, s. 126-27

²⁷ Trond Nordby, *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet. Norge 1870-1920*, Oslo: Universitetsforlaget, 1991

²⁸ Tore Pryser, *Norsk historie 1814-1860*, Oslo: Det norske samlaget, 1999, s. 240

slekter».²⁹ Også arbeiderklassen i byene søkte til venstrebevegelsen. En del av disse, arbeidere og håndverkervener, eide hus og hadde derfor stemmerett.

I tillegg til den sosialt heterogene rekrutteringen til Venstre var rekrutteringen på kulturelt og ideologisk grunnlag ikke mindre sprikende. *Den kristne legmannsbevegelsen*, som særlig var engasjert i avholdssaken og indre og ytre misjon, gikk til Venstre i politikken. I disse organisasjonene, som i utgangspunktet var kontrollert av eliten, var det en indre spenning mellom de akademisk utdannede geistlige og legfolket. Rundt 1870 overtok imidlertid den folkelige delen ledelsen i organisasjonene, og legmannsbevegelsens oppslutning om venstrebevegelsen skyldtes saker der de høykirkelige og de lavkirkelige delte seg. Det gjaldt spørsmålene om menighetens selvstendige rolle i forhold til presten og kirkens selvstyre overfor staten. I venstrebevegelsen var det få representanter for de høykirkelige. Blant de ledende var det bare to prester, Jacob Sverdrup fra Sogn og Lars Oftedal i Stavanger.³⁰

Den pietistisk orienterte kristne legmannsbevegelsen stod i motsetning til to andre kulturelle strømninger i venstre-bevegelsen, *grundtvigianismen* og *kulturradikalismen*. Grundtvigianismen hadde brodd både mot høykirkelighet og lavkirkelighet. Med sin vektlegging av det folkelige og det nasjonale kom grundtvigianerne på kollisjonskurs med mesteparten av den akademiske verden. Grundtvigiansk teologi ble forkastet av de toneangivende teologene og grundtvigianerne ble i praksis utsatt for yrkesforbud i den norske kirke. Det foregikk blant annet en utsiling gjennom teologisk embetseksamen der det ble gitt eksamensoppgaver som skulle avsløre grundtvigianske oppfatninger.³¹ Grundtvigianerne stilte på Venstres valglister og flere av dem, som Viggo Ullmann og Lars Bentsen, spilte en aktiv rolle som stortingsmenn og utdanningspolitikere. Folk fra den legmannsdominerte Indremisjonen og den grundtvigianske folkehøyskole-bevegelsen bekjempet imidlertid hverandre gjensidig innenfor samme politiske bevegelse. Prest og senere kirkestatsråd Jakob Sverdrup etablerte en folkehøyskole på pietistisk grunnlag i 1871, som et mottrekk til de grundtvigianske folkehøyskolene.³² Johan Sverdrup og folkehøyskolebevegelsen hadde heller ikke særlig mye til overs for hverandre.³³

²⁹ Seip, 1997 (1850-1884), s. 123

³⁰ Ibid., s. 132

³¹ Einar Molland, *Norges kirkehistorie i det 19. århundre*, Bind 1 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1979, s. 284

³² Seip, 1997, s. 133

³³ Ibid., s. 141

Kulturradikalismen, som var inspirert av Darwins utviklingslære og Comtes positivisme, var fremmed både for folkehøyskolens menn og for de lavkirkelige. De kulturradikale fremhevet at de var europeere og representerte den nyeste i tenkningen om vitenskapene og samfunnet.³⁴ Kulturradikalismen hadde en snever sosial basis og hadde først og fremst tilhengere blant akademikere, men fikk likevel stor innflytelse gjennom ledende intellektuelle «fritenkere» som Bjørnstjerne Bjørnson. Innen venstrebevegelsen la de lavkirkelige planer om å ekskludere fritenkerne fra bevegelsen etter at den politiske striden var vunnet.³⁵

Også de *ny-nasjonale* representerte en kulturstrømning blant venstremennene. Historikeren Ernst Sars ble ideologisk leder for denne kulturelle strømningen. Grupperingen ble kalt det nye Norge eller de norsk-norske. Grupper av forkjempere for målsaken, kulturradikale og grundtvigianere fant sammen i en overordnet *nasjonalisme* som fungerte samlende for et fellesskap som ellers var preget av store meningsforskjeller.³⁶

Etter at parlamentarismen var innført i 1884 og Venstre-regjeringen dannet oppstod det ganske snart splittelse i partiet. Allerede i 1888 delte partiet seg i «rene» Venstre og Moderate Venstre. Rundt århundreskiftet dannet noen radikale venstremenn partiet Arbeiderdemokratene. Partiet var en videreføring av De forenede norske arbeidersamfund og fikk to stortingsrepresentanter da de stilte til valg med egne lister i 1900. Arbeiderdemokratene hadde sin største representasjon på Stortinget i 1912, med åtte representanter. Senere sank oppslutningen, og i 1921 var antallet representanter bare to.³⁷ Dette var et moderat ikke-sosialistisk arbeiderparti som ønsket en statlig politikk for utjevning av sosiale forskjeller, og de var ivrige forkjempere for enhetsskolen. Arbeiderdemokratene opererte innenfor Venstre helt fram til 1915. I 1909 skjedde en ny avskalling fra Venstre med opprettelsen av Frisinnede Venstre. Frisinnede Venstre omfattet den mest konservative og nasjonalistiske fløyen av Venstrepartiet og samarbeidet tett med Høyre. De to parlamentariske tyngdepunktene fram til slutten av 1920-årene var Høyre og Venstre, til tross for de mange splittelsene i Venstre. Arbeiderpartiet, som ble opprettet i 1887 og i 1903 for første gang ble representert i Stortinget med fem representanter fra Nord-Norge, vokste sakte og hadde under 20 stortingsrepresentanter helt fram til 1920. Men i 1927, etter en forutgående splittelse i tre forskjellige arbeiderpartier,

³⁴ Ibid., s. 139, 141

³⁵ Ibid., s. 141

³⁶ Ibid., s. 140

³⁷ Paul Tage Halberg, «...fælles barneskole for alle...en stor forsvarstanke». Arbeiderdemokratenes skolepolitikk frem til 1920, *Historisk tidsskrift*, nr. 1, 2004, s. 1

var det blitt landets største parti med 59 stortingsmandater av et totalt antall på 150.³⁸

Seip kaller perioden etter 1884 for flerpartistaten. Høire og Venstre var de første partiene som ble dannet, formelt i 1884. Men allerede i 1903 var det seks partier som stilte lister til stortingsvalget.³⁹ «Det var lett å starte et parti, men det var vanskelig å holde det sammen». Partiene var ofte «delt i toppen». Parti-programmene var motsetningsfulle og uten noen samlende ideologi. Dessuten eksisterte det en mengde organisasjoner og interessegrupper, som «satt som igler i partienes flanker».⁴⁰ Det var lett å få gjennomslag for en sak som hadde en mektig interessegruppe bak seg. Det politiske systemet maktet ikke å løse de store samfunnsproblemene, og Det norske arbeiderparti ble fram mot 1920 mer radikalisert enn i noe annet vesteuropeisk land.⁴¹ I 1935 overtok imidlertid Arbeiderpartiet regjeringsmakten og Johan Nygaardsvold dannet en mindretallsregjering ved å inngå budsjettforlik med Bondepartiet. Mindretallsregjeringen søkte støtte i enkeltsaker særlig hos Venstre, men også hos Bondepartiet.⁴²

Slagstad hevder at «reformkompromisset» karakteriserte både embetsmannsstaten og venstrestaten. Prosessen som startet med 1860-loven om allmueskoler på landet, med innføring av verdslige fag i allmueskolen, og munnet ut i loven av 1896 om de høyere almindennende skoler, som skapte «det avlatiniserte gymnas», betrakter Slagstad som resultatet av et moderniseringsprosjekt. Dette ble «båret fram av reformkoalisjonen av liberale embetsmannspolitikere og folkedannelsens apostler». I 1860 var både statsminister Frederik Stang og den vordende venstrelederen Johan Sverdrup medlemmer av denne reformkoalisjonen.⁴³

Slagstad påpeker at moderniseringen av Norge var en kontinuerlig prosess, uten store konflikter og brudd. Han forklarer det med at det ble inngått reformkompromiss mellom konkurrerende eliter og at bærende ideer i én periode ble videreført av en ny elite i den etterfølgende perioden. Moderniseringsprosjektet som i 1860 hadde sitt tyngdepunkt i ledende medlemmer av embetsmannseliten,

³⁸ Kilde: Politikerarkivet 1814 – d.d. ved NSD.

http://www.nsd.uib.no/polsys/index.cfm?urlname=storting&lan=&UttakNr=113&MenuItem=N1_1&ChildItem=&State=collapse. Besøkt 24.5.2012

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Seip, 1963, s. 15-16

⁴¹ Ibid., s. 20

⁴² Berge Furre, *Norsk historie 1905-1990*, Oslo: Det norske samlaget, 1996, s. 122

⁴³ Slagstad, 1998, s. 141.

ble videreført av «*Venstres dannelseselite [...]»*.⁴⁴ «*En av grunnene til at venstrestatens kulturelle reformkompromiss ble så slagkraftig, var at det berodde på et kompromiss mellom de konkurrerende dannelseseliter.*»⁴⁵ Dannelsesborgerskapets reformative planliberale fløy, som fulgte en ikke-forskansningslinje, ble forent med folkedannelsens eliter. Det som forente dem var det politisk-demokratiske. Venstrestatens karakteristiske trekk var «*den demokratiske folkelighets hegemoniske integrasjon i det statlige styringssystem*», som skyldtes en reformkoalisjon mellom venstre og sentrum «*med de intellektuelle i en pregende rolle*».⁴⁶ Grupperingen som førte dannelsesborgerskapets arv videre inn i venstrestaten var den såkalte «Lysakerkretsen», bestående av Fridtjof Nansen, Erik Werenskiold og Ernst Sars, som tok initiativ til å starte partiet Frisinnede Venstre i 1909.⁴⁷

Seips betegnelse «*flerpartistaten*» og Slagstads «*venstrestaten*» om perioden fra 1884 til 1940 signaliserer en forskjell i analytisk tilnærming. Slagstad legger vekt på hegemoniske ideer, «*kunnskapsregimer*», det vil si ideene som seiret basert på kompromisser mellom ulike eliter. Ved anvendelsen av begrepene «*hegemoniske ideer*» og «*dannelseskompromiss*» blir imidlertid idékampen underkommunisert. Seips betegnelse «*flerpartistaten*» fremhever derimot at det var mange ulike fraksjoner i eliten som kjempet for og mot ulike ideer og interesser. Han åpner dermed for å analysere både interesse- og idékonfliktene i større detalj.⁴⁸ I Slagstads søken etter hegemoniske kunnskapsregimer får både den konservative delen av embetsstanden, som samlet seg om partiet Høire, og den framvoksende arbeiderbevegelsen, i sine ulike organisasjonsformer, liten oppmerksomhet i forståelsen av perioden mellom 1884 og 1940.

Slagstad er ikke alene om å fremheve konsensus og kompromiss som karakteristisk for norsk politisk tradisjon. Flere komparative utdanningshistoriske studier, som har fremhevet kontinuiteten i norsk skoleutvikling i perioden fra

⁴⁴ Ibid., s. 96

⁴⁵ Ibid., s. 131

⁴⁶ Ibid., s. 130-31

⁴⁷ Ibid., s. 132

⁴⁸ Se Archer, 1996a. I Kapittel 1 «The Myth of Cultural Integration» og andre steder i boken gjennomfører Archer en kritisk drøfting av hegemonibegrepet, der hun blant annet påpeker at begrepet hindrer undersøkelse av idépluralitet og idékonflikter. Denne kritikken rammer i noen grad Slagstad, selv om han for eksempel fremhever at det i venstrestaten var brytninger mellom tre ulike dannelsesideologier: kultur-radikalismen, Lysaker-nasjonalismen, folkedannelsen og pietismen. Se Slagstad, 1998, s. 88. Han påpeker også kompromissdannelser på ideplanet i form av synkretistiske sammensmeltninger av tilsynelatende uforenlige nasjonalromantiske og naturalistiske ideer i skolepolitikken mot slutten av 1800-tallet.

midten av 1800-tallet til langt ut på 1900-tallet, fremhever konsensustradisjonen i norsk politikk som en forklaring.⁴⁹ Respekt for og etterlevelse av flertallsvedtak gjort i sentrale politiske organer, det vil si det politiske systemets legitimitet, er ikke det samme som verken konsensus eller kompromiss. Når skoleutviklingen fremstår som kontinuerlig, i den forstand at hver reform i perioden forsterker endringene som ble skapt av forutgående reformer, det vil si at utviklingen har en bestemt retning, er det ikke nødvendigvis et resultat av konsensus. Hver reform kan ha vært et resultat av konflikter mellom skiftende allianser, der noen vant og andre tapte. Etter at folkeskolelovene var vedtatt i Stortinget i 1889, skrev Morgenbladet:

*«med denne Lovs Gjennemførelse har det Sverdrupske Ministerium fuldendt sin Mission. Efter at have desorganiseret vort Forsvarsvæsen, forhutlet vor Retspleie og forfusket vort Finansvæsen, har det nu endt med at gjøre, hvad det kunne for at bringe Forvirring og Opløsning ind i Oplysningsarbeidet».*⁵⁰

Det er åpenbart at noen følte de hadde tapt etter innføringen av parlamentarismen og Venstres erobring av regjeringmakten. Realitetene var også at noen hadde tapt og andre vunnet. Innføringen av parlamentarismen innebar at en elitegruppe, de politisk ledende embetsmennene, hadde tapt sin politiske maktposisjon. Noen hadde også vunnet. De som kjempet for det lokale folkestyret hadde gjennom folkeskolelovene av 1889 vunnet en skolepolitisk seier, både på bekostning av embetsmannseliten og på bekostning av kirken.

Kirken som institusjon tapte etter 1884 innflytelse, ikke bare over skolen, men også i samfunnslivet generelt. I perioden 1878 til 1919 ble det slutt på embetsmennesenes bekjennelsesplikt. Plikten ble bare beholdt for geistligheten, teologiske professorer, halvparten av regjeringen, lærere i kristendomskunnskap, skolebestyrere og skoleinspektører. Også plikten til konfirmasjon, kirkelig vigsel og forbud mot «fri nattverd» ble opphevet.⁵¹ En ny liberal dissenterlov ble vedtatt i 1891, og i 1902 ble Dissentertinget opprettet for å hevde frikirkenes krav overfor stat og kommune. Sekulariseringen førte til at Det norske lutherske

⁴⁹ Val D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York: Greenwood Press, 1989, s. 287. Rust påpeker at de nordiske land er blitt betegnet som «konsensus-demokratier» i internasjonal statsvitenskapelig litteratur. Susanne Wiborg, *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*, New York: Palgrave Macmillan, 2008, s. 230. Wiborg legger særlig vekt på «den unike skandinaviske tradisjonen for politisk konsensuddannelse mellom sosialdemokrater og liberale».

⁵⁰ Ref. i Eivind Kristiansen, *Fra fornem bønn til kamp for lønn. Filologenes og Realistenes Landsforening/Norsk Lektorlag/Norsk Undervisningsforbund 1892-1992*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s., 1992, s. 18

⁵¹ Bernt T. Oftestad, Kirken i det nye Norge, i Oftestad, Rasmussen og Schumacher, *Norsk kirkehistorie*, 1993, s. 232 ff,

indremisjonsselskap på et møte i 1903 tok opp til diskusjon kirkens fristilling fra staten.

Legmannsbevegelsens motreaksjon på den tiltakende sekulariseringen i samfunnet og i skolen fikk en klar innretning etter at Ole Hallesby i 1912 utgav et program for Indremisjonens fremtidige arbeid. Initiativet kom blant annet på bakgrunn av antireligiøsiteten til den voksende arbeiderbevegelsen, men var også rettet mot den liberale teologien. Programmet gikk ut på å kristne samfunnet og kulturen på nytt, basert på personlig omvendelse i tråd med pietistisk tradisjon. Særlig var skolen et mål for Indremisjonen. Private kristelige lærerskoler skulle utdanne kristne lærere som kunne prege barna og gi dem et formende kristent miljø. Indremisjonen opprettet lærerskoler på Notodden i 1895 og i Kristiania i 1912. Kristelig gymnasium ble opprettet i 1913, og kristelige ungdomsskoler ble opprettet i flere distrikter.⁵² Den første kristelige ungdomsskolen på pietistisk grunnlag ble, som tidligere nevnt, opprettet av Jacob Sverdrup i 1871, flere nye ble opprettet på 1890-tallet, og i årene rett før første verdenskrig fikk bevegelsen et kraftig oppsving. Hallesby mente at Indremisjonen burde ta lærdom av grundtvigianernes folkehøyskolebevegelse og i årene fram mot andre verdenskrig ble det opprettet gjennomsnittlig én kristelig ungdomsskole årlig.⁵³

Også opprettelsen av Det teologiske menighetsfakultet i 1908 må ses i denne sammenheng. Fakultetet ble opprettet på bakgrunn av en strid om konfesjonsplikt for vitenskapelig ansatte teologer ved universitetet. Da en teolog ble ansatt hvis lojalitet mot den lutherske konfesjon var betvilt, ble initiativet tatt til å opprette Det teologiske Menighetsfakultet. Fakultetet skulle være uavhengig av staten, universitetet og kirken, styrt av et selvsupplerende forstanderskap og driften basert på gaver. Målet var å gi teoretisk undervisning i teologi på et høyt vitenskapelig nivå, men i tillegg ble det lagt vekt på å «*vekke og bevare sant kristelig liv hos de studerende*», og dessuten fremme «*forståelsen av det kristelige liv og det kristne arbeid ute blant folket*». Fakultetet, som fikk eksamensrett i 1913, ble den ledende utdanningsinstitusjon for norske prester i konkurranse med Universitetets teologiske fakultet.⁵⁴ Målet for bevegelsen som Hallesby la det ideologiske grunnlaget for, var å skape: «*troende prester, troende*

⁵² Ibid., s. 252 ff.

⁵³ Slagstad, 1998, s. 109

⁵⁴ Oftestad, 1993, s. 244

*læger, troende jurister, troende lektorer» - de som ved sin utdannelse kommer til at indta de ledende stillinger i vort folk».*⁵⁵

Hallesbys strategiske mål var å skape et kristent samfunn og en personlig kristen elite, og dette målet ble først og fremst fremmet gjennom en utenom-parlamentarisk folkelig bevegelse, Indremisjonen, som opprettet egne private utdanningsinstitusjoner både i konkurranse med de statlige, og med grundtvigianernes skoler.

9.3 Lærernes organisering

Archer skiller mellom to hovedtyper av målsettinger for lærerprofesjonen som politisk aktør: på den ene siden målsettinger knyttet til lærernes *interesser*, det vil si materielle forhold knyttet til lønn, pensjonsordninger, posisjon i forhold til arbeidsmarkedet o a, og på den andre siden *ideelle* målsettinger for skolens utvikling, visjoner om god pedagogikk og om skolens og lærernes formende rolle i samfunnet.

Spørsmål som kan stilles til norske lærerorganisasjoners virksomhet som utdanningspolitiske aktører i perioden 1814 til ca 1940 er: Hvilke politiske målsettinger hadde lærerorganisasjonene? Var de primært interesseorganisasjoner som kjempet for å bedre lærernes materielle kår, eller var de organisasjoner som kjempet for å realisere idealer og visjoner for skolen og samfunnet? Påvirket de skolens utvikling, og i tilfelle, på hvilken måte? Hvordan og via hvilke kanaler søkte de å påvirke den statlige utdanningspolitikken? Hvilke grupper allierte de seg med i sin politiske virksomhet?

9.3.1 Allmue- og folkeskolelærerne

Forutsetningen for framveksten av lærersammenslutninger og organisering av lærerne som inkorporert politisk aktør var opprettelsen av en egen lærerutdanning. Den første offentlige lærerutdanningen i Norge ble opprettet på Trondenes utenfor Harstad i 1826, og i løpet av 1830-tallet ble det opprettet lærerutdanningsseminarer i Asker, Klæbu, Stord og i Tvedestrand. Statens rett og plikt til å opprette seminarer var hjemlet i Lov om allmueskoler av 1827, og skolene skulle finansieres ved midler fra Opplysningsvesenets Fond.⁵⁶ På 1840- og 1850-tallet var de seminarutdannede lærerne for alvor begynt å prege

⁵⁵ Sitatet er gjengitt fra Slagstad, 1998, s. 110

⁵⁶ Randi H. Skjelmo, *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet*, Avhandling for graden dr.polit Universitetet i Tromsø, 2007, s. 64

standen. Fra 1837 til 1853 økte antallet lærere med seminarutdanning fra 51 til 678. I 1853 utgjorde de mer enn en fjerdedel av alle allmueskolelærere. Utviklingen akselererte på 1860-tallet, da nesten hele den gamle lærerstanden ble skiftet ut med lærere som hadde seminarutdanning.⁵⁷

De fleste av lærerforeningene som ble startet i løpet av 1840-årene, hadde som formål å drive utdanning og etterutdanning blant deltakerne. De var opprettet for å skape samhold og vekke og stimulere lærernes kjærlighet til sitt kall. Enkelte foreninger ønsket imidlertid å fremme lærernes standsinteresser, lønnsforhold og pensjonsrettigheter. Blant lærerne selv var det uenighet om foreningene skulle ivareta standsinteresser eller om de skulle være pedagogiske foreninger. Det var en utbredt oppfatning både blant lærerne selv og ellers i samfunnet at det ikke passet seg for lærerne å fremsette lønnskrav på egne vegne. I begynnelsen var mange av foreningene dessuten åpne for alle skoleinteresserte, og enkelte steder var presten den ledende kraft i lærerforeningen.⁵⁸

Flere av lærerseminarene formidlet grundtvigianske tanker og perspektiver på pedagogisk virksomhet og påvirket elevene til å sette lærergjerningen inn i en større nasjonal sammenheng. Fra 1852 til 1856 ble bladet *Den norske Folkeskole* utgitt, et månedsblad for lærere med Ole Vig som redaktør. Bladet formidlet en Grundtvig-inspirert nasjonalromantisk skoletenkning, som innebar en oppvurdering av det folkelige og en tilsvarende verdsetting av bøndene som bærer av folkedannelsen. Allmueskolen som en skole for folket måtte fremme den sanne folkelighet. Den grundtvigianske pedagogikken gikk ut på å framelske barnas innlevelse, forståelse, fantasi og følelser. Dette kunne best skje gjennom «*det levende ordet*». Det muntlige ble oppfattet som mer fundamentalt enn det skriftlige.⁵⁹ Historie- og morsmålsundervisning skulle fremme den folkelige dannelsen. I tillegg måtte skolen gi borgerlig og religiøs kunnskap. Vig vektla lærerkallet framfor kampen for lærernes økonomiske og sosiale rettigheter: «*Hvad Oplysningsvæsenet angår, da sætter vi Skolens Vel høiere end en enkelt Lærers, ligesom vi igjen sætter Folket og Fædrelandet over Skolen*». Tidsskriftet *Den norske Folkeskole* fikk stor utbredelse og bidro i betydelige grad til å øke

⁵⁷ Ibid., s. 107

⁵⁸ Gro Hagemann, *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992, s. 94

⁵⁹ Vektleggingen av det levende ordet var ikke bare et pedagogisk prinsipp, men hadde en mer generell teologisk begrunnelse hos Grundtvig. Den såkalte «kirkelige anskuelse» gikk ut på at kirken ikke var grunnlagt på Skriften men på den muntlige overleveringen av *Apostolicum*, som var formidlet av Herren selv i de samtaler han før sin himmelfart hadde med sine apostler. Skriften er et dødt ord, mens den muntlige forkynnelse er det levende og skapende ord. Den «kirkelige anskuelse» vakte anstøt hos mange lutherske teologer, som mente den brøt med grunnleggende prinsipper i luthersk teologi. Se Molland, Bind 1, 1979, s. 133

lærerstandens yrkesstolthet og selvbevissthet.⁶⁰ Det bidro til at «*læreryrket ble løftet opp til en kalls gjerning kristelig og nasjonalt,*» og formidlet en oppfatning om at bondeallmuens egne sønner var bedre egnet til å ivareta undervisningen av allmuen enn de som hadde bakgrunn fra de lærde skoler.⁶¹

Allmueskolelærerne fremstod allerede i embetsmannsstatens periode som en yrkesgruppe som, inspirert av grundtvigianismen, hadde en klar oppfatning av sin verdi som nasjonale og kristne oppdragere, og som i stigende grad engasjerte seg i nasjonale utdanningsspørsmål. Proposisjonen til ny lov om allmueskoler på landet som ble forelagt Stortinget i 1851, ble etter forslag fra Stortingets kirkekomité stilt i bero, med begrunnelsen at en ville avvente innspill fra lærerstanden.⁶² Mange lokale lærerforeninger hadde proposisjonen oppe til diskusjon på sine møter, og i 1850 og 1851 ble det avholdt regionale lærermøter i Trondheim og Kristiania, der den forestående loven om allmueskolen ble diskutert.

Lærermøtene i Trondheim og Kristiania formulerte også krav som handlet om lærernes interesser som arbeidstakere: kravet om at alle lærerstillinger skulle være faste stillinger og at stillingene skulle lyses ut offentlig for å sikre lærerne mot vilkårlig behandling.⁶³ Også lønnsforhold og pensjonsordning var diskusjonstema. Møtet i Kristiania fremmet dessuten et krav om minstelønn for lærere i fastskoler som lå over forslaget i stortingsproposisjonen. Samtidig var det maktpåliggende for lærerne å påpeke at de ikke drev snever interessekamp, men kjempet for en større sak, «*folkets trang til opplysning*».⁶⁴

Lærerne utgjorde et betydelig innslag i venstrebevegelsen i 1870-årene. Selv om det store flertall av lærerne ikke hadde stemmerett fordi de ikke eide jord, ble det likevel, mellom 1870 og 1882, valgt inn 8-10 lærere og kirkesangere ved hvert stortingsvalg. Med sin omfattende organisasjonserfaring som ledere i misjonsforeninger, avholdsforeninger og fra bondevenn-bevegelsen, der de utgjorde mer enn halvparten av alle lokale ledere, var de en ressurs for venstrebevegelsen. Lederne for mange lokale venstreforeninger var lærere.⁶⁵

⁶⁰ Sitatet er hentet fra Hagemann, 1992, s. 33

⁶¹ Dokka, 1967, s. 110

⁶² Ibid., s. 106

⁶³ I Trondheim møtte lærere fra hele Trondheim stift, i alt 73 deltakere. I Kristiania møtte lærere fra hele østlandsområdet. Se Hagemann, 1992, s. 26. En bestemmelse om offentlig utlysning av ledige lærerstillinger var tatt inn i loven om byallmueskolen av 1848. Se Dokka, 1967, s. 28

⁶⁴ Hagemann, 1992, s. 28

⁶⁵ Ibid., s. 54

Økt undervisningstid i landsskolen og økte lønninger var lærernes viktigste krav i 1870-årene. Venstres utdanningspolitiske krav om utvidet undervisningstid i allmueskolen samsvarte med lærernes krav. Med utvidelsen av skoleåret i storskolen i landsfolkeskolen til 12 uker á 36 timer i folkeskoleloven av 1889 økte behovet for folkeskolelærere, og i løpet av de første fem årene etter at loven var vedtatt steg antallet lærere på landsbasis med en fjerdedel. Det var likevel ikke totalt sammenfall mellom Venstres utdanningspolitikk og lærernes interesser, for lærerne var imot en viktig del av venstrebevegelsens kommunaliserings- og desentraliseringspolitikk som gikk ut på at skolestyret skulle ha tilsetningsmyndighet ved ansettelse av lærere i folkeskolen.⁶⁶

Lærerne som gruppe støttet likevel stort sett venstrebevegelsen fram mot forfatningskampene i begynnelsen av 1880-årene. Folkeskolelovene av 1889, som ble sikret med Venstres stemmer, til tross for splittelsen i partiet året før, imøtekom delvis lærernes interesser, men ikke på alle punkter. Flere lærerforeninger uttalte seg og sendte henvendelser til Stortinget før behandlingen av loven om at de motsatte seg at lærerne skulle ansettes av skolestyret. De mente at skolestyret var for nært og ikke ville være i stand til å foreta en upartisk vurdering av søkerens kvalifikasjoner.⁶⁷

I løpet av 1880-årene kom et økende antall av de lokale lærerforeningene til å oppfatte seg selv som interesseorganisasjoner, samtidig som foreningene ble mer eksklusivt forbeholdt lærerne selv.⁶⁸ Det var særlig bedre lønnsforhold og en offentlig pensjonsordning som markerte lærernes felles interesser. Venstres overtakelse av regjeringsmakten førte imidlertid ikke til at lønnsforholdene for lærerne ble forbedret slik mange hadde håpet på. Tvert i mot ble lærerne fratatt retten til et tredje alderstillegg. Heller ikke kravet om retten til pensjon ble det tatt hensyn til, en sak som hadde vært en gjenganger på lærerforeningenes møter. Pensjonssaken førte til en underskriftsaksjon der 3337 blant landets totalt 5000 lærere deltok. Etter at aksjonen var gjennomført fremla kirkestatsråden i 1991 et forslag til pensjonslov. Men samme år var det regjeringsskifte, og saken ble lagt bort.⁶⁹

På et landsmøte i Trondheim i 1992 med 700 deltakere, ble Norges Lærerforening stiftet. Den nasjonale foreningen som inkorporerte lokale lærerforeninger med ulike tradisjoner og ulike oppfatninger av sine oppgaver, måtte

⁶⁶ Ibid., s. 57

⁶⁷ Dokka, 1967, s. 379-83

⁶⁸ Hagemann, 1992, s. 94

⁶⁹ Ibid., s. 96

utforme felles målsettinger og strategier. Foreningens vedtatte formål var å «samle landets folkeskolelærere til fælles optræden og fælles arbeide i standens og skolens interesse». ⁷⁰ Men lærernes landsforening skulle likevel ikke være noen fagforening. All streikeånd og kravmentalitet måtte utelukkes. Lærerne måtte først og fremst tiltvinge seg respekt gjennom sin gjerning og sin høye moral. ⁷¹ Landsforeningen vokste raskt. I 1893 hadde den allerede fått 290 medlemmer fra 132 forskjellige lokalforeninger. Da det første ordinære landsmøtet ble avholdt i Kristiania i 1896, var medlemstallet økt til 4500, fordelt på 338 foreninger, det vil si to tredjedeler av alle landets folkeskolelærere. I 1902 hadde foreningen vokst til nesten 5400 medlemmer fordelt på 400 lokallag. ⁷²

Landsforeningen fortsatte kampen de lokale foreningene hadde ført for en pensjonsordning og bedre lønnsforhold. Erfaringene med å fremme lønnskrav overfor kommunene var dårlige, ettersom mange lærere hadde fått avslag på lønnskrav fremmet til kommunen etter at staten hadde hevet statsbidraget til lærerlønninger i 1894. Landsforeningen la om strategien og begynte å henvende seg til sentrale myndigheter med lønnskrav. Stortingsmenn med lærerbakgrunn ble invitert til møter om lærernes økonomiske forhold. Medlemmene av landsforeningen kontaktet sine lokale stortingsrepresentanter. Dette gav resultater, og i 1900 gjorde Stortinget vedtak om å heve minstelønnen i landsfolkeskolen, innføre et tredje alderstillegg og innføre enda et alderstillegg etter 15 års ansettelse i skolen. Det ble også for første gang fastsatt en nedre grense for tilleggenes størrelse. ⁷³ Forhandlinger på sentralt nivå viste seg å være en vellykket strategi.

Den nasjonale foreningen engasjerte seg til å begynne med bare i begrenset grad i nasjonale utdanningspolitiske spørsmål. På lærerforeningens landsstyremøte i 1896 ble et resolusjonsforslag fra invitert innleder på møtet, Arbeiderdemokraten O. A. Eftestøl, vedtatt. Det gikk ut på at folkeskolen måtte rustes opp slik at den kunne bli en skole for alle samfunnets barn til og med sjuende klasse. En avkortet middelskole kunne bygge på avsluttet 7-årig folkeskole. ⁷⁴ Men Lærerlaget som nasjonal organisasjon engasjerte seg ikke i enhetsskole-spørsmålet under enhetsskolekomiteens arbeid fra 1911 til 1913. Kristiania lærerforening utarbeidet imidlertid i samarbeid med tilsynsutvalgene i Kristiania en uttalelse der de støttet enhetsskoletanken og prinsippet om å bygge den

⁷⁰ Ibid., s. 100

⁷¹ Ibid., s. 96

⁷² Ibid., s. 107-108

⁷³ Ibid., s. 109-110

⁷⁴ Ibid., s. 108

høyere skole på avsluttet 7-årig folkeskole. En utbygging av hele folkeskolen som forberedelse til høyere utdanning anså de å være i folkeskolelærernes interesse. Det ville gi et større arbeidsmarked, heve folkeskolens faglige nivå og dermed lærernes status.⁷⁵

Kvinnelige lærere hadde allerede fra 1860-tallet bidratt til større heterogenitet i lærerstanden. Kvinnene kom ofte fra høyere sosiale lag i byene, mens mennene var bonde- eller husmannssønner fra landsbygda. Men kvinnene fikk til å begynne med bare undervise i allmueskolens lavere klasser og de hadde heller ikke adgang til de offentlige lærerseminarene. Åpningen av stiftsseminarene for kvinner i 1890 førte til at flere kvinner søkte seg til læreryrket. Fra 1890 til 1900 økte antallet kvinnelige lærere fra 400 til 1200 i landsfolkeskolen.⁷⁶ Utdanningen ved lærerseminarene, med et ensartet innhold over hele landet, gav lærerstanden en felles kunnskapsforankring og kulturell tilhørighet og gjorde den mer homogen. Men samtidig bidro den økte kvinnerekutteringen til større sosiale forskjeller blant lærerne. Mange kvinner hadde ikke full lærereksamen, men lærerprøve av lavere grad, som bare kvalifiserte for stillinger i småskolen. Lærerstanden var derfor i begynnelsen av 1890-årene i visse henseender mer homogen, men på andre måter mer uensartet enn tidligere.⁷⁷ Motsetningen mellom mannlige og kvinnelige lærere førte etter hvert til en splittelse av landsforeningen. I 1911 brøt lærerinnene ut og dannet sin egen landsforening, Norges Lærerinneforbund.⁷⁸

Opprettelsen av en nasjonal lærerorganisasjon i 1892 hadde gjort det mulig å fremme krav på vegne av hele lærerstanden på sentralt nivå. Splittelsen mellom lærerne og lærerinnene bidro imidlertid til å svekke slagkraften i saker det var enighet om, men styrket kraften bak lærerinnenenes krav, som ikke var blitt ivare tatt av landsforeningen. Lærernes Landsforening og Norges Lærerinneforbund inntok forskjellige standpunkter i skolepolitiske spørsmål, som på denne tiden dreide seg om enhetsskolen. I Enhetskole-komiteen, som leverte sin innstilling i 1913, avgav folkeskolelærerinnen Marie Bredal fra Kristiania Lærerinneforening et særvotum om at folkeskolen og den høyere skole ikke burde samordnes. Den høyere skole måtte ikke bygge på avsluttet 7-årig folkeskole, noe som ville innebære en svekkelse av begge skoleslag. Hun la særlig vekt på at en samordning ville innebære at folkeskolen ville måtte oppgi mye av sitt særpreg og konsentrere oppmerksomheten om de elevene som

⁷⁵ Ibid., s. 176

⁷⁶ Ibid., s. 91-93

⁷⁷ Ibid., s. 93

⁷⁸ Ibid., s. 153

skulle fortsette i den høyere skole. Kristiania Lærerinneforening mente at folkeskolen skulle være en «*praktisk allmenndannende skole med sine egne oppgaver og egne formål*». ⁷⁹ I spørsmålet om sammenknytningen av folkeskolen og den høyere skole inntok lærerinnene samme standpunkt som partiet Høire, men med samme synspunkt på nødvendigheten av å beskytte folkeskolens særegenhet som de radikale grundtvigianerne, som imidlertid inntok et helt annet standpunkt i enhetsskolesaken.

Ved tiårsjubileet for Lærernes Landsforening ble det oppsummert at økonomiske spørsmål var blitt prioritert, som en «*bydende nødvendighet*», og lærernes interessekamp ble sentral også i fortsettelsen. I årene før 1920 var det økonomiske oppgangstider og mellom 1915 og 1920 ble det gjennomført en utvidelse av undervisningstiden i mange skolekretser. I landsfolkeskolen ble antall barn som fikk mer enn 15 ukers undervisning i året fordoblet, mens antallet barn som fikk mindre enn 12 uker undervisning ble redusert med 25 %. Utvidelsen av undervisningstiden førte til økt etterspørsel etter lærere i landsfolkeskolen. Avgangen fra læreryrket var også stor, delvis på grunn av de gode tidene og delvis fordi det var mange lærere som gikk av for aldersgrensen. Sammen med vekst i årskullene førte disse forholdene til lærermangel. I 1920 var det et nasjonalt underskudd på 1139 lærere. Denne situasjonen skapte gode forhandlingsbetingelser for lærerne. De gode tidene for lærerne og andre slo imidlertid brått om i 1921. I stedet for lærermangel ble det overproduksjon og arbeidsledighet. Av de 950 kandidatene som ble uteksaminert fra lærerskolene i 1923-24 var det stillinger til bare 600. Året etter var det bare stillinger til 400 av 1000 uteksaminerte kandidater. I 1929 var det nærmere 2000 uteksaminerte lærere som ikke fikk arbeid. De dårlige tidene førte til at antall klasser og antall lærere ble skåret ned i kommunene. I byskolene ble antall lærerstillinger redusert med 20 % fra 1925 til 1935. I landsfolkeskolen var nedskjæringen av antall lærerposter i samme periode 5 %. I perioden 1927 til 1931 var det derfor inntaksstopp ved lærerskolene. ⁸⁰

Høykonjunkturen førte til en radikalisering av foreningen, og venstremannen Anders Kirkhusmo ble valgt til leder i 1917. Samme år fikk foreningens styre mandat til å iverksette blokade av kommuner som lønnet lærerne for dårlig og dessuten ekskludere medlemmer som handlet i strid med lærerstandens interesser. Lønnsaken ble Lærerlagets høyeste prioritet. I 1920 utarbeidet foreningen et lønnskrav som innebar 100 % lønnsøkning. Høykonjunkturen og

⁷⁹ Ibid., s. 177

⁸⁰ Ibid., s. 60

lærermangelen førte til at kravet langt på vei ble innfridd.⁸¹ Konjunkturomslaget i 1921 førte imidlertid både til at staten reduserte undervisningstiden i landsfolkeskolen og byfolkeskolen og at kommunene begynte å spare inn på lærerlønningene. Også kretsgrensene i landsfolkeskolen ble regulert av sparehensyn. En skolekrets måtte ha et høyere antall elever for å bli godkjent (de Magelske skolelover). Lærerlaget tok i denne kriseperioden i bruk nye virkemidler for å forsvare lærernes økonomiske interesser. Delvis gikk de inn i forhandlinger med kommunene, delvis gikk de til rettssak mot urimelige lønnsnedslag. En justering av skolelovene i 1921 hadde slått fast at eventuelle lønnsreduksjoner ikke skulle være større blant lærere enn blant statstjenestemenn. Nesten 100 rettssaker ble ført, og noen av dem gikk helt til Høyesterett. Også blokade, som var blitt vedtatt som virkemiddel i 1917, ble tatt i bruk. I 1919 ble Modum kommune blokkert på grunn av lave lærerlønninger. Blokaden førte fram, og ble brukt også andre steder.⁸² Disse sakene førte de to foreningene, Lærerlaget og Lærerinnelaget, sammen i en felles kamp. Da krisen var på sitt sterkeste, og det i 1928 ble gjennomført lønnsnedslag for statstjenestemenn på 10 %, gikk imidlertid også lærerne med på å godta frivillig lønnsnedgang.⁸³

Interessekamp og lønnspolitikk stod sentralt i begge de to lærerorganisasjonene fram til midten av 1930-tallet. Men også utdanningspolitiske og pedagogiske spørsmål stod på dagsorden. Lærerlaget og lærerinnelaget prioriterte utdanningspolitiske og pedagogiske spørsmål ulikt. For lærerinneforbundet var de pedagogiske spørsmålene viktigst. For lærerlaget var det skolepolitikken. Lærerne og lærerinnene inntok ulike standpunkter i enhetsskolespørsmålet. Lærerinnene var politisk konservative og inntok Høires standpunkt, men samtidig engasjerte de seg sterkt i utviklingen av nye pedagogiske metoder.⁸⁴

I 1931 ble Lærerorganisasjonenes skolenevnd oppnevnt av lærerorganisasjonene på anmodning fra statsråd Trædal fra Bondepartiet.⁸⁵ Mandatet til nemnda var å utrede hvorvidt den høyere skole kunne bygge på 6-årig folkeskole ved siden av den 7-årige.⁸⁶ Lærerlaget og Lærerinneforbundet hadde begge fire represen-

⁸¹ Ibid., s. 164

⁸² Ibid., s. 168

⁸³ Ibid., s. 170

⁸⁴ Ibid., s. 177

⁸⁵ Bondepartiet (fra 1959 Senterpartiet) ble opprettet i 1920. Se <http://snl.no/Senterpartiet> Besøkt 15.6.2012

⁸⁶ Ot. prp. Nr. 19 (1934), s. 6 referert i Åsmund Arup Seip, *Lektorene. Profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980*, FAFO-rapport 108, 1990, s. 113

tanter i skolenemnda, blant dem lederne for de to lærerorganisasjonene, Anders Kirkhusmo og Anna Sethne. Filologenes og Realistenes Landsforening fikk også fire medlemmer. I tillegg utvidet regjeringen nemndas sammensetning med to talsmenn for landsungdommens og landsbygdas interesser. Alle folkeskolens representanter i Lærerorganisasjonenes skolenevnd, det vil si Lærerlagets og Lærerinneforbundets, tok standpunkt for at den høyere skole måtte bygge på avsluttet 7-årig folkeskole. Lærerne og lærerinnene i folkeskolen inngikk her allianse i en sak som tidligere hadde skilt de to foreningene.⁸⁷

I perioden forut for 1884 hadde lærerstanden, og enkeltpersoner fra denne, markert seg som bærere av en ideologi inspirert av grundtvigianismen, som med Ole Vigs ord innebar å sette skolen, folket og landet over egne interesser. Fram mot dannelsen av landsforeningen hadde lærerne gjort seg politisk gjeldende som en del av venstrebevegelsen og andre folkelige og nasjonale bevegelser. Framgangsmåtene for lærernes påvirkning av den statlige utdanningspolitikken ble endret fra 1870-årene fram til midten av 1930-tallet. Fra å gjøre seg gjeldende gjennom en svært begrenset deltakelse i den numeriske kanal gjennom valg og enkeltpersoners aktive deltakelse i politisk arbeid for Venstre, kombinert med henvendelser til Stortinget fra enkelte lokallag på 1870- og 80-tallet, utøvde lærerne sin innflytelse etter dannelsen av landsforeningen i stigende grad gjennom deltakelse i statlig oppnevnte fora, det vil si den korporative kanal. Dannelsen av en nasjonal forening i 1892, som kunne representere hele lærerstanden overfor de sentrale politiske myndigheter, var en forutsetning for denne endringen i påvirkningsmønster.

Selv om økonomiske forhold allerede fra begynnelsen av hadde vært viktig for mange lokale lærerforeninger, var også det ideelle innslaget i standens utdanningspolitiske virksomhet sterkt. Men den nasjonale foreningen synes først og fremst å ha prioritert de materielle interessene til lærerne. Denne tendensen samsvarer med mønstret som Archer har observert for sentraliserte utdannings-systemer med sterk intensiv enhetlighet. Lærerstandens politikk er i slike systemer dominert av interessekamp og i mindre grad av pedagogiske ideer og visjoner for skolen. Kampen for enhetsskolen, som i denne perioden dreide seg om hvorvidt middelskolen skulle bygge på avsluttet 7-årig folkeskole, var en kamp som først og fremst partipolitikerne og ikke lærernes organisasjoner førte. Men både lærerlaget og lærerinnelaget markerte seg på 1930-tallet som tilhengere av enhetsskolen. Standpunktet for enhetsskolen ivaretok lærernes interesser, fordi enhetsskolen ville innebære et utvidet arbeidsmarked. For

⁸⁷ Hagemann, 1992, s. 181

mange var det nok også et uttrykk for oppslutning om den sosiale begrunnelsen for enhetsskolen.

9.3.2 Lærerne i den lærde/høyere skole

I den lærde skole hadde læreryrket vokst fram som en livslang karriere ved overgangen til 1800-tallet.⁸⁸ Men fram til 1880-årene var universitetsutdannede lærere langt fra noen stor og dominerende profesjon i norsk samfunnsliv. I 1875 utgjorde 29 skoler hele arbeidsmarkedet av private og offentlige (statlige og kommunale) middelskoler og høyere skoler. Fra 1870- til 1890-tallet var imidlertid arbeidsmarkedet i vekst. Fram til 1890 vokste antallet middelskoler og høyere skoler fra 29 til 83, og den økte etterspørselen etter lærere førte til økt tilstrømning til universitetets lærerstudier. Fra 1886 til 1895 ble det uteksaminert mer enn halvparten av det antall kandidater som var uteksaminert fra universitetet i løpet av de foregående 70 år, 145 filologiske kandidater og 73 realfagskandidater.

Filologene og realistene var likevel en mye mindre gruppe enn folkeskolelærerne. Antallet som deltok på stiftelsesmøtet for landsforeningen i Kristiania i 1892 var 80, mens folkeskolelærerne var mange hundre på sitt stiftelsesmøte. Antallet medlemmer i Landsforeningen for filologer og realister i 1892 var 219. I 1901 hadde medlemstallet steget til 347.⁸⁹ Mange av medlemmene kom fra gamle embetsmannsfamilier og tilhørte de høyere lag i samfunnet. Filologer og realister med embetseksamen som var ansatt i statlige høyere skoler hadde status som embetsmenn, de var ansatt av kongen i statsråd og kunne ikke avsettes uten lov og dom. Blant initiativtakerne til foreningen var det sønner som i åttiårene hadde gjort opprør mot sine konservative fedre, men som nå opplevde at trusselen mot deres arbeidsplass kom fra folkelige og radikale krefter innenfor Venstre. Ledende venstremenn hadde siden 1870-tallet gått inn for å avskaffe hele det offentlige høyere skolevesen og overlate oppgaven til private.⁹⁰ Fremdeles var ikke denne tanken fremmed for mange innen Venstre-partiet.⁹¹

Det var sannsynligvis ikke tilfeldig at opprettelsen av Filologers og Realisters landsforening skjedde i 1892, samme år som folkeskolelærerne opprettet sin forening. Regjeringen hadde to år tidligere, i 1890, nedsatt en kommisjon for å utrede en «*Revision av vort høyere skolevesen, derunder også spørsmålet om*

⁸⁸ Høigård, 1942, s. 217

⁸⁹ Kristiansen, 1992, s. 3 n2

⁹⁰ Ibid., s. 17

⁹¹ Ibid., s. 15-16

de klassiske Sprogs Stilling innen samme». Et hovedspørsmål for kommisjonen var hvordan forbindelsen skulle være mellom folkeskolen og den høyere skole. Forslaget til revisjon av loven om de høyere almindennende skoler forelå i 1891. Samme år hadde Johs Steen dannet en regjering med «rene» Venstre, og tatt i betraktning Venstres tradisjonelle politikk overfor de høyere skoler, som gikk ut på at de burde være private, eller helst kommunale, opplevde filologene og realistene at deres interesser var truet. De fleste nyopprettede middelskoler på 1870- og 1880-tallet hadde enten vært kommunale med statstilskudd, eller private.

Ønsket om å påvirke utformingen av den nye loven må ha vært én grunn til å opprette foreningen. I stortingsdebatten om den høyere skoles budsjett i 1889 hadde Venstres gamle kritiske holdning til de statlige høyere skoler kommet til uttrykk, selv om det ikke ble fremmet noe forslag om nedleggelse. Selv om det blant de yngre lærerne i de høyere skoler var betydelig støtte til en endring av skolenes innhold i retning av å styrke moderne språk, historie og naturfag på bekostning av gresk og latin, var det full enighet om at skolene skulle være statlige, slik at lærerne kunne beholde sin status som embetsmenn.⁹² Landsforeningens hovedmålsetting ved etableringen var å sikre universitetsutdannede lærere enerett til stillinger i den høyere skole. Dette kravet ble innfridd allerede i 1905, da det ved lov ble fastsatt at fullstendig embetseksamen og eksamen fra pedagogisk seminar var forutsetningen for å få fast tilsetting som adjunkt, overlærer eller rektor i offentlig eller kommunal høyere skole, og for å bestyre privatskole med eksamensrett.⁹³

Det skolepolitiske spørsmålet om hvordan tilknytningen skulle være mellom folkeskolen og den høyere skole, som var under utredning i 1891, hadde implikasjoner for den høyere skoles lærere. Hvis den høyere skole skulle bygge på avsluttet 7-årig folkeskole, ville det innebære en avkorting av den høyere skole, og et dårligere arbeidsmarked for filologene og realistene. De to organisasjonene, folkeskolelærerne og lærerne i den høyere skole representerte lærergrupper med konflikterende interesser i utdanningspolitikken. Den høyere skoles lærere hadde interesse av å bevare eksisterende skoleordning så langt som mulig for å sikre sine arbeidsmuligheter, mens folkeskolelærerne hadde interesse av innføring av enhetsskolen.⁹⁴ Filologene og realistene gikk inn for å

⁹² Ibid., s. 18

⁹³ Seip, 1990, s. 7

⁹⁴ Først i 1939 var Lærerlagets formann invitert gjest til det som nå var blitt Lektorlagets årsmøte, noe som vakte en viss oppsikt på møtet. Se *ibid.*, s. 17-18

beskytte og forsvare sin etablerte posisjon og hadde sine talsmenn i Høire.⁹⁵ Men det fantes realister og filologer som partipolitisk sognet til Venstre. For disse ble det vanskelig å forene partipolitikken med ivaretagelsen av egne standsinteresser. Dette var enklere for folkeskolelærerne, som søkte politisk allianse med Venstre, og i perioder med Arbeiderpartiet, som førte en skolepolitikk som harmonerte med folkeskolelærernes interesser som yrkesgruppe.

Den høyere skoles lærere i Lærerorganisasjonenes skolenevnd, som skulle uttale seg om tilknytningen mellom folkeskolen og den høyere skole forut for lovvedtaket i 1935, var i mot å bygge den høyere skole på fullført 7-årig folkeskole. De var redd for en senkning av faglige krav, hvis middelskolen ble forkortet. En forkortet middelskole ville dessuten føre til et svekket arbeidsmarked for den høyere skoles lærere. Faren for oppsigelser hvis enhetsskolen med 7-årig folkeskole som basis ble innført var reell.⁹⁶ Representantene fra Filologenes og Realistenes Landsforening i nemnda var imidlertid splittet. Rektor Aubert gikk sammen med flertallet inn for at den høyere skole skulle bygge på avsluttet 7-årig folkeskole, mens rektorene Eitrem, Alexander og Voss ønsket å bygge på folkeskolens sjette klasse.⁹⁷

9.4 Oppsummering og analyse

Etter oppløsningen av unionen med Danmark ble det ganske raskt opprettet et kirke- og undervisningsdepartement, som i tillegg til å behandle kirkesaker skulle være forvaltning for hele skolesektoren, samt fattigvesenet. Skolen var derfor fortsatt et statlig anliggende etter oppløsningen av unionen med Danmark, slik den hadde vært siden reformasjonen og i hele unionstiden.

Når vi anvender Archers typologi over politiske beslutningsstrukturer på tidsepoken fra 1814 til ca 1940, vil det være riktig å sette et periodeskille ved innføringen av parlamentarismen i 1884. Den sentrale beslutningsstrukturen i perioden fra 1814 til 1884 må kunne karakteriseres som en delvis åpen eller delvis gjennomtrengelig politisk struktur, mens det i perioden etter 1884 var en åpen, gjennomtrengelig struktur. Å sette et skille ved parlamentarismens innføring er vanlig og akseptert i norsk politisk historie, men det er ikke like vanlig i utdanningshistorien. Selv de nyere fremstillingene av Slagstad og Telhaug og Mediås har unnlatt å påpeke endringer i den politiske beslutningsstrukturen som en forutsetning for skolens utvikling. Heller ikke

⁹⁵ Ibid., s. 16

⁹⁶ Hagemann, 1992, s. 176

⁹⁷ Seip, 1990, s. 113

Thuen, som har kritisert Telhaugs og Mediås behandlingen av tiden fra 1850 til 1940 som én periode i norsk skolehistorie, har trukket fram endring i statens form som skjedde i 1884. Gjennom eksempler som viser at innføringen av parlamentarismen, og senere innføringen av allmenn stemmerett, var et vilkår for endringer i utdanningspolitikken og for skolens utvikling, har jeg begrunnet at innføringen av parlamentarismen er et viktig skille også i norsk skolehistorie.

Den delvis åpne strukturen som eksisterte mellom 1814 og 1884 gav mulighet for å nekte sanksjon til lover vedtatt av Stortingets flertall og påvirket derfor skolepolitiske avgjørelser i favør av den regjerende embetsmannseliten. Etter innføringen av parlamentarismen ble folkeskolelovene vedtatt i 1889, inkludert byskoleloven, som var blitt nektet sanksjon under embetsmannsstaten. Partiet Venstre endret også sin politikk overfor de høyere skoler etter parlamentarismens innføring. Etter i 20 år å ha gått inn for enten kommunalisering eller privatisering av dette skoleslaget, endret partiets ledende representanter standpunkt og gikk inn for statlig støtte. Innføringen av allmenn stemmerett for menn i 1998, vedtatt med alle Venstres mot alle Høires stemmer i Stortinget, ville ikke vært gjennomført på dette tidspunktet uten en parlamentarisk styreform. Utvidelsen av stemmeretten innebar enda større åpenhet i beslutningssystemet. Nye grupper ble representert på Stortinget og nye utdanningspolitiske saker kom på dagsorden samtidig som gamle saker, som kampen for enhetsskolen, fikk støtte fra de nye gruppene.

Slagstad har utførlig behandlet endringer i sammensetningen av den politiske eliten i siste del av 1800-tallet. Han fremhever at det ble inngått reformkompromiss mellom de konkurrerende elitene, og at prosjekter som embetsmannseliten hadde båret fram ble overtatt av venstrestatens elite. Embetsmennesenes nasjonalisme ble for eksempel videreført av Lysakerkretsen, som dannet Frisinnede Venstre. Denne kontinuiteten mellom perioder ble gjentatt i neste periode, da Arbeiderpartiet videreførte Venstres enhetsskoleprosjekt.

Seip og Slagstad har ulike oppfatninger av relasjonen mellom eliter i det som Seip betegner som flerpartistaten og Slagstad betegner som venstrestaten. Seip fremhever den sosialt og kulturelt heterogene sammensetningen av venstrebevegelsen og forklarer dermed langt på vei splittelsene i Venstre. Ved å fremheve heterogeniteten og alle de folkelige organisasjonene som søkte å influere på de ideologisk svakt konsoliderte partiene understreker han konfliktene internt i eliten. Slagstad derimot fremhever kontinuiteten og de bærende idéene og prosjektene som vedvarte, med særlig vekt på den demokratiske folkeligheten som dominerende og hegemonisk idé, først og fremst båret fram av lærerstanden. Slagstad beskriver kontinuiteten i utviklingen som et resultat av

«*reformative kompromiss*» og at tidligere politiske prosjekter ble videreført av nye eliter. Denne forklaringen har likhetstrekk med forklaringer som postulerer en politisk konsensuskultur og en tradisjon for politiske kompromiss i norsk og nordisk politisk liv.

Hvordan plasserte kirkens representanter seg i forhold til den politiske eliten? Jeg har i tidligere kapitler påpekt at i unionstiden med Danmark var kirkens høyeste embetsmenn en del av den politiske eliten, som fremmet sine utdanningspolitiske standpunkter i sentrale politiske fora. I Norge etter innføringen av konstitusjonelt demokratisk styre i 1814 var de geistlige en del av embetsmannseliten, men det var ikke noen egen kanal for å utøve innflytelse fra kirken overfor Regjering og Storting. Kirken måtte utøve sin innflytelse via den numeriske kanal, gjennom valg. Den hadde ingen preses som kunne fremme kirkens samlede syn. Kirkeministeren kom heller ikke fra geistligheten før Hans Riddervold overtok Kirkedepartementet i 1848. Kirkens innflytelse på utformingen av utdanningspolitikken ble utøvd via enkeltpersoner blant stortingsrepresentantene. Kirken hadde likevel fram til 1860 kontrollen over allmueskolen i kraft av dens religiøse innhold og myndigheten som var tillagt kirkens representanter i tilsynet med skolen, vurderingen av elevenes kunnskapsnivå og ansettelsesmyndigheten for lærerpersonalet.

Svekkelsen av kirkens innflytelse i samfunnslivet generelt og i skolen spesielt, som et resultat av beslutninger fattet i de nasjonale demokratiske organene, førte til en motoffensiv fra kirkelige kretser på 1890-tallet og etter århundreskiftet. Men denne motoffensiven kom fra Indremisjonen, som først og fremst representerte legfolket, ikke fra den offisielle kirken. Programmet som Ole Hallesby lanserte for en ny kristning av det norske samfunnet og norsk kultur innebar blant annet en satsing på private skoler, lærerskoler, ungdomsskoler og et kristelig gymnas. Også opprettelsen av Menighetsfakultetet må ses i denne sammenheng, som en reaksjon på at konfesjonsplikten ikke lenger ble oppfattet som et ubetinget krav for ansatte ved Det teologiske fakultet ved universitetet.

Lærerne gjorde seg også gjeldende i påvirkningen av skolens utvikling både under embetsmannsstaten og etter innføringen av parlamentarismen. I første halvdel av 1800-tallet begynte lærerne i allmueskolen å organisere seg for å ivareta felles interesser ved å opprette lokale lærerforeninger. Etter en forsiktig start da foreningene først og fremst ble opprettet for å styrke medlemmenes yrkesbevissthet og kjærligheten til sitt kall, gjerne initiert av den lokale presten, vokste foreningene rundt midten av hundreåret. De arrangerte regionale møter, uttalte seg om nye forslag til skolelover, begrenset medlemskapet i foreningene til bare å omfatte lærere og begynte å fremme økonomiske krav på egne vegne.

Lærerseminarene, som ble utbygd på 1830-tallet, ble sterkt preget av grundtvigianske ideer om folkelighet, det levende ordet og fedrelandsånd, og lærerne ble aktive i venstrebevegelsen og i en rekke andre folkelige bevegelser. De var lokale ledere i over halvparten av alle venstreforeninger. Flertallet av lærerne hadde ikke stemmerett, men de sluttet opp om Venstres politikk, selv om de ikke var enige i alle sider ved Venstres kommunaliseringspolitikk. Lærerne var i mot at skolestyrene skulle få myndighet til å tilsette lærere, slik Venstre hadde kjempet for og slik det ble vedtatt i folkeskolelovene av 1889.

I 1892 ble Lærernes Landsforening opprettet, etter hvert med tilslutning fra alle lokale lærerforeninger. Fremdeles ble det understreket at foreningen ikke skulle formidle en kravmentalitet, og at det var folkets opplysning som var dens fremste mål. Sakene som ble sentrale for foreningen var likevel de økonomiske, som lønnsforhold og pensjonsordning. De interessebaserte sakene stod i sentrum for foreningens politikk i de første ti årene og ble de sentrale sakene også videre fram mot mellomkrigstiden. Opprettelsen av en nasjonal forening gjorde det mulig å fremme samlede krav overfor sentrale myndigheter, og denne muligheten ble først og fremst benyttet til å fremme lærernes interesser som arbeidstakere. Landsforeningen som organisasjon engasjerte seg ikke i vesentlig grad i nasjonale utdanningspolitiske spørsmål før på begynnelsen av 1930-tallet, da de tok standpunkt for at videregående skole skulle bygge på 7-årig folkeskole. Da var imidlertid den mest intense kampen for en enhetsskole basert på 7-årig folkeskole et avsluttet kapittel.

Samme år som folkeskolelærerne etablerte sin landsforening etablerte også filologene og realistene, som underviste i den høyere skole, sin. Filologene og realistene var en mye mindre gruppe enn folkeskolelærerne. De telte sine medlemmer i hundretall, mens folkeskolelærerne var flere tusen. Også filologene og realistene hadde sitt fokus på interessebestemte saker, enerett til å undervise i den høyere skole og opprettholdelse av statusen som embetsmenn. Derfor var de for statlig finansierte skoler. Eneretten til å undervise i de høyere skoler fikk de innfridd allerede i 1905. Men skoleutviklingen, som ble fremmet av forkjemperne for enhetsskolen, innebar at filologene og realistenes interesser som gruppe var truet, og de allierte seg med Høire i kampen for å bevare den høyere skole mest mulig uavkortet.

Slagstad har argumentert for at perioden fra 1884 til 1935 var preget av Venstres politiske prosjekter i kompromiss med den planliberale fløyen av embetsstanden. Den analytiske tilnærmingen Slagstad benytter er å identifisere dominerende ideologier og kunnskapsregimer. Den demokratiske og nasjonale folkeligheten utgjorde kunnskapsregimet i venstrestaten, i følge Slagstad. Denne tilnærmingen, som søker etter hegemoniske ideologier, underkommuniserer

imidlertid konfliktene mellom ulike eliter og deler av eliter og medfører at Høires og arbeiderbevegelsens standpunkter får liten oppmerksomhet. En analyse basert på Archers morfogenetiske tilnærming vil legge større vekt på politisk interaksjon, hvem som tapte og vant og hvor mye de tapte og vant. Neste kapittel vil søke å belyse denne politiske prosessen.

KAPITTEL 10 NORSK SKOLEUTVIKLING FRA 1814 TIL 1940 II: FRAMVEKSTEN AV UTDANNINGSSYSTEMET

Archer har forklart framveksten av utdanningssystemene i fire land. Disse vokste fram på ulike tidspunkter, men stort sett i løpet av 1800-tallet eller ved overgangen til 1900-tallet. På et tidspunkt, eller i et tidsrom, i perioden fra 1814 til 1940 må det norske utdanningssystemet ha oppstått. I dette kapitlet vil jeg prøve å besvare spørsmålet: Når oppstod det norske utdanningssystemet og hvilke prosesser var det som frembrakte det? Archers teori aktualiserer også spørsmålet om hvorvidt systemene som oppstod var sentraliserte eller desentraliserte. Når vi vet om et system er sentralisert eller desentralisert vet vi mye om systemets virkemåte. Jeg vil derfor også prøve å besvare spørsmålet: var det norske utdanningssystemet et sentralisert eller et desentralisert system?

I tillegg vil jeg prøve to av Archers hypoteser vedrørende medvirkning i politiske prosesser for ulike grupper i delvis gjennomtrengelige/delvis åpne og gjennomtrengelige/åpne sentrale beslutningsstrukturer, det vil i denne sammenheng si under embetsmannsstaten og etter innføringen av parlamentarismen. Tesene samlet går ut på at beslutningsstrukturens grad av tilgjengelighet påvirker innholdet i politikken på en måte som får konsekvenser for skolens endring.

10.1 Framveksten av utdanningssystemet: den moderate enhetsskolen

For å kunne vurdere når utdanningssystemet oppstod, må vi vite hva som er kjennetegnene på et utdanningssystem. Archer definerer et utdanningssystem som:

«en nasjonalt omfattende og differensiert mengde av institusjoner med målsetting om å gi formell utdanning, som er underlagt, i det minste delvis, overordnet kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter og hvis bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre.»¹

Hovedkjennetegnene er: (i) tilknytningen til staten, som utøver kontroll og tilsyn, og (ii) systemformasjonen, som innebærer at systemets «bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre». Det er også verdt å merke seg at systemet

¹ Archer, 1979, s. 54

er (iii) differensiert, det vil si at systemet har særegne institusjonelle operasjoner som ivaretas av egne profesjonsutøvere og er delvis autonomt, og at (iv) systemet er landsdekkende. Et annet viktig kjennetegn, som ikke fremgår klart av definisjonen, men som behandles i Archers teori, er at utdanningssystemet er (v) multi-integrert med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner. Multi-integrasjon er en forutsetning for delvis autonomi, og den oppstår når ulike skoleslag med ulik rekrutteringsbase og ulike målsettinger for undervisningen føyes sammen i et system.

I Archers undersøkelse innebar framveksten av de statlige utdanningssystemene at skolens mono-integrasjon med kirken ble avløst av skolens integrasjon med staten og samtidig med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner. Med systemets framvekst oppstod det en ny struktur. Dette innebar et brudd i utviklingen fordi strukturell endring skaper nye endringsprosesser. Systemets framvekst må imidlertid ha foregått på en annen måte i norsk sammenheng enn den prosessen som Archer beskriver, ettersom skolen i Norge var knyttet til staten så vel som til kirken lenge før systemdannelsen. Framveksten av det norske utdanningssystemet foregikk ikke med utgangspunkt i en mono-integrert struktur, men hadde sin strukturelle forutsetning i skolens duale integrasjon med kirken og staten. Denne strukturen oppstod ved reformasjonen og vedvarte også etter Norges løsrivelse fra Danmark. Skolens tilknytning til staten var derfor ikke noe nytt, som oppstod med utdanningssystemets framvekst i Norge. Men alle de andre endringene knyttet til systemdannelsen, er det grunn til å undersøke for å fastslå når systemet oppstod.

Utdanningssystemets framvekst i Archers studie var et resultat av en effektiv bekjempelse av kirkens skolemonopol. I norsk sammenheng har Harald Jarning, og senere Slagstad, som låner Jarnings formulering, påpekt den norske allmueskolens gradvise sekularisering og fristilling fra kirken i siste halvdel av 1800-tallet, og at dette samtidig innebar en ny form for statstilknytning: «*Overgangen fra statskirkeordningens konfirmasjonsrettede almueskole til en gradvis sekularisert folkeskole innebar [...] en statliggjøring innen statens ramme*».² Dette paradokset understreker at skolen i Norge hadde hatt en kontinuerlig statstilknytning, men at det likevel oppstod en sterkere og annerledes statstilknytning på slutten av 1800-tallet, et tegn på at utdanningssystemet var i ferd med å vokse fram. Veksten i den statlige utdanningsadministrasjonen, for å kunne ivareta statlig tilsyn og kontroll, var et aspekt ved den nye og sterkere tilknytningen mellom skolen og staten.

² Slagstad, 1998, s. 99 med sitat fra Harald Jarning, Mellom statsmakt og sosialisering, i Skolen 1993-94, Årbok for norsk utdanningshistorie, Oslo, 1993, s. 41

Utdanningssystemets differensiering og delvise autonomi har som forutsetning at systemet er multiplert integrert, i motsetning til mono-integrert. Når systemet er integrert med en stor mengde andre samfunnsinstitusjoner, vil krav fra de ulike institusjonene måtte balanseres mot hverandre. Én enkelt institusjon vil ikke kunne dominere med sine utdanningskrav. Multiplert integrasjon innebærer at systemet ivaretar mange forskjellige samfunnsinstitusjoners utdanningskrav og – behov. I et system som er delvis autonomt kan dessuten aktørene i større grad enn i en institusjon som er dominert av én annen institusjon bestemme over interne institusjonelle operasjoner. For utdanningssektoren innebærer dette større selvbestemmelse internt i utdanningssystemet og større rom for profesjonsbasert skjønn i utøvelsen av de institusjonelle operasjonene. Høy grad av autonomi og frihet til å bestemme over de interne institusjonelle operasjonene forutsetter profesjonalisering av lærerstanden, i den forstand at yrkesgruppen forvalter en egen ekspertise, men særlig ved at den fremmer sine interesser og visjoner gjennom egne organisasjoner. En åpen politisk beslutningsstruktur vil styrke den mangesidige integrasjonen fordi et stort antall grupper influerer på tildelingen av ressurser til utdanningsformål. Også utdanningssystemets ekspansjon, det vil si at en økende andel av befolkningen er innrullert i utdanningssystemet, bidrar til multiplert integrasjon fordi flere grupper får interesser å ivareta i forhold til skolen.³

Et hovedkarakteristisk ved utdanningssystemet er selve systemformasjonen. Utdanningens systemformasjon innebærer at ulike deler (skoleslag) er forbundet med hverandre slik at endringer på ett sted i systemet får konsekvenser i andre deler av systemet. Endringer i ett skoleslag får konsekvenser for andre skoleslag. Når skolereformer begrunnes med at det er oppstått eller vedtatt endringer i andre skoleslag er det en indikasjon på systematisering. Økende systematisering innebærer etablering av nye relasjoner og styrking av allerede etablerte relasjoner. Hierarkiseringen av skoleslag er et aspekt ved systematiseringen og angir skoleslagenes overordning og underordning i forhold til hverandre, for eksempel hvilke skoleslag som ivaretar primærutdanningen og hvilke som ivaretar sekundærutdanningen. Hierarkiseringen kan være positiv eller negativ. Positiv hierarkisering innebærer at det er overgangsmuligheter mellom skoleslag på ulike utdanningsnivå, mens negativ hierarkisering innebærer barrierer mot overgang. Det som i norsk sammenheng betegnes som enhetsskolen er i Archers

³ Den generelle veksten i utdanningssystemet, som har vært karakteristisk for alle vestlige land, skjedde etter utdanningssystemets framvekst. Om denne prosessen har Archer utformet en egen morfogenetisk teori. Hun mener at utdanningsekspansjonen intrådte etter at systemet var oppstått. Se Margaret S. Archer (red.) *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Beverly Hills: Sage, 1982b

terminologi et utdanningssystem med positiv hierarkisk organisering. Archers definisjon av positiv hierarkisering omfatter ingen angivelse av på hvilket tidspunkt i skolegangen det er mulighet for overgang eller noe krav om at et lavere skoleslag må være avsluttet før overgangen til et høyere. Kriteriet på et system med positiv hierarkisering er at det finnes overgangsmuligheter, uansett tidspunkt i utdanningsløpet.

Norske utdanningshistorikere har skilt mellom to typer enhetsskole, *den moderate enhetsskolen* og *den radikale enhetsskolen*. Disse begrepene knyttes til ulike historiske faser i norsk skoleutvikling. Skoleordningen i Norge mellom 1896 og 1920/1935, da den nasjonale ordningen var overgang etter folkeskolens 5. klasse til middelskolen, har vært betegnet som den moderate enhetsskolen. Den senere innførte ordningen med å bygge middelskolen på fullført 7-årig folkeskole, er blitt kalt den radikale enhetsskolen.⁴ Både den moderate og den radikale enhetsskolen innebærer et utdanningssystem med positiv hierarkisering.⁵ Ettersom etableringen av enhetsskolen, forstått som et system med positiv hierarkisering, forutsetter at det har skjedd en systemdannelse, må framveksten av *den moderate enhetsskolen*, som skjedde etter loven om høyere skoler av 1896, også innebære framveksten av det norske utdanningssystemet.

For ytterligere å underbygge påstanden om at det norske utdanningssystemet oppstod etter loven om høyere skoler av 1896 kan det undersøkes om sentrale kriterier for systemdannelse forelå i 1896: Var utdanningen fristilt fra kirken? Var det opprettet en egen statlig utdanningsadministrasjon? Var systemet statlig finansiert? Var utdanningen multi-integrert med et mangfold av andre samfunnsinstitusjoner? Hadde lærerstanden utviklet seg til å bli en organisert profesjon?

10.1.1 Avvikling av kirkens kontroll over skolen

I løpet av 1800-tallet foregikk det en gradvis løsrivelse av skolen fra kirken. Det startet med omdanningen av latinskolene til lærde skoler, fastsatt i forordningen av 1809, før oppløsningen av unionen med Danmark. Elevene skulle ikke lenger

⁴ Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1997, s. 41 og Hans-Jørgen Dokka, *Vår nye skole*, Oslo: NKS-forlaget, 1971, s. 12 referert i Nils Eckhoff, *Einskapskolens historie i Noreg*, Oslo: Det norske samlaget, 2001, s. 14

⁵ Den danske komparativisten Susanne Wiborg, som aksepterer skillet mellom den moderate og den radikale enhetsskolen, knytter andre kriterier enn positiv hierarkisering til den radikale enhetsskolen. Hun definerer begrepet radikal «*comprehensive school*» som «*et ikke-selektivt offentlig utdanningssystem med sammenholdte klasser, som omfatter hele den obligatoriske skolealderen*». Se Wiborg, *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*, New York: Palgrave Macmillan, 2008, s. 4

delta i kirketjeneste, lærerne ble ikke lenger betraktet som kirkelig personell og administrasjonen av de lærde skoler og universitetet ble lagt til en egen enhet i statsadministrasjonen. Det ble også innført nye verdslige fag i skolene.

Initiativ til en ytterligere svekkelse av religionens stilling i dette skoleslaget ble tatt i forbindelse med forberedelsen av den første norske loven om de høyere almindennende skoler av 1869. Et mindretall i Stortingets kirkekomite foreslo at faget skulle tas ut av det nye 3-årige gymnasiet og begrunnet det med at religion ikke var noe vanlig skolefag. Kirken måtte selv ta ansvaret for å undervise sine medlemmer etter konfirmasjonen. Mindretallet vant imidlertid ikke fram. Stortinget bestemte at religion fortsatt skulle være en del av fagkretsen, ettersom kristendomsfaget hørte med til den høyere allmenndannelsen.⁶ Selv om faget ble beholdt, fikk det, som ett blant flere allmenndannende fag, en mindre betydningsfull plass i den høyere skolens fagtilbud enn det tidligere hadde hatt.

I kontrollen av almueskolen var kirken tildelt en sentral rolle etter Forordningen om skoler på landet i Norge av 1739 og Placaten av 1741. Skolens formål var å forberede for konfirmasjonen, og presten skulle vurdere når skolens kunnskapsmål var nådd slik at eleven kunne fritas fra videre skolegang. Presten skulle dessuten føre tilsyn med skolens virksomhet, og prost og biskop skulle også, som en del av visitasordningen, føre tilsyn. Læreransettelser var kirkens sak. Sognepresten skulle eksaminere potensielle skoleholdere og dessuten ha et spesielt ansvar for å rekruttere omgangsskolelærere og gi dem opplæring. Skolens økonomi var en sak for den lokale skolekommisjonen, der sognepresten og hans kapellaner hadde sete sammen med andre øvrighetspersoner og «*bygdens beste menn*». Kommisjonen skulle oppnevnes av amtmannen og prosten, og det overordnede ansvaret for skolen lå hos stiftsamtmannen og biskopen (stiftsdireksjonen).

Lov om almueskolevæsenet på landet i Norge av 1827 videreførte stiftsdireksjonens sentrale rolle i å føre kontroll med skolens virksomhet.⁷ Dette innebar at biskopen fortsatt spilte en viktig rolle i forhold til skolen. Stiftsdireksjonen var godkjenningsmyndighet for de lokale skolekommisjonenes skoleplaner og finansieringsordning. Den skulle godkjenne avlønningen av almueskolens lærere og hadde myndighet til å ilegge lærere straff for utilbørlig

⁶ Åge Holter, 1850-1890 Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole, i Brynjar Haraldsø (red.) *Kirke- Skole – Stat, 1739-1989*, Stavanger: IKO-forlaget, 1989, s. 45, 59

⁷ § 1-4 i Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet, 14. juli 1827. Se http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm

oppførsel. Departementet benyttet dessuten stiftsdireksjonen som sakkyndig instans ved behandling av søknader om avvik fra lovverket.

Utenom sin rolle i stiftsdireksjonen hadde biskopene etter loven av 1827en egen styringsmyndighet over allmueskolen. De hadde plikt til på grunnlag av uttalelser fra prestene i stiftet å utarbeide en skoleplan for hele stiftet for å sikre et uniformt undervisningstilbud. Biskopene hadde videre tilsettingsmyndighet for kirkesangeren ved hovedkirken, som skulle være fastlærer, og dessuten ansvar for å foreta nødvendige endringer i rode-inndelingen for omgangsskolen. Lærere ved de faste skolene, omgangsskolelærere og kirkesangere i annekseene skulle prostene utnevne, og i samråd med sognepresten eventuelt avskjedige. Kirkens menn spilte følgelig en betydningsfull rolle i styringen av allmueskolen både på regionalt og lokalt nivå. De hadde godkjenningsmyndighet og ble benyttet som sakkyndige instanser.⁸ Prestene hadde tilsynet med skolens virksomhet som en del av prestegjeringen, og ved det praktisk teologiske seminar, som ble opprettet i 1849, fikk fremtidige prester skolering i å lede allmueskolen.⁹

Innføringen av formannskapslovene i 1836 innebar en svekkelse av stiftsdireksjonens og dermed kirkens regionale kontroll av allmueskolen. Særlig gjaldt dette økonomien, ettersom bevilgningsmyndighet til skole og fattigforsorg ble overdratt fra stiftsdireksjonen til det nye formannskapet og til kommunens representantskap. Det kombinerte formannskap, som foruten formannskapet selv, bestod av presten, lensmannen, prestene i prestegjeldet samt prestens medhjelpere, erstattet de tidligere skolekommisjonene i prestegjeldene. Presten var imidlertid formann i det kombinerte formannskap.¹⁰

Allmueskolens løsrivelse fra kirken startet for alvor med Lov om almueskolevæsenet på landet av 1860, som er blitt omtalt som en sekulariseringslov. Lovens formålsparagraf for skolen fastslo at den skulle gi både en kristelig og en statsborgerlig oppdragelse. Målsettingen om å gi en statsborgerlig oppdragelse medførte at det ble vedtatt innført verdslig lærestoff i skolen formidlet av en lesebok skrevet på oppdrag fra departementet, P. A. Jensens Lesebok. Konfirmasjonen skulle imidlertid fremdeles være allmueskolens form for eksamen, og det var fortsatt presten som skulle føre tilsyn med lærernes undervisning.¹¹

⁸ Odd Asbjørn Mediås, *Skoledirektør-embetet i Norge 1860-1992*, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 45-47

⁹ Helgheim, 1980, s. 91 ref i Hagemann, 1992, s. 40

¹⁰ Oftestad, 1998, s. 103-104

¹¹ § 70 i Lov angaaende Almueskole-Væsenet paa Landet, 1860.

Etter 1860-loven ble imidlertid myndigheten til å ansette og avskjedige lærere fratatt sognepresten og tillagt stiftsdireksjonen. Stiftsdireksjonen ble supplert med et nyopprettet embete, skoledirektøren, som skulle ha et særlig ansvar for skolesakene i sitt samarbeid med amtmann og biskop. Skoledirektøren skulle ivareta et faglig tilsyn på statens vegne. Skolekommisjonen skulle ikke lenger være slått samme med formannskapet. Representantene skulle velges av kommunestyret, så mange menn som kommunestyret bestemte. Men kirkens tilsynsplikt og kontroll med allmueskolen var ikke over i kraft av 1860-loven, og presten skulle fremdeles være selvskreven formann i kommisjonen.

I debatten som ledet fram mot folkeskolereformen i 1889 ble konflikten om skolens forhold til kirken satt på spissen, «*menighetsskolen*» ble satt opp mot «*kommuneskolen*», men lovvedtaket i 1889 bidro til å øke skolens fristilling fra kirken. På regionalt nivå ble stiftsdireksjonen opphevet som styringsorgan for skolen. Dette innebar at biskopen ikke lenger skulle delta i styringen. Sognepresten skulle være selvskreven medlem, men ikke lenger selvskreven formann i skolestyret. Biskopens og prostens funksjon ble redusert til å føre tilsyn med religionsundervisningen, som innebar at biskopen hadde rett til å få seg forelagt til uttalelse saker som angikk denne. Han hadde også rett til å være til stede på møter i skolestyret og kommunestyret angående skolevesenet, men uten stemmerett. Konfirmasjonen skulle ikke lenger være avslutningen på skolegangen. Det kunne organiseres egne avgangsprøver ved skolene.

Folkeskolens religiøst konfesjonelle forankring ble imidlertid i loven utvetydig fastsatt. Medlemmer av skolestyret uten medlemskap i statskirken kunne ikke delta i behandlingen av saker vedrørende undervisningen i kristendomskunnskap. Dette innebar i praksis et forbud mot dissenterne i skolestyret, ettersom de ville være avskåret fra å delta i behandlingen av et stort antall saker. Bestemmelsen ble også oppfattet som et forbud mot at dissenterne kunne delta i ansettelsen av lærere og behandlingen av undervisningsplanen. Den lokale styringen av skolen var dermed forbeholdt medlemmer av statskirken.¹²

Den gradvise overføringen av kontrollen over skolen fra kirken til verdslige myndigheter forgikk på sentralt nivå gjennom utbyggingen av en spesialisert skoleforvaltning, som var atskilt fra kirkens og fattigvesenets administrasjon (se neste avsnitt). På regionalt nivå ble den statlige kontrollen, som i prinsippet var uavhengig av kirken, forsterket gjennom opprettelsen av skoledirektørembetene, som statens regionale kontrollinstans. Folkeskolelovene overførte stiftsdireksjonens funksjoner på regionalt nivå til det lokale og demokratisk

¹² Dokka, 1967, s. 358

oppnevnte skolestyret. Etter 1889 var kirkens medvirkning i styringen av folkeskolen begrenset til å omfatte tilsyn med religionsundervisningen og prestens medlemskap i skolestyret. Men det var vedtatt et forbud mot dissenterne i skolestyret og dessuten et påbud om at alle lærere med full stilling i landsfolkeskolen måtte være medlem av statskirken.

En egen formulering i lovteksten til 1889-lovene om at elevene skulle ha «*Sikkert Kiendskab til [...] den kristelige Barnelærdom etter den evangelisk-lutherske Bekjendelse*» innebar at målformuleringen for religionsundervisningen, i motsetning til de andre skolefagene, var unntatt fra skolestyrets beslutningsmyndighet. Dokka fremhever at dette bekrefter den nye fristillingen av skolen fra kirken. Kravet om en konfesjonsbundet kristendomsundervisning var ikke lenger en selvfølge, men måtte slås fast i en egen lovtekst.¹³

10.1.2 Styrket statlig skoleadministrasjon og -tilsyn

Styrking av statlig administrasjon og tilsyn med skolen innebærer økt intensiv enhetlighet, det vil si at den statlige politikken blir gjennomført med større konsekvens og effektivitet. Til grunn for loven om allmueskolevesenet på landet av 1860 lå en intensjon om å løfte allmueskolen. Derfor ønsket statlige myndigheter å styrke den sentrale skoleadministrasjon og det statlige regionale tilsynet.

Ideen om en egen faglig spesialisert og selvstendig statlig utdanningsadministrasjon ble lagt fram allerede i 1839 av Frederik Molte Bugge. Han foreslo et eget «*Over skoleråd*» for hele landets skolevesen. Ideen fikk imidlertid ikke oppslutning. Motstanden kom først fra realistene A. M. Schweigaard og Herman Foss og senere fra juristene i departementet, som mente at rettskyndige ikke kunne skiftes ut med menn uten juridisk og administrativ ekspertise. En strid mellom profesjoner stilte seg i veien for en styrket statlig og sakkyndig kontroll.¹⁴

I 1845 ble det imidlertid ved kongelig resolusjon åpnet adgang til å trekke inn ekstern sakkyndig ekspertise i departementets arbeid. Kirkedepartementet kunne under denne ordningen «*tilkalle sakkyndige Mened til inntil videre at deltager i deres respektive Fag vedkommende Anliggendes Behandling inden Departementet*». Med hjemmel i denne ordningen fikk filologen og skolemannen Hartvig Nissen i 1850 tilknytning til departementet som ekstern konsulent i en deltidsstilling. Samtidig ble det i departementet opprettet et eget skole- og

¹³ Ibid., s. 370

¹⁴ Harald Thuen, Statsmakt, opplysningsideer og almueskole, NAVF-prosjekt: *Skulesøge for Gudbrandsdalen*, Arbeidsdokument nr. 2/1980, s. 85

fattigkontor med en egen byråsjefstilling, slik at skole- og fattigsaker ble administrativt atskilt fra kirkesaker.¹⁵ I 1852 ble Nissens konsulentstilling omgjort til en heldagsstilling og arbeidsområdet ble utvidet til å omfatte «*alle løpende Sager i Departementet, der vedkomme Skolevesenet*». Nissen hadde selv argumentert for at konsulentstillingen måtte utvides til en heldagsstilling og at konsulenten måtte få innflytelse over hele skolevesenet, også allmueskolen.¹⁶ Stillingen var fremdeles midlertidig, men den hadde avlønning som ekspedisjonssekretær.¹⁷ Nissen forlot konsulentstillingen i 1854, og i 1857 ble den omgjort til en ekspedisjonssjefsstilling. Konsulenten som etterfulgte Nissen, Brede Thurmann, ble ansatt som den første ekspedisjonssjef for skolevesenet i Kirke- og undervisnings-departementet.¹⁸ Opprettelsen av et eget kontor for skole- og fattigsaker, engasjementet av en egen konsulent for skolen i 1850, samt opprettelsen av en egen ekspedisjonssjefsstilling for skolen i 1857 markerte starten på utviklingen av en spesialisert utdanningsadministrasjon i departementet.

Hartvig Nissen, som forlot departementet i 1856, kom tilbake i 1865, da han etterfulgte Thurmann i stillingen som ekspedisjonssjef. Året etter ble fattigvesenet administrativt atskilt fra skolevesenet, som fikk sitt eget departementskontor.¹⁹

Ekspansjonen og spesialiseringen av sentraladministrasjonen for skolen ble videreført etter folkeskolelovene i 1889. I 1890 ble det opprettet atskilte departementsavdelinger for kirkesaker og skolesaker; Kirkeavdelingen og Skoleavdelingen.²⁰ Etter at loven om høyere almindennende skoler i 1896 gjorde

¹⁵ Dette skjedde etter initiativ fra kirkeminister Hans Riddervold. Se Kolsrud, 2001, s. 203

¹⁶ Ibid., s. 86

¹⁷ Stillingen var finansiert av midler fra Opplysningsvesenets fond. Se Kolsrud, 2003, s. 204. Da stillingen ikke ble omgjort til fast stilling, forlot Nissen departementet etter et par år. Det har vært antydning at Nissen forlot departementet på grunn av uoverensstemmelser med kirke- og undervisningsminister Riddervold. Edgeir Benum, *Sentraladministrasjonens historie 2, 1845-1884*, Oslo: Universitetsforlaget, 1979, s. 237-238 ref i Kolsrud, 2001, s. 456 n209. Men Riddervold innstilte i 1856 på at konsulentstillingen til Nissen skulle gjøres til en fast stilling og rangeres på linje med ekspedisjonssekretær. Riddervold led imidlertid nederlag i regjeringens behandling av saken. Han var da ikke lenger kirkeminister, men hadde flyttet til Stockholm som medlem av statsrådsavdelingen der. Se Kolsrud, 2001, s. 455-56

¹⁸ Ibid., s. 121. Thurmann hadde teologisk utdanning som kateket og var tidligere førstelærer ved Borgerskolen i Tønsberg.

¹⁹ Ibid., s. 207. Samtidig som Nissen ble ansatt som ekspedisjonssjef ble han oppnevnt som leder av komiteen som skulle utarbeide forslag til reform av landets høyere skoler.

²⁰ Ibid., s. 118, 209

departementet til overstyre for de høyere skolene, ble skoleavdelingens ene kontor i 1898 delt i to skolekontorer, det ene for det høyere undervisningsvesenet, som omfattet universitetet, høyere skoler og fagskoler av ulike slag, og det andre for folkeskolen og kulturspørsmål. Fram til århundreskiftet skjedde det en tiltakende ekspansjon og spesialisering av sentraladministrasjonen for skolen, og det omfattet både allmueskolen/folkeskolen og den høyere skole.

Opprettelsen av skoledirektørembeteene med loven om almueskolevæsenet på Landet i 1860 var en «*forlengelse av sakkyndighetens innpass på sentralt nivå*».²¹ Men det kan også ses som en strengere statlig kontroll med skolen. Bugge hadde i 1839 fremmet forslag om at skolens overstyre på stiftsnivå måtte suppleres med et sakkyndig medlem. Saken ble videreført av Nissen på 1850-tallet og i departementets forberedelse av 1860-loven. Begrunnelsen for å innføre det nye embetet var at det var nødvendig med et statlig tilsyn for å kunne kontrollere at skolevesenet var ordnet i samsvar med gjeldende lovverk og at statlige midler ble brukt på en forsvarlig måte.²²

Lovene av 1889 opprettholdt skoledirektørstillingene, men med reduserte fullmakter. Det ble dessuten fastsatt at nytilsatte skoledirektører skulle konstitueres i stillingen i påvente av en eventuell omorganisering av overtilsynet. Skoledirektøren opprettholdt mange av sine funksjoner, mens stiftsstyret ble avskaffet som overtilsyn for folkeskolen. Skoledirektøren fikk dessuten noe større innflytelse på skolens innhold enn tidligere. Selv om det ble bestemt at skolestyret skulle utarbeide skole- og undervisningsplan og timefordeling mellom fagene, kunne ingen planer settes i verk før skoledirektøren (overtilsynet) hadde uttalt seg.²³ Skolestyret skulle også vedta hvilke lærebøker som skulle brukes i folkeskolen. Men skoledirektøren skulle uttale seg før lærebøkene ble innført. Han kunne dessuten kreve å få lærebøker vurdert av domstolene og forby bruk av bøkene inntil dom var avsagt.²⁴ Skoledirektøren hadde dessuten rett til å avskjedige lærere som var uskikket og til å kreve at skolens elever og andre unge ble innkalt til overhøring. Men direktørene skulle nå først og fremst føre tilsyn og gi råd, ikke godkjenne. Embetets funksjon ble presisert som et *overtilsyn* og ikke som en *overbestyrelse*.

Loven av 1860 hadde innført et forsterket verdslig statlig tilsyn på regionalt nivå med innføringen av skoledirektørembetene. Med omorganiseringen av styrings-

²¹ Thuen, 1980, s. 88

²² Ibid., s. 108-110

²³ Mediås, 1996, s. 178

²⁴ Byskoleloven § 63 og Landsskoleloven § 72, referert *ibid.*, s. 179

ordningen i 1889, da viktige godkjenningssfunksjoner ble overført fra regionalt til lokalt nivå, mistet skoledirektørene en del funksjoner, og legalitetskontroll var blitt hovedfunksjonen. Samtidig ble sider ved kontrollen av skolens innhold styrket. Selve ordningen med skoledirektører som overtilsyn var etter 1889 stilt i tvil med bestemmelsen om konstituering av nytilsatte i påvente av en eventuell nyordning. Men i 1890 ble tilsynet med lærerseminarene lagt til skoledirektørene og de fikk en funksjon som sammenbindende ledd på regionalt nivå mellom folkeskolen og lærerutdanningen.²⁵

10.1.3 Økt statlig finansiering av allmueskolen og folkeskolen

Med økningen av statlige bevilgninger til allmueskolene, som startet fra midten av 1840-tallet, kunne staten begrunne et styrket statlig tilsyn (skoledirektørene) og anvende finansielle sanksjonsmidler for å fremme den statlige utdanningspolitikken. Den statlige tilskuddsordningen som ble fastsatt ved 1860-loven bidro imidlertid i begrenset grad til å styrke enhetlighet og uniformitet. Den bidro snarere til å forsterke lokale forskjeller mellom kommunenes skoletilbud. Denne ordningen ble modifisert i løpet av 1870-tallet gjennom de såkalte «*Jaabæk-pengene*».

Fra 1814 hadde statens økonomiske støtte til ulike deler av skoleverket vært svært ujevnt fordelt. Universitetet og den høyere skole hadde helt siden 1814 fått støtte over statsbudsjettet, samtidig som de ble tildelt midler fra Opplysningsvesenets Fond etter at dette ble opprettet i 1821. I perioden fra 1814 til 1844 mottok universitetet i gjennomsnitt 34 000 spd pr år, den lærde skole mottok 6000 spd pr år, og allmueskolen mottok 1 500 spd pr år.²⁶

Favoriseringen av den høyere skole i bevilgningspolitikken ble utsatt for sterk kritikk fra bonderepresentantene og venstreopposisjonen på 1870-tallet. Et stortingsvedtak om at regjeringen skulle utrede muligheten av å nedlegge høyere skoler og la kommunene og private overta disse førte imidlertid ikke til noe resultat. Loven om høyere allmennskoler av 1869, som hadde etablert den 6-årige middelskolen som et eget skoleslag med en egen avsluttende eksamen og dessuten åpnet adgang til innvilgelse av eksamensrett for kommunale og private middelskoler, førte til at en rekke kommuner søkte om statsbidrag til å opprette

²⁵ Mediås, 1996, s. 276

²⁶ Harald Thuen, Hartvig Nissen. «Den Politiske Pædagogik», i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler*, Oslo: Abstrakt forlag, 2004, s. 68

middelskoler. Kommunale middelskoler med statsbidrag ble en alminnelig skoleordning i løpet av 1870-tallet.²⁷

Allmueskolen hadde siden 1700-tallet vært lokalt finansiert gjennom lokale skatter, men på 1850-tallet endret staten finansieringspolitikken overfor allmueskolen. Et prinsipielt skifte inntrådte i 1845, da det for første gang ble bevilget penger over statsbudsjettet til allmueskolen, riktignok bare til de høyere allmueskoler. Også i 1848 og i 1851 ble det bevilget til samme formål og beløpet ble økt. En betingelse for disse tilskuddene var at kommunene hadde oppfylt lovens krav til allmueskolevesenet eller hadde blitt fritatt fra disse. For de to første bevilgningene var det også stilt krav om at kommunene selv skulle bidra med et minst like stort beløp som den statlige tildelingen.²⁸ I 1851 ble det bevilget et beløp til de lavere allmueskoler, og statsbidragene til allmueskolen i enkeltvise prestegjeld økte i antall fra 66 prestegjeld i 1848 til 143 prestegjeld i 1857. I 1857 ble det også åpnet adgang for kommunene til å søke om statlige lån til allmueskolen.²⁹ Staten stilte krav til hvordan tilskuddene skulle anvendes lokalt og av 47 statsbidrag til allmueskolevesenet fra Opplysningsvesenets fond i perioden 1851 til 1854 var 31 bidrag betinget av at lærerne hadde minstelønn.³⁰

På 1840- og 1850-tallet ble statsbevilgningene til allmueskolen gitt til enkeltkommuner som søkte om støtte. Ved innføringen av 1860-loven ble hovedprinsippene for statlige tilskudd til enkeltkommuner gjort til en allmenn ordning for hele landet. Men i stedet for en direkte tildeling til enkeltkommuner ble tilskuddet overført til amtene (fylkene), som skulle fordele det blant sine kommuner.³¹ Disponeringen av statstilskuddet til amtskolekassen var fastlagt av staten. Det skulle gå til alderstillegg for lærerne, til høyere allmueskoler, bygging av skolehus, lærerbolig og jordvei og til å hjelpe særlig vanskeligstilte kommuner. Størrelsen på statstilskuddet var avhengig av amtets egen bevilgning til amtskolekassen. Lokale bevilgninger opp til en viss grense utløste det dobbelte i statstilskudd og bevilgninger utover denne grensen utløste et like stort beløp fra staten.³²

Finansieringsmodellen for allmueskolen, som ble innledet på 1850-tallet og gjort til en nasjonal ordning ved loven av 1860, fulgte alminnelige prinsipper for statlig

²⁷ Klem, 1931, s. 16-18

²⁸ Thuen, 1980, s. 97

²⁹ Ibid., s. 95

³⁰ Ibid., s. 99

³¹ Ibid., s. 90-91

³² Dokka, 1967, s. 175-76

intervensjon i embetsmannsstatens liberalistiske periode fra 1850 til 1870, prinsipper som Jens Arup Seip har kalt «*det norske system*». Denne modellen bestod i noen grunnleggende regler: for det første «*privates mellomkomst*», det vil si at de som er interessert i en sak skal ta initiativet, drive saken fram og skaffe tilveie en del av kapitalen. I dette innledende stadiet skulle statsmyndighetene forholde seg passive og ikke legge noen plan. Staten skulle under ingen omstendighet betale for hele tiltaket. Dette prinsippet lå også til grunn for finansieringsmodellen for skolen etter loven av 1860, som gikk ut på at kommunene måtte vise vilje til å bygge ut skolestedet i samsvar med lovgivningen hvis de ville ha statlig støtte.

Den andre regelen var at staten skulle medvirke når en aktivitet var satt i gang. Staten skulle imidlertid ikke overta, bare medvirke, støtte og hjelpe, og denne medvirkningen ble oppfattet som en ufullkommenhet i forhold til det prinsipielt rette, som var å overlate hele saken til private krefter. Det norske system ble derfor oppfattet som ufullkomment i forhold til det engelske, der en kunne overlate sakene til private interesser. Norge hadde imidlertid ikke «*et par tusen Stormænd*» og staten måtte på grunn av manglende velstand i befolkningen tre hjelpende til for å fremme hele samfunnets beste.

Den tredje regelen gikk ut på at staten skulle forestå den tekniske utbyggingen og gjerne administrere hele prosjektet. Denne modellen ble anvendt i forbindelse med utbyggingen av kommunikasjonene i Norge på 1850- og 1860-tallet, jernbanen og kanalsystemene. Hele modellen var et kompromiss mellom to forskjellige systemer som på denne tiden ble brukt henholdsvis på kontinentet og i England, sentral planlegging på kontinentet og i England det frie private initiativ. Schweigaard stilte i 1869 prinsippet om privat og kommunal aktivitet opp mot sentral offentlig planlegging og tok eksplisitt standpunkt for det første. Men norske samfunnsforhold tilsa at det måtte inngås et kompromiss. Det norske systemet var oppstått av nødvendighet, hvis man «*ville ha noe gjort*».

På 1870-tallet var imidlertid «*det norske systemet*» i oppløsning. Sverdrup markerte dette skiftet i 1873, da han i Stortinget forlangte plan i jernbanepolitikken for å kunne føre mer politikk inn i jernbaneplanene.³³ Samme år fikk Jaabæk Stortinget med på å øke statstilskuddet til lærerlønningene etter en finansieringsmodell som brøt med prinsippet som var innført i 1860. «Jaabæk-pengene» innebar statstilskudd direkte til kommunene uten betingelser om

³³ Jens Arup Seip «Det norske system» i den økonomiske liberalismens tid (1850-1870), *Historisk tidsskrift*, Vol 39, 1959, s. 47. Se også Thuen 1980, s. 119 ff som argumenterer for at «*det norske system*» ble fulgt i skolepolitikken i 1850- og 1860-årene

tilsvarende lokale ytelser.³⁴ To år senere økte Stortinget denne bevilgningen, og ordningen ble lovfestet i 1878. Mens tilskuddsordningen fra 1860 favoriserte de rikeste kommunene, kom «Jaabæk-pengene» også de fattigste til gode.³⁵ Fra 1861 til 1875 økte statsbidraget til allmueskolen med 175 % og mesteparten av denne økningen skjedde på 1870-tallet.³⁶

Folkeskolelovene i 1889 innebar ingen endringer i skolens økonomiske ordninger, men videreførte de som allerede var etablert.

Den økte statlige finansieringen av skolen som startet ved midten av 1800-tallet, gjaldt spesielt allmueskolen, men også mange kommunale middelskoler fikk etter hvert statsstøtte. Ved utgangen av hundreåret omfattet statens finansiering av skolen hele skolesystemet.

10.1.4 Systematisering

Systematisering innebærer opprettelse og/eller styrking av relasjoner mellom skoleslag som tidligere har vært uavhengige av hverandre eller hatt en svak relasjon.³⁷ Nivåbestemmelse av ulike skoleslag er et aspekt ved systematiseringen.

Tilløp til systematisering i form av nivåbestemmelse av ulike skoleslag ble gjennomført tidlig i den dansk-norske skolens historie. Den første nivådelingen var sannsynligvis da latinskolene ble forberedelsesskoler til universitetet på begynnelsen av 1600-tallet. Latinskolene ble opprinnelig opprettet i hver kirkeprovins under pavekirken for å utdanne prester. Da det ble innført krav om universitetsstudier for å kunne bli prest, ble forbindelsen mellom latinskolen og universitetet sterkere. Latinskolene ble forberedelsesskoler for universitetet og ikke selvstendige institusjoner for presteutdanning. Hierarkisering var også resultatet da det i 1739 ble innført opptakskrav i latinskolen, krav om å kunne

³⁴ Dokka, 1967, s. 276, Hagemann, 1992, s. 53

³⁵ Hagemann, 1992, s. 53. Dette var en oppsiktsvekkende politikk fra bonderepresentanten Jaabæk som ellers stod for sparelinjen i bevilgningssammenheng. Jens Arup Seip har hevdet at «Jaabæk-pengene» var ledd i venstre-bevegelsens politisk strategi for å vinne lærerstanden for sin sak. Tatt i betraktning at folkeskolelovene av 1889, gjennombruddet for Venstres skolepolitikk, ikke imøtekom lærernes interesser og krav verken når det gjaldt hvem som skulle ha tilsettingsmyndighet for lærere i folkeskolen eller en bedring av lærernes lønnsforhold, står denne tolkningen sterkt. Lærerne var bare én gruppe i en heterogen venstreallianse med sprikende interesser og kulturelle orienteringer, og lærernes interesser og krav ble underordnet andre hensyn når Venstre skulle utforme sin politikk etter maktovertakelsen.

³⁶ Dagbladet skrev i 1886 at de offentlige tilskudd hadde økt med 1 908 % siden 1860. Se Dokka, 1967, s. 276.

³⁷ Archer, 1979, s. 176

lese og skrive på morsmålet. Latinskolen ble da en sekundærskole, som ikke drev med elementær lese- og skriveopplæring, men som forutsatte at elementæropplæringen ble ivaretatt av opplæring på lavere nivå. Nivådelingen mellom latinskolen og ulike forberedelsesskoler ble styrket gjennom loven av 1756, som fjernet de lavere klasser i latinskolen og stilte krav om elementære latinkunnskaper for opptak.

Borger- og realskolene hadde i utgangspunktet ingen relasjoner til andre skoleslag, men ganske raskt ble det etablert en svak relasjon gjennom overgangsmuligheter til latinskolen. Enkelte av borgerskolene innførte latin og tilpasset fagkretsen til bestemmelsen om middelskoler (ufullstendige lærde skoler) i loven om lærde skoler av 1809, noe som gjorde det enklere å gå over i latinskolen fra en borgerskole. Relasjonen mellom borgerskolene og latinskolen ble transformert ved at real- og borgerskolene for en stor del ble inkorporert i de høyere skoler ved loven av 1869 som opprettet en middelskole med egen eksamen og en egen reallinje i gymnaset.³⁸

Relasjonen mellom allmueskolen og den høyere skole ble satt på den politiske dagsorden i kommisjonen av 1865, som forberedte loven om høyere allmenndannende skoler av 1869. Kommisjonen så det som ønskelig at de tre første årene i allmueskolen kunne være en fellesskole for alle samfunnets barn og samtidig en forskole for middelskolen. I loven ble det imidlertid bare fastslått at staten ikke skulle gi støtte til private forberedelsesskoler, og i praksis opprettet både kommunene og private slike skoler, som ble paralleller til allmueskolen. Allmueskolen var på denne tiden ikke god nok til at de høyere sosiale lag i befolkningen ville sende sine barn dit, og i 1870- og 1880-årene ble venstre-bevegelsens mål å skape en sterkere folkeskole.

Under debatten om folkeskolelovene i 1889 ble det stadig understreket at de nye folkeskolelovene måtte følges av en revisjon av den høyere skole. Budsjettinnstillingen fra kirke- og undervisningskomiteen samme år anbefalte at en omorganisering av den høyere skole ble overveid. I 1890 ble det nedsatt en kommisjon av regjeringen for å forberede ny lov om høyere skoler.³⁹ Denne kommisjonen tok opp som et av sine hovedspørsmål «*hvorvidt og, i tilfelle, til hvilket klassetrinn folkeskolen kan danne forskolen for den høiere almenndannelse*».⁴⁰ Sammenbindingen av folkeskolen med den høyere skole vedrører systematiseringen, og flertallet i komiteen som ble oppnevnt i 1890 oppfattet at

³⁸ Collett, 1999, s. 45, 65

³⁹ Klem, 1931, s. 22

⁴⁰ Ibid., s. 39

forbindelsen mellom de to skoleslagene var et godtatt premiss. Spørsmålet var etter hvilket klasseslipp i folkeskolen overgangen til middelskole skulle skje.⁴¹

I loven av 1896 ble det fastslått at ingen middelskolekurs skulle være av mer enn fire års varighet, dermed ble det en overgang fra folkeskolen til middelskolen etter 5. klasse i folkeskolen. Overgangen fra parallelle skoleslag til enhetsskole innebar en systematisering: skoleslag som tidligere hadde fungert uavhengig av hverandre ble satt i forbindelse med hverandre. På begynnelsen av 1800-tallet hadde de høyere skoler bygde på private forberedelsesskoler. De hadde verken forbindelse med allmueskolen eller borger- og realskolene. I 1869 ble borger- og realskolene inkorporert i middelskolen. Folkeskolen og de høyere skoler ble forbundet gjennom en nasjonal ordning i loven av 1896. Det som har vært betegnet som den moderate enhetsskolen var dermed et realitet. Resultatet var ikke bare et system, men et system med positiv hierarkisering.

Systemet omfattet ikke bare folkeskolen og den høyere skole, også lærerutdanningene for disse skoleslagene inngikk i systemet av relasjoner. Kommisjonen av 1885 som forberedte folkeskolelovene av 1889 utarbeidet i tillegg et utkast til *Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen*. Oppfatningen var at utbyggingen av folkeskolen måtte få konsekvenser for lærerutdanningen. I lovutkastet foreslo kommisjonen at folkeskolens overtilsyn skulle være nærmeste tilsyn for seminarene i sitt distrikt. Premissene for forslaget var at denne ordningen ville styrke relasjonen mellom folkeskolen og lærerseminarene. Proposisjonen foreslo skoledirektøren som tilsyn og departementet som overstyre for seminarene.⁴² Dette ble også lovvedtaket i 1890. Mediås påpeker at Regjering og Storting på denne måten knyttet sammen folkeskolen og lærerutdanningen med skoledirektøren som mellomledd.⁴³

Reformer av de høyere skoler førte til endringer i universitetets studietilbud. I 1851 ble det opprettet en egen reallærereksamen ved universitetet. Den nye realfaglige embetseksamen skulle ivareta utdanningen av lærere til de nye realskolene og var en konsekvens av stortingsvedtaket i 1848 om at alle lærere skulle være organisert som kombinerte latin- og realskoler, for å være berettiget til statstilskudd.⁴⁴ Universitetets lærerutdanning ble igjen endret i 1871 i en lov om «*Embedsexamener*», som innebar at faggruppene som inngikk i språklig-historisk og matematisk-realvitenskapelig embetseksamen ble tilpasset

41 Ibid., s. 39

42 Mediås, 1996, s. 188-89

43 Ibid., s. 190

44 Sirevåg, *Innhogg og innsyn i skole og politikk*, Oslo: Universitetsforlaget, 1985, s. 30, 67

fagkretsen i middelskolen og gymnaset slik den var blitt etter loven om høyere allmennskoler av 1869. Lov om Embedsexamener innebar at det ble samsvar mellom lærerutdanningen ved universitetet og fagkretsen i den høyere allmenndannende skole. Endringene som ble innført ved denne universitetsloven skapte forutsetninger for realiseringen av den senere loven om høyere allmenndannende skoler i 1896, slik innføringen av reallærereksamen ved universitetet i 1851 hadde skapt forutsetninger for loven om høyere skoler av 1869.⁴⁵

Også nyordningen fra 1896 med todelingen av gymnaset i en reallinje og en ny språklig-historisk linje fikk konsekvenser for universitetets lærerutdanning. I 1905 kom en ny lov om språklig-historisk og matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen, der disse utdanningene var tilpasset det nye gymnasetts struktur og dessuten universitetets ønske om å gjøre universitets-fagene til forskningsdisipliner. Fagkretsen i embetsstudiene ble derfor mindre bred enn de hadde vært tidligere.⁴⁶

10.1.5 Multi-integrasjon

I løpet av 1800-tallet ble samtlige skoleslag i stigende grad integrert med et mangfold av samfunnsinstitusjoner.

Allmueskolen på landet var i prinsippet, og hadde siden opprettelsen ved forordningen av 1739 vært en skole for alle barn. De som i første halvdel av 1800-tallet ikke var elever i allmueskolen, men fikk privat skolegang, var stort sett barn fra embetsmannsfamilier. I kommentarene til skolestatistikken for 1837, heter det om de som ikke gikk i allmueskolen på landet:

«I Almindelighed er det Embedsmænd, som ved Hjælp av en Husinformator eller Gouvernante søge at bibringe deres Børn en høiere Dannelse end den, Almueskolerne kunne give, medens det kun sjeldnere er en eller anden mere oplyst og mere formuende Jordbruger, som antager Bygdens Omgangsskoleholder under Feriene til at læse med hans Børn»⁴⁷

Blant de som ikke gikk i allmueskolen var også de aller fattigste, som ikke søkte skolen fordi de måtte bidra til livsopphold for familien ved å delta i arbeidslivet. Allmueskolen på landet hadde følgelig grenser både oppover og nedover i samfunnets lagdeling.

⁴⁵ Ibid., s. 77-78

⁴⁶ Collett, 1999, s. 91

⁴⁷ Sitatet er hentet fra Dokka, 1967, s. 26

Allmueskolen i byene var i første del av 1800-tallet knyttet til fattigvesenet, og det vanlige navnet var fattigskolen. For å få rett til gratis undervisning i fattigskolen måtte en være berettiget til fattigunderstøttelse. De som ikke var det kunne ikke sende sine barn dit. Retten til gratis skolegang i byens allmueskole eller fattigskole, ble imidlertid praktisert forskjellig i ulike byer. Enkelte steder måtte foreldrene legge fram attest fra presten og andre på sin fattigdom for å kunne gjøre krav på en skoleplass til sine barn. Andre steder var allmueskolen åpen for alle steder. Med byallmueskoleloven av 1848 ble det bestemte at skolen skulle være et gratis tilbud for alle, «*et hvert Barn uden Hensyn til Forældrenes Stilling*»,⁴⁸ og med opphevingen av behovsprøvingen fikk allmueskolen i byene mindre preg av å være en fattigskole.

Den sosiale rekrutteringen til allmueskolene i byene varierte en god del. I de fleste småbyer gikk nesten alle i allmueskolen fordi det ikke fantes andre tilbud. I de større byene var det et bredere skoletilbud med lærd skole, borgerskoler og/eller realskoler og middelskoler. I byer med et bredt spektrum av tilbud rekrutterte allmueskolen fra lavere sosiale lag. Oppfatningen rundt midten av 1800-tallet var at allmueskolen var for de lavere klasser. Hartvig Nissen uttalte at allmueskolen var for «*de klasser av Folket, hvis Syssel er det reent legemlige Arbeide*».⁴⁹

Denne oppfatningen endret seg imidlertid ettersom «*folkeskolen*» ble innført som et alternativt begrep til allmueskolen. Allerede tidlig på 1850-tallet ble det utgitt et blad for lærere i allmueskolen med tittelen «*Den norske Folkeskole*». Folkeskolebegrepet ble brukt av grundtvigianerne og det ble også brukt av kommisjonen av 1871 som skulle utrede ny lov om byallmueskolen. Begrepet signaliserte at den grunnleggende elementærskolen skulle være en skole for hele folket.

Målsettingen for kommisjonen av 1871 var at andre samfunnsklasser enn arbeiderbefolkningen skulle rekruttere til den nye folkeskolen. Hvis skolen skulle bli en folkeskole måtte den ikke bare rekruttere fra lavere sosiale lag, men også fra høyere lag, og da måtte den bli en forberedelsesskole for den høyere skole. Dette var et avgjørende moment i utformingen av ny lov for byskolen i 1880, som ble vedtatt i Stortinget, men som ble nektet sanksjon av regjeringen.⁵⁰

Skolestatistikken viser at andelen av årskullene i skolepliktig alder som gikk i allmueskolen hadde en betydelig økning i løpet av 1800-tallet, fram til 1890.

⁴⁸ Dokka, 1967, s. 18-20 og s. 28

⁴⁹ Sitatet er hentet fra *ibid.*, s. 30

⁵⁰ *Ibid.*, s. 299-302

Andelen steg fra 82 % i 1837 til 95,5 % i 1890.⁵¹ Dette tilsier at allmueskolen hadde fått en bredere rekrutteringsbase. Men når det allerede i 1837 var så mange som 82 % av årskullet i byene som gikk i allmueskolen, viser det at rekrutteringen til private skoler allerede på dette tidspunktet var sterkt redusert.⁵² De private skolene hadde forsvunnet først i de mindre byene, og i 1853 var det ingen privatskoler igjen. I de større byene gikk omtrent 20 % av elevene i private skoler rundt 1850.⁵³ Dette prosenttallet var i 1890 redusert til under 4,5 %.

I løpet av 1870-tallet økte elevtilstrømningen til de høyere skolene, særlig middelskolen. Den lærde skole var allerede i 1809 blitt åpnet for såkalte «*ikke-studerende*», som siktet mot borgerlige og ikke akademiske yrker. Opprettelsen i 1869 av en egen 6-årig middelskole med avsluttende eksamen som lavere del av den høyere skole førte til en sterk vekst i elevtilstrømningen. Avsluttende eksamen fra middelskolen ble etter hvert et krav innen flere offentlige etater og grunnlaget for opptak i høyere fagskoler. Elevene fra middelskolen gikk inn i et bredt spektrum av samfunnsinstitusjoner. I løpet av det første ti-året hadde nesten alle byene fått sin middelskole. I 1870 hadde totalt 20 personer tatt middelskoleeksamen. I 1881 var antallet økt til 1 222.⁵⁴ Stortinget hadde bidratt til middelskolens vekst ved å innvilge statsbidrag til kommunale middelskoler. Johan Sverdrup påpekte i 1883 at middelskolene ikke bare rekrutterte fra byenes borgerskap, men fra flere av de «*ubemidlede Klasser*».⁵⁵

Også rekrutteringen til universitetet gjennomgikk en forandring i løpet av 1800-tallet og de ferdige kandidatene endte opp i et bredere tilfang av samfunnssektorer enn i startfasen. I embetsmannsstatens periode fra 1814 til 1884 var universitetet stort sett en utdanningsinstitusjon som rekrutterte fra embetsstanden og til embetsstanden. Det var en institusjon for en selvrekrutterende elite. På 1860-tallet var fremdeles mer enn halvparten av studentene sønner av embetsmenn eller offentlige tjenestemenn. En tredjedel kom fra byenes handelsborgerskap. Prestesønnene utgjorde nesten en fjerdedel av studentene. Rekruttering av bondesønner til universitetet økte i 1870-årene,

⁵¹ Knut Tveit, 2008, s. 197

⁵² Ibid. Private skoler var imidlertid ikke nødvendigvis betalingsskoler. I følge Tveit, var prosentandelen som gikk i betalingsskoler lavere enn prosentandelen som gikk i private skoler.

⁵³ Ibid., s. 202

⁵⁴ Høigård og Ruge, 1947, s. 149

⁵⁵ Dokka, 1967, s. 299

og i perioden fra 1881 til 1885 hadde nærmere en sjettedel av artianerne bondebakgrunn.⁵⁶

Fra 1813 til 1869 gikk ca to tredjedeler av de uteksaminerte studentene inn i embetsstillinger. I 1885 var fremdeles over 40 % av alle juridiske og medisinske kandidater og nesten alle teologer, statsansatte. Men antallet kandidater som gikk til frie yrker utenfor embetsverket økte, og i 1905 var knapt 30 % av juristene og bare 25 % av medisinene i statens tjeneste.⁵⁷ Fra et utgangspunkt der universitetet var integrert med statstjenesten og kirken, ble universitetet mot slutten av 1800-tallet i stadig større grad integrert med det bredere samfunn og profilen som institusjon for fri forskning ble tydeligere. Universitetets bredere integrasjon var en forutsetning for økt autonomi og uavhengig forskning.

10.1.6 Profesjonalisering og organisering av lærerstanden

Archer knytter profesjonaliseringen av lærerstanden til organiseringen av den som politisk aktør. Forutsetningen for å danne en organisasjon der medlemmene underordner seg felles målsettinger for politisk handling er at gruppen forvalter en ekspertise de mener samfunnet trenger og verdsetter. Derfor var dannelsen av Norges lærerforening i 1892 og Filologenes og realistenes landsforening samme år betydningsfulle markeringer i lærerens profesjonaliseringsprosess. Splittelser i lærernes utdanningspolitiske virksomhet tillegges også betydning av Archer, ettersom dette angår muligheten til å påvirke og utøve innflytelse på gruppens vegne. Folkeskolelærerne og lærerne i den høyere skole hadde fra begynnelsen av motstridende utdanningspolitiske interesser og de gjorde aldri felles front i perioden fram til midten av 1930-årene. Folkeskolelærerne som ble splittet i Norges lærerforening og Norsk Lærerinneforbund i 1911, fant imidlertid sammen på begynnelsen av 1930-tallet i sin støtte til at 7-årig folkeskole skulle være basisen for all videregående utdanning. De hadde tidligere hatt ulikt syn på enhetsskolepolitikken.

Dannelsen av de landsomfattende lærerorganisasjonene gjorde det mulig å utøve innflytelse på den statlige utdanningspolitikken som ble utformet på den nasjonale politiske arena. Telhaug og Mediås påpeker lærernes økende påvirkning på den statlige utdanningspolitikken gjennom den korporative kanal i første del av 1900-tallet. Normalplanen for landsfolkeskolen fra 1922 omtaler at «*målsmenn for lærerstanden*» hadde vært med på å utarbeide planen, mens

⁵⁶ Collett, 1999, s. 111

⁵⁷ Ibid., s. 77

tilsvarende planer fra 1874 og 1890 hadde vært utarbeidet av henholdsvis skoledirektørene alene og «*i samråd med*» skoledirektørene.⁵⁸

10.1.7 Oppsummering: framveksten av utdanningssystemet

Jeg har argumentert for at det norske utdanningssystemet oppstod med den moderate enhetsskolen etter gjennomføringen av loven av 1896 om allmenndannende høyere skoler. Det ble da vanlig å gå fra 5. klasse i folkeskolen og over i middelskolen som en nasjonal ordning. Argumentasjonen for at systemet oppstod da er tosidig. For det første legger jeg vekt på at overgangen fra lavere til høyere skoleslag ble innført som en nasjonal ordning ved lov om høyere skoler i 1896. Med denne loven ble det opprettet en stige fra lavere til høyere skoleslag. Dette innebærer i Archers terminologi en positiv hierarkisering, som er en egenskap ved utdanningssystemer, og utdanningssystemet må da forutsettes å være etablert. Egenskapen positiv hierarkisering forutsetter ikke at lavere skoleslag er avsluttet før overgang til de høyere, og den moderate enhetsskolen tilfredsstiller derfor kravet til et system med positiv hierarkisering. For det andre undersøker jeg et bredere spekter av indikatorer på at systemet har vokst fram. Disse omfatter: skolens relasjon til kirken, den statlige skoleadministrasjonen, statlig finansiering, systematisering, multi-integrasjon og profesjonalisering og organisering av lærerstanden.

Etter folkeskolelovene av 1889 fikk skolen en annen og løsere relasjon til kirken. Når skolen ikke lenger skulle være det samme som forberedelse til konfirmasjonen, var grunnen lagt for at den kunne knyttes til andre skoleslag og bli en «forskole» for den høyere skole. I 1890 ble det opprettet en egen avdeling i kirkedepartementet for skolesaker, som innebar en ytterligere spesialisering av den sentrale skoleadministrasjonen, som nå ble skilt fra kirkeadministrasjonen på et overordnet nivå i departementet. Den statlige tilsynsordningen som ble ivaretatt av skoledirektørene ble ikke tilsvarende styrket gjennom ordningen som ble vedtatt i 1889. Nytilsatte skoledirektører skulle heretter konstitueres. Men det er likevel betydningsfullt at skoledirektørembetene som representerte det statlige tilsynet ble opprettholdt, mens stiftsdireksjonen med biskopen ble fratatt sin myndighet i skolesaker. Det statlige tilsynet ble opprettholdt i en politisk situasjon der mange viktige funksjoner ble overført fra regionalt til lokalt nivå.

Den statlige finansieringen av skolen økte dessuten dramatisk i løpet av 1870-tallet og innebar et endret system for tildeling, som brøt med «*den norske*

⁵⁸ Telhaug & Mediås, 2003, s. 81

modellen» og gikk over til øremerkede tilskudd uten krav om lokale ytelser som forutsetning for statlig tilskudd. Skolen ble med dette mer avhengig av staten.

Tilløp til systematisering og hierarkisering, det vil si sammenbinding av skoleslag, der høyere skoleslag bygger på lavere, kan spores langt tilbake i dansk og norsk skolehistorie. For å sette det på spissen var det like før 1896 så å si bare forbindelsen mellom folkeskolen og den høyere skole som manglet. Da denne forbindelsen ble opprettet oppstod et system som foruten folkeskolen og den høyere skole inkorporerte lærerutdanningene for de to skoleslagene.

Også integrasjonen med et bredt spektrum av samfunnsinstitusjoner var en prosess som startet for det enkelte skoleslag før framveksten av systemet. Utviklingen i byene fra behovsprøvde fattigskoler til allmueskoler for alle, inkorporeringen av borgerskolens program i middelskolen og den bredere rekrutteringen til universitetet innebar at hvert enkelt skoleslag hadde fått en større bredde i sin samfunnstilknytning. Da disse skoleslagene ble forent i et system ble det multi-integrert. Også utviklingen i lærergruppen tok en ny vending på begynnelsen av 1890-tallet, da det ble organisert to landsforeninger, en for folkeskolelærerne og en for lærerne i den høyere skole. Med en nasjonal organisasjon kunne lærerne forhandle med statlige myndigheter og fremme sine krav og ønsker på en mer effektiv måte. De ble en integrert del av systemet. (Se figur 2.2)

10.2 Teoretiske forklaringer

Tre typer av prinsipielt forskjellige teoretiske forklaringer har vært fremmet for å forklare framveksten av den norske enhetsskolen: (i) en *kulturforklaring* postulerer en vedvarende politisk kultur for konsensusdannelse og kompromiss som årsaken til norsk skoleutvikling generelt og utviklingen av enhetsskolen spesielt, (ii) en *hendelsesforklaring* postulerer bestemte hendelser, eller snarere én bestemt hendelse, som den avgjørende forklaringen på enhetsskolens framvekst - opprettelsen av middelskolen i 1869 har vært fremhevet, (iii) en tredje type forklaring ser på *utdanningspolitisk interaksjon og alliansedannelser*.

Disse typene forklaring er prinsipielt forskjellige og er basert på ulike teoretiske og metateoretiske forutsetninger. Den tredje typen forklaring som fokuserer på interaksjon og alliansedannelse minner om Archers morfogenetiske forklaringsmodell som betrakter interaksjon mellom strukturelt situerte inkorporerte aktører som årsaken til framveksten av utdanningssystemer (ny sosial struktur). Men i de fleste tilfelle går ikke det som fremstår som interaksjonsforklaringer av enhetsskolens framvekst inn i den konkrete interaksjonen.

Flere av de foreliggende forklaringene om framveksten av enhetsskolen er eklektiske i den forstand at de kombinerer ulike forklaringsmodeller. Wiborg har i sitt arbeid *Education and Social Integration*⁵⁹ hentet elementer fra alle tre modellene i sin forklaring av framveksten av den radikale enhetsskolen i de nordiske land. Hun fremhever både den politiske konsensuskulturen, opprettelsen av middelskolen som en avgjørende hendelse og interaksjon og alliansedannelser samt strukturelle forhold (statlig finansiering av skolene) som årsaksforklaringer.

Erling Lars Dale som også fremhever opprettelsen av middelskolen som en avgjørende hendelse for framveksten av enhetsskolen kombinerer denne forklaringen med utdanningspolitisk interaksjon mellom forkjempere av ulike dannelsesidealer. Men heller ikke han anvender analyse av interaksjon knyttet til skolepolitiske vedtak. Han legger større vekt på å sammenholde argumenter fra ulike konkrete kontekster.

Slagstad kombinerer kulturforklaringen om at det hersker en kultur for «reformkompromiss» og at det har vært kontinuitet i de politiske elitenes prosjekter med å vise til alliansedannelser. Det politiske moderniseringsprosjektet, som lovene fra 1860-tallet var opptakten til og som fikk sitt gjennombrudd i folkeskolelovene av 1889 og lov om høyere skoler av 1896, hevder han var båret frem av en koalisjon mellom embetsmannselitens planliberale fløy og «folkedannelsens apostler». Slagstad fremhever de store linjene i alliansedannelsen og går i liten grad inn i detaljene i den politiske interaksjonsprosessen som foregikk fra 1860 til 1896, der det ble inngått ulike allianser og politiske kompromisser i forbindelse med hver enkelt reform, og sentrale politikere endret mening underveis.

10.2.1 Politisk kultur

Rust er blant de som understreker kontinuiteten i sin historisk-komparative studie av norsk skoleutvikling. Den lange perioden fra ca 1840 til 1940-tallet deler han inn i tre reformsykluser, som hver for seg innebar inkrementelle og gradvise endringer. Rust fremhever at det innenfor hver av disse reformsyklusene ikke ble gjort forsøk på å revolusjonere hele utdanningsstrukturen. Hver syklus representerte en gradvis endring i retning av reformatorenes visjoner som ofte gikk langt utover reformene som ble iverksatt. Hver reform representerte et lite skritt i retning av det endelige mål.⁶⁰ De på

⁵⁹ Wiborg, 2009

⁶⁰ Rust, 1989, s. 278

hverandre følgende reformsykluser var alle initiert av reformatorer med intensjon om å skape et egalitært utdanningssystem. Enhetsskolen, som han mener ble konsolidert midt på 1930-tallet, var en realisering av ideer som var blitt formulert allerede tidlig i 1840-årene. Hele perioden fra midten av 1800-tallet til reformen av videregående opplæring i 1974 blir betraktet som én sammenhengende evolusjon. Rust fremhever kompromiss og konsensusbygging som et sentralt kjennetegn ved norsk politisk tradisjon, og hevder at dette er en hovedforklaring på norsk skoleutviklings evolusjonistiske preg.⁶¹

Også Slagstads forklaring legger vekt på konsensus, selv om han oppfatter den tilsynelatende konsensus som en form for hegemoni. Han vektlegger reformkompromiss mellom konkurrerende eliter og at nye eliter videreførte tidligere elitors politiske prosjekter. Venstrestatens elite videreførte embetsmannselitens nasjonalisme og Arbeiderpartiet videreførte venstrestatens enhetsskoleprosjekt.

Svakheten ved den politiske kulturforklaringen som dveler ved konsensus og enighet, selv om denne enigheten representerer et hegemoni, er at konfliktene tillegges mindre betydning og at motsetningene underkommuniseres. Dermed får vi vite lite om hvem og hvilke synspunkter som tapte i konfliktene.

10.2.2 Avgjørende hendelser

Vektleggingen av én avgjørende begivenhet, innføringen av middelskolen, som forklaring på framveksten av enhetsskolen er en nykommer i norsk skolehistorie. Både Wiborg og Dale argumenterer for at opprettelsen av middelskolen i 1869 var en avgjørende hendelse som var forutsetningen for utviklingen av enhetsskolen i Norge.⁶² I underbyggingen av denne forklaringen påpeker Wiborg at opprettelsen av middelskolen gjorde det mulig å gå fra allmueskolen til høyere utdanning og dermed å avansere fra laveste trinn i elementærskolen til høyeste trinn i sekundærskolen med middelskolen som mellomstasjon.⁶³ Opprettelsen av middelskolen uten latin førte til at de høyere skoler, som tidligere var forbeholdt den sosial eliten, fikk en bredere sosial rekruttering.

⁶¹ Rust, 1989, s. 287

⁶² Dale, 2003; Wiborg, 2008.

⁶³ Wiborg viser til Ingrid Markussen, Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst, i Slagstad, m. fl., 2003, s. 193 om støtte for sitt syn på middelskolen som en avgjørende hendelse. Men hun anvender også en metodisk tilnærming, «metoden for forskjell» og «metoden for likhet», hentet fra John Stuart Mill og Theda Skocpol, som oppfatter hendelser som årsaksforklaringer. Se appendiks i dette arbeidet for en nærmere vurdering av denne metoden.

Dale deler Wiborgs oppfatning om at innføringen av middelskolen var avgjørende for enhetsskolens framvekst og kaller middelskolen «*nøkkelen*» til utviklingen av den norske enhetsskolen. Middelskolen bidro til avvikling av ordningen med parallelle skoleslag ved å inkorporere borger- og realskolene i den høyere skole, og derved å påvirke dannelsesinnholdet i den høyere skolen. Middelskolen fikk en dobbelt funksjon som forberedelse både til gymnas og universitetsstudier og til deltakelse i arbeidslivet. Selve navnet «*middelskole*» signaliserte en brobygging mellom lavere og høyere utdanningsnivå. En viktig effekt av middelskolens opprettelse og dens popularitet var at Stortinget brukte dette skoleslaget som en brekkstang for styrkingen av allmueskolen. Innvilgelse av statstilskudd til middelskoler ble på 1870- og 1880-tallet ofte gitt på betingelse av at den lokale allmueskolen ble opprustet. «*[Middelskolen ble] trukket direkte inn i reformarbeidet med det laveste nivået i skolesystemet. Dermed ble den nøkkelen i etableringen av en nasjonal enhetsskole*».⁶⁴

En innvending mot å betrakte opprettelsen av middelskolen som årsak til framveksten av enhetsskolen er at middelskolen ikke synes å ha noen privilegert årsakstatus sammenlignet med andre forutgående skolereformer (hendelser) før innføringen av den moderate enhetsskolen i 1896. Det kan argumenteres for at tidligere lovgivning, som loven om allmueskolen i byene av 1848, landsallmueskolen av 1860, folkeskolelovene av 1889 og ikke minst reformene av universitetets lærerutdanning utgjorde vesentlige forutsetninger for opprettelsen av den moderate enhetsskolen i 1896. Byskoleloven av 1848 åpnet allmueskolen for alle barn uansett sosial bakgrunn og fjernet stempelet på allmueskolen som en fattigskole. Loven om landsallmueskolen av 1860 innebar at elevene fikk opplæring i sekulære fag og gjorde allmueskolen potensielt i stand til å være forberedelsesskole for middelskolen som ble innført ni år senere, selv om middelskolen i stor grad ble en byskole. Folkeskolelovene av 1889 innebar en ytterligere styrking av elementærutdanningen som var en forutsetning for vedtaket i 1896 om at middelskolen skulle bygge på femte klasse i folkeskolen.

10.2.3 Agentskap og strukturelt situert interaksjon

Den morfogenetiske forklaringsmodellen for framveksten av utdannings-systemet og den moderate enhetsskolen, som legger vekt på strukturelt situert interaksjon, innebærer følgende spørsmål:

Hva slags sentrale politiske beslutningsstruktur utgjorde rammene for den utdanningspolitiske interaksjonen? Hvilke allianser fremmet og motarbeidet

⁶⁴ Dale, 2003, s. 162

skolereformene? Hvilke grupper vant fram i forbindelse med hver enkelt reform, og hvem tapte?

Begrepet om interaksjonsfasen i den morfogenetiske syklusen innebærer dessuten en oppfatning om at reformvedtak som oftest er resultat av kompromisser mellom politiske koalisjoner som kan endre seg underveis i prosessen, både i sin sammensetning og i sitt ideologiske grunnlag.

Flere av de nevnte bidragsyterne til utdanningshistoriske forklaringer har inkorporert agentskap, interaksjon og alliansedannelser i sine forklaringer. Wiborg har i tillegg til konsensusforklaringen og hendelsesforklaringen, med fremheving av middelskolens avgjørende betydning, også vektlagt agentskap og utdanningspolitisk interaksjon. Spesielt fremhever hun liberalismen og sosialdemokratiet som politiske og ideologiske bevegelser, og alliansen mellom disse bevegelsene, som årsaker til den radikale enhetsskolens framvekst.

Wiborg mener at en hovedårsak til opprettelsen av middelskolen var den partipolitiske liberalismen. Hun hevder at det var «*de liberale partiene [i Danmark og Norge] som kjempet for middelskolen og lyktes i å introdusere den*».⁶⁵ I denne forbindelse hevder hun at de skandinaviske liberale partiene ble dannet i opposisjon til de «*konservervative*». Forklaringsmodellen Wiborg anvender her fremstår som en interaksjonsforklaring med vekt på agentskapet til den liberale politiske bevegelsen, men er likevel basert i modellen for hendelsesforklaringer. Wiborg viser selv til John Stuart Mills og Theda Skocpols komparative «*modell for likhet*», som innebærer at hvis en antatt årsak og en antatt virkning begge foreligger i flere case, må en kunne anta at årsak-virkningssammenhengen mellom dem er etablert.⁶⁶ Wiborg har åpenbart prioritert metoden for likhet, at liberalismen stod sterkt i de land som innførte enhetsskolen, framfor studiet av den konkrete interaksjonen, ettersom hun hevder at Johan Sverdrup fikk innført middelskolen.⁶⁷

Wiborg utdyper sitt argument om liberalismens betydning for enhetsskolens framvekst i Norden ved å vise til det sosiale grunnlaget for de liberale partiene. Bøndene utgjorde hovedtyngden i bevegelsen, og dette innebar at de liberale ideene var annerledes her enn i resten av Europa. Grunnen til at liberalismen i Norden lyktes i å fremme en egalitær utdanningspolitikk var ikke først og fremst

⁶⁵ Wiborg, 2009, s. 75

⁶⁶ Se appendiks for en nærmere utdypping av metoden.

⁶⁷ Wiborg, 2009, s. 75. Tolv representanter stemte under behandlingen i Stortinget for å legge bort hele loven som ble vedtatt i 1869, inkludert Johan Sverdrup, Søren Jaabæk og Ole Gabriel Ueland. Se Olav Sunnanå, *Johannes Steen. Skulemannen*, Oslo: Det norske samlaget, 1957, s. 56

omfanget av oppslutningen, men at norsk og nordisk liberalisme hadde mer preg av sosialliberalisme enn i andre europeiske land.⁶⁸ Wiborg legger stor vekt på at ideen om «*standssirkulasjon*» var en sentral begrunnelse både for opprettelsen av middelskolen og for den videre utviklingen av enhetsskolen. Dette var imidlertid et argument som embetsmannen Nissen brukte med like stort ettertrykk som venstremannen Sverdrup.

Wiborgs forklaring er fascinerende i sin enkelhet, der hun setter liberalerne opp mot «*de konservative*». Men de historiske forholdene er mer innfløyte. Hun overser at det var en mektig fraksjon i embetsmannseliten, den «*planliberale fløy*» som forberedte arbeidet med skolereformene på 1860-tallet. Opprettelsen av middelskolen ved loven av 1869 var resultatet av en koalisjon mellom den reforminnstilte (planliberale) delen av embetsmannstanden og den mer moderate delen av venstre- og bondeopposisjonen. Mange opplevde at embetsmannseliten hadde seiret da loven ble vedtatt, og på begynnelsen av 1870-tallet var deler av venstrebevegelsen svært misfornøyd med loven. Høigård og Ruge påpeker dessuten at det var embetsmannen Hartvig Nissens idé å la middelskolen få en avsluttende eksamen, som gjorde den til et svært anvendelig skoleslag for en bredere elevmasse enn den som tradisjonelt rekrutterte til de høyere skoler, og Hartvig Nissen var, som kjent, ikke venstremann.⁶⁹

Wiborg begår feil i sin omgang med historiske data når hun fremhever opprettelsen av middelskolen som utelukkende Venstres verk, og spesielt Johan Sverdrups. Venstre var en sentral kraft i kampen for enhetsskolen, men ikke for middelskolen. Johan Sverdrup forutså ikke hvor vellykket middelskolen ville bli, da han i 1869 uttalt at middelskolen «*vilde i det praktiske Liv aldrig blive en Borgerskole, men kun en Forberedelsesskole for Gymnasierne*».⁷⁰ Det var først og fremst «*reformbyråkraten*» Hartvig Nissen og den da svært moderate, men senere mer radikale venstremannen Johs Steen som i egenskap av leder for Kirke- og undervisningskomiteen på Stortinget loste reformen i havn. Wiborgs «*interaksjonsforklaring*» med vekt på liberalismens politisk-ideologiske agentskap som hun knytter til en hendelsesforklaring (middelskolen), fremstår som et forsøk på å få terrenget til å passe med kartet. Det vil si at utgangspunktet synes å være at metoden for likhet har ført til oppdagelsen av at en egen variant av (sosial)liberalismen var felles for de Nordiske land som også innførte middelskolen. Men denne årsakssammenhengen blir ikke bekreftet av data på interaksjonsnivå.

⁶⁸ Wiborg, 2009, s. 218-19

⁶⁹ Høigård & Ruge, 1947, s. 135

⁷⁰ Sitatet er hentet fra Dokka, 1967, s. 286

Erling Lars Dale, som i likhet med Wiborg, fremhever middelskolen som en avgjørende hendelse, har også berørt spørsmålet om hvem som kjempet fram middelskolen. Dale legger mindre vekt på de politiske partienes syn og mer vekt på de ulike dannelsesprogram som ble fremmet av folkedanningens, folkehøyskolebevegelsens og embetsmannsstatens reformatorer. Mens Wiborg gir æren for middelskolen til Venstre og Johan Sverdrup, gir Dale æren til embetsmannselitens reformatorer. Dale hevder at Hartvig Nissens ide om en encyklopedisk allmenndannelse «*var [...] et avgjørende grunnlag for å kunne forestille seg et dannelsesprogram i et skolesystem hvor det lavere og høyere «skolevæsen» var organisk og kulturelt forbundet med hverandre*».⁷¹ Han påpeker at ideen om enhetsskolen lå i premissene for 1869-loven som uttrykte en intensjon om at allmueskolens tre første år burde være grunnlag for opptak i middelskolen. Loven inneholdt dessuten et dannelsesprogram som var støttet av den ledende del av embetsmannseliten, realfag og moderne språk, som valgalternativ til det klassiske og nyhumanistiske studiet.⁷² Det var følgelig de reformvennlige embetsmennenes encyklopedisk dannelsesideal som lå til grunn for enhetsskolen og ikke grundtvigianske forestillinger om en nasjonal og demokratisk folkedannelse. Dale fremfører denne argumentasjonen mot påstander om at enhetsskolen ble initiert og gjennomført av norske grundtvigianere, at enhetsskolens dannelsesprogram var nasjonal-demokratisk og at perioden etter 1884 var preget av «*folkedannelsens hegemoniske ekspansjon*», slik Slagstad har hevdet.⁷³

Den videre utviklingen av enhetsskolen på 1900-tallet ser Dale som resultatet av en allianse mellom arbeiderbevegelsens representanter og den grupperingen i Venstre som gikk inn for å knytte folkeskolen til den høyere skole. Han mener at denne alliansen utelukket «*bonde- og bygde-Venstre*», som stod på folkedannelsens og folkehøyskolebevegelsens program om å beskytte folkeskolen fra å måtte tilpasse seg middelskolen og den høyere skole. Dales oppfatning synes å være at den romantisk-nasjonale skolepolitikken ble skjøvet til side og tapte i kampen om å påvirke skoleutviklingen. Men da unnlater han å nevne at folkehøyskolens menn hadde deltatt i de politiske forhandlingene om alle skolelovene fram til og med skoleloven av 1896, og medvirket til at de ble vedtatt i den form de fikk, selv loven av 1869, som de var i mot. Folkehøyskoleentusiastene fikk ikke sitt primære syn igjennom, men de bidro til å prege kompromissene som ble inngått når de krevde at folkeskolen skulle være

⁷¹ Dale, 2003, s. 166

⁷² Ibid., s. 161

⁷³ Ibid., s. 155-56

et eget skoleslag med sin egen verdi og at den høyere skole måtte tilpasse seg folkeskolen.

Wiborgs og Dales forklaringer søker å ivareta agentskap og interaksjon, men en interaksjonsforklaring som skal kunne gjøre rede for hvem som vinner og taper konflikter med hvilke konsekvenser må gå nøyere inn i interaksjonen enn det både Wiborg og Dale gjør. Jeg vil i det følgende gjøre et forsøk på å redegjøre i større detalj for interaksjonen som utspant seg i forbindelse med hver enkelt reform i siste halvdel av 1800-tallet under ulike strukturelle vilkår, det vil si under embetsmannsstaten og etter innføringen av parlamentarismen.

De første reformene på 1860-tallet, som startet prosessen som resulterte i enhetsskolen, ble initiert under embetsmannsstatens bare delvis åpne politiske beslutningsstruktur. Det var den «*planliberale fløy*» av embetsmannseliten som styrte forberedelsen av reformene. Både reformen av 1860 og av 1869 ble imidlertid vedtatt i allianse med andre grupperinger. I vedtaket om 1860-loven var den gryende venstre-bevegelsen embetsmannselitens stilltiende allierte. Statsminister Frederik Stang og Johan Sverdrup stemte begge for 1860-loven, Stang fordi han mente skolen var å betrakte som infrastruktur i moderniseringen av samfunnet på linje med telegrafien, jernbanen og veinettet, Sverdrup fordi loven overførte myndighet over skolen til det lokale nivået.

Det oppstod imidlertid en kraftig uenighet i tilknytning til 1860-loven, som dreide seg om opprettelsen av skoledirektørembetene. Bondeopposisjonen anså de foreslåtte stillingene ikke bare som overflødige, men som en bekreftelse på embetsstandens fortsatte dominans i skolen. De ønsket desentralisering av myndighet, ikke økt statlig kontroll og tilsyn. Folkehøyskolebevegelsens representanter var også kritisk til styrkingen av statens tilsyn med allmueskolen. De sterkeste tilhengerne av folkedannelsen var følgelig ikke støttespillere for en sentral bestemmelse i 1860-loven, den som skulle sikre at statens intensjoner ble realisert på lokalt nivå. Men venstreopposisjonen var splittet i skoledirektørsaken. Både Sverdrup og Johannes Steen mente, i likhet med embetsmennene, at skoledirektørene var nødvendige for å sikre allmueskolen en gunstig utvikling. En sentral bestemmelse i loven av 1860 ble følgelig sikret ved en allianse mellom «*den planliberale fløy*» av embetsstanden og de representanter for venstrebevegelsen som stod lengst fra folkedannelsen, den klassiske filologen Steen og juristen Sverdrup, som så med skepsis på folkehøyskolebevegelsen. Bondeopposisjonen og folkehøyskolebevegelsens talsmenn tapte kampen i 1860 om sentral styring og kontroll, for skoledirektørembetene ble opprettet og bestod fram til 1992. Men striden om embetet vedvarte gjennom resten av 1800-tallet og helt fram til lovene om folkeskolen av 1936.

I striden om Lov om høyere allmennskoler av 1869 var det også en moderat fraksjon av venstrebevegelsen som inngikk i allianse med «den planliberale fløy» av embetsstanden. Sverdrup stemte for å henlegge loven i sin helhet, selv om han fikk opplutning fra Stortinget om flere av sine endringsforslag. Han hadde i utgangspunktet lagt fram et privat lovforslag fra J. Aars og P. Voss som gikk inn for desentralisert myndighet i den høyere skole og større frihet for de enkelte skolene lokalt. Sverdrup hadde selv vært med å utforme forslaget. Aars og Voss private lovforslag ble imidlertid lagt bort av Kirke og undervisningskomiteen i Stortinget og ikke tatt opp til realitetsbehandling.

På flere punkter i 1869-loven oppstod det uenighet mellom opposisjonen, som Sverdrup var anfører for, og Steen, som leder av Kirke- og undervisningskomiteen. Opposisjonen og Sverdrup mente at loven la for mye vekt på de klassiske fagene i den høyere skole. De ønsket oldnorsk (gammelnorsk) inn i fagkretsen. Det var også strid om fransk eller engelsk skulle være obligatorisk fag for realistene. Steen mente fransk mens opposisjonen mente engelsk. Steen gikk også inn for å beholde latinsk stil på latinlinjen. Stilen var blitt avskaffet i 1857, men Steen ville gjeninnføre den i en ny form. Opposisjonens talsmenn, bonderepresentanten Ueland, folkehøyskolemannen Bentsen og Sverdrup gikk alle i mot latinsk stil. Flertallet i kirkekomiteen og lederen Steen, støttet av Schweigaard, gikk inn for at det skulle innføres tilleggsprøve i latin for realister ved opptak til det juridiske og medisinske fakultet. Opposisjonen mente imidlertid at likestillingen mellom latinlinjen og reallinjen i rett til opptak ved universitetet ikke måtte uthules ved en tilleggsprøve i latin. Sverdrup gikk i mot Steen og fikk Stortinget med på at det ikke skulle kreves tilleggsprøve for jusstudenter. Steen gikk også inn for at gresk skulle være obligatorisk på latinlinjen, et konservativt standpunkt som opposisjonen mente var til hinder for den egentlige folkeopplysningen. Også i spørsmålet om korporlig avstraffelse inntok Steen et konservativt standpunkt. Han mente at korporlig straff måtte kunne tillates i ytterste nødsfall. Sverdrup og Ueland gikk imidlertid imot legemlig straff i den høyere skole, og dette ble vedtatt med 41 mot 36 stemmer.⁷⁴ Motsetningen mellom Sverdrup og Steen i denne striden om loven av 1869, var så sterk at andre medlemmer av Stortinget forutså et brudd i det politiske samarbeidet mellom de to.⁷⁵ Sverdrup og opposisjonen, som var motstander av loven, hadde fått Stortinget med på å ta inn gammelnorsk i den høyere skole, fjerne latinstilen, forhindre at det ble innført tilleggsprøve i latin for jusstudenter og fjerne korporlig straff fra den høyre skole.

⁷⁴ Olav Sunnanå, *Johannes Steen. Skulemannen*, Oslo: Det norske samlaget, 1957, s. s. 50-55

⁷⁵ *Ibid.*, s. 55

Til tross for at Sverdrup hadde fått Stortinget med på endringer i loven, stemte han mot loven i sin helhet. Også bonderepresentantene Jaabæk og Ueland foreslo at hele loven skulle legges bort, men fikk ikke Stortinget med seg på dette.⁷⁶ Alliansen som sørget for vedtaket av loven i 1869 var «den planliberale fløy» i allianse med den da svært moderate venstrebevegelsens representant Steen, som gikk i spissen for løsninger som den ledende gruppering av embetsmannseliten også kunne slutte opp om.

Steen fremstod i 1869 som en kompromissets mann, som inntok et mellomstandpunkt mellom bondeopposisjonen og de mest radikale folkehøyskolemennene på den ene siden og embetsmannselitens konservative fløy på den andre. Han var på parti med «den planliberale fløy» og representerte Kirkekomiteens flertall, som gikk inn for å holde mest mulig på den gamle ordningen i de høyere skoler. Steen og Schweigaard hadde flere sammenfallende standpunkter i debatten om loven, mens Sverdrup, Bentsen og Ueland fremførte opposisjonens synspunkter. De mest radikale i venstrebevegelsen, som stemte i mot reformen, tok også opp kampen mot den etter at den var vedtatt, i begynnelsen av 1870-årene.

Loven av 1869 førte i ettertid til økt motstand mot de høyere skoler. Fra folkehøyskolekretser ble det hevdet at for mye var igjen av den gamle latinskolen. De ville ha en høyere skole som folket kunne ha råderett over. Misnøyen kom til uttrykk i Stortinget i 1871 da det ble krevd en utredning om muligheten av å legge ned noen av de høyere skoler og overlate dem til kommunene eller private.⁷⁷

Folkeskolereformene 1889 ble vedtatt etter innføringen av parlamentarismen og etter at Venstre hadde overtatt regjeringskontorene. Nå var det Venstre som hadde kontrollen med forberedelsen av reformene. Regjeringen oppnevnte en kommisjon for å forberede reformen i 1885 med venstremannen Steen som leder. Lovproposisjonen ble fremlagt for Stortinget i 1888, men ble ikke behandlet før i 1889 etter at det hadde vært nyvalg. Selv om Venstre, som ble splittet i Moderate og «rene» Venstre i 1888, hadde fått svakere representasjon på Stortinget i 1889 og satt i mindretallsregjering, var det det som hadde vært det samlede Venstres oppfatninger som stort sett kom til å prege det endelige lovvedtaket. Men flertalls- og mindretallsstandpunkter stod mot hverandre i debatten om loven, og Venstre vant ikke fram på alle punkter.

⁷⁶ Ibid., s. 56

⁷⁷ Ibid., s. 57-58

De sentrale spørsmålene i striden om 1889-lovene dreide seg om hvem som skulle ha makt og myndighet i skolen. Flertallet i kommisjonen som forberedte loven foreslo en ordning der alt ansvar var gitt til lokale instanser. Et mindretall i kommisjonen ønsket å opprettholde det statlige overstyret. Den endelige loven ble omtrent slik som flertallet hadde foreslått i tråd med Venstres standpunkter.

Skolestyrets kompetanse og sammensetning var det sentrale punkt i striden om hvor makt og myndighet skulle plasseres. Særlig var det strid om prestens rolle. Etter loven av 1860 hadde han vært selvskreven formann. Et mindretall i kommisjonen og i kirkekomiteen på Stortinget, både i 1888 og i 1889, bestående av Høires representanter, mente at presten fortsatt burde være selvskreven formann. Hertzberg, Høires sentrale talsmann, mente at prestens formannskap var et viktig tegn på at «*Skolen er en Menighedsskole*». Men den endelige loven fratok presten det selvskrevne formannsvervet slik Venstre ønsket.

Det samme mindretallet som ønsket å ha presten som selvskreven formann i skolestyret, ville også at medlemmene av skolestyret skulle være medlemmer av statskirken. Høire reiste spørsmålet om statskirkemedlemskap, og to høirerepresentanter, Hertzberg og Berger, formulerte som medlemmer av kirkekomiteen i 1889, et krav om statskirkemedlemskap for samtlige medlemmer av skolestyret. Etter en debatt om kravet overhodet skulle behandles, ble det vedtatt å forelegge saken på nytt for kirkekomiteen, og da sluttet flertallet i kirkekomiteen seg til det. Stortinget vedtok at medlemmer av skolestyret uten medlemskap i statskirken ikke skulle ha rett til å delta i saker som angikk faget kristendomskunnskap og dette innebar at de i realiteten ikke var valgbare, ettersom de fleste lærerstillingene omfattet undervisning i kristendomskunnskap.⁷⁸ I denne saken tapte Venstre.

Også konfesjonsplikten for lærere var det uenighet om. Høires representanter Bonnevie og Hertzberg foreslo for Stortinget i 1889 at alle lærere og hjelpelærere måtte tilhøre statskirken. Venstre hadde i 1883 tatt standpunkt for at dissenterne skulle få undervise i alle fag i folkeskolen unntatt kristendomskunnskap. Men da saken ble sendt tilbake til kirkekomiteen, var det bare et mindretall som støttet Venstres syn fra 1883. Flertallet gikk inn for et standpunkt som var enda mer restriktivt enn regjeringspartiets standpunkt i 1883. De ville bare tillate at dissenterne ble ansatt som timelærere. Dem var det nesten ingen av, så i praksis innebar kravet at alle lærere måtte tilhøre statskirken. For Hertzberg var dette et prinsippspørsmål. Han mente at hvilket standpunkt en tok til dissenternes rettigheter i skolen signaliserte om skolen skulle betraktes som en

⁷⁸ Ibid., s. 358

«Kommuneskole» eller en «Menighetsskole». Han mente at skolen hadde vært, og fortsatt burde være en menighetsskole og at læreren måtte være et forbilde som statskirkemedlem. Kirkeministeren og moderat venstremann Jacob Sverdrup gav sin fulle støtte til Hertzberg. Lovvedtaket gikk med stort flertall ut på at alle lærere i folkeskolen måtte tilhøre statskirken, både lærere i full post og hjelpelærere.⁷⁹ I denne saken tapte den mest radikale venstrefløyen.

Spørsmålet om hvilken instans som skulle foreta læreransettelser, om det var skolestyret eller overordnet statlig myndighet, var også et stridsspørsmål. Dette spørsmålet angikk den overordnede konflikten, som dreide seg om hvem som skulle ha makt og myndighet i skolen. Uenigheten vedrørende hvem som skulle tilsette lærerne var så sterk at ytterfløyene i begge partier sa de ikke ville stemme for loven hvis de ikke fikk innfridd sine primære ønsker. Venstre og Stortingets flertall hadde inntatt et standpunkt i 1880 om at alle lærerposter skulle besettes av skolestyret. Men det var uenighet om ankeinstansen. Både Johan og Jakob Sverdrup mente i 1880 at det ikke skulle være noen ankeinstans. Dette var et svært radikalt standpunkt som ingen senere gav uttrykk for, unntatt Viggo Ullmann.

I 1889 mente Venstre fortsatt at lærerne skulle tilsettes av skolestyret med minst mulig inngripen fra overordnet myndighet. Men et mindretall, ledet av Høire, ønsket at overordnet myndighet skulle beholde sin innflytelse over lærertilsettingene, stiftsdireksjonen burde etter deres mening ha den endelige beslutningsmyndighet i tilsettingssaker. Mindretallet tok dissens både i kommisjonen av 1885 og i kirkekomiteene på Stortinget i 1888 og 1889. Begrunnelsen var hensynet til lærerne, som ville bli sikret mot at bekjentskap og usaklige hensyn ville påvirke tilsettingspraksis og dessuten at skolen måtte bevare sin karakter av å være en statsinstitusjon, av å være «*kirkens og statssamfunnets fellesanliggende*».⁸⁰ Høire mente at lokal tilsettingsrett ville kunne medføre at valg av lærere ble foretatt ut fra tilfeldige og ustabile sympatier og stemninger, og at de forskjellige kommuneskolene ville utvikle seg i forskjellige retninger. Lokal tilsettingsrett ville true enhetligheten i folkeskolen.⁸¹ Saken var så politisk ladet at «*det var en liberalismens prøvesten man stod overfor ved spørsmålet om hvem som skulle ansette lærerne i folkeskolen, ja, en åndsfrihetens merkesak*».⁸² Ullmann la stor vekt på at alle livsanskuelser skulle ha rett til å øve innflytelse i skolestyret. Han hevdet at hvis skolen avspeilte

⁷⁹ Ibid., s. 367-68

⁸⁰ Ibid., s. 364

⁸¹ Ibid., s. 364

⁸² Ibid., s. 365

oppfatninger om rørte seg i lokalsamfunnene var det både rett og rimelig. Det endelige lovvedtaket gikk ut på at skolestyret skulle ha rett til å besette alle lærerposter. Endelig ankeinstans var herredsstyret på landet og formannskapet i byene. Venstre vant saken.⁸³

I spørsmålet om lærernes tilsetningsvilkår ble det inngått et kompromiss. Venstre gikk inn for at det skulle være tillatt å ansette en viss andel lærere på tre måneders oppsigelse og dessuten at lærere kunne ansettes på prøve i ett år. Lærerne var selvsagt i mot en slik ordning. Men også Høire var i mot. Høire forvarte lærernes rettigheter. Hertzberg gikk i mot tilsetning på prøve i ett år, og mente at ingen lærere på landsbygda og bare en mindre andel av lærerne i byene burde kunne ansettes på oppsigelse. Kompromisset som ble inngått var at et prøveår bare kunne kreves hvis læreren ikke hadde hatt fast stilling tidligere og at en tredjedel av lærerne i høyeste lønnsgruppe og inntil halvparten i laveste lønnsgruppe kunne ansettes på tre måneders oppsigelse.⁸⁴

Også i spørsmålet om utforming av læreplanen stod de prinsipielle synene mot hverandre: skulle læreplanen avgjøres lokalt eller skulle et overordnet tilsyn bestemme? Venstres syn seiret i denne saken, men det eksisterte andre oppfatninger. Venstre hadde fra 1880 ment at skolestyret skulle ha full frihet til å bestemme over undervisningens mål og midler. Men hele veien hadde det også vært et mindretall som mente at en overordnet instans burde ha innflytelse på planene. Det ble utarbeidet forslag til kompromiss, men det var Venstres syn som seiret i denne saken. I lovene ble det bestemt at skolestyret skulle utarbeide skole- og undervisningsplan og avgjøre timefordelingen. Overtilsynet (skoledirektøren) skulle bare ha anledning til å ytre seg om planen før den ble satt i kraft.⁸⁵

I utformingen av Lov om høiere almenskoler av 1896 var det to spørsmål som stod sentralt: tilknytningen mellom folkeskolen og den høyere skole og «*de klassiske fags stilling*». Til komiteen som skulle forberede loven hadde departementet stilt spørsmålet om folkeskolen kunne være «*forskole*» for den høyere almindennende skolen og i tilfelle fra hvilket trinn i folkeskolen tilknytningen skulle skje.⁸⁶ I skoledebatten på 1880- tallet og tidlig på 90-tallet var det sterk uenighet om hvordan middelskolen skulle knyttes til folkeskolen. De mest radikale Venstre-representantene, som folkehøyskolemannen Ullmann, gikk

⁸³ Ibid., s. 364

⁸⁴ Ibid., s. 366

⁸⁵ Ibid., s. 369

⁸⁶ Klem, 1931, s. 39

inn for at folkeskolen måtte bevares som «*en Skole i og for sig, en Afrundet Skole med sitt eget bestemte formål*». Han gikk imidlertid også inn for at den høyere skole skulle bygges på avsluttet 7-årig folkeskole. Også statsråd Wexelsen mente i 1991, i likhet med mange folkeskolelærere, at folkeskolens arbeid kunne bli vanskelig hvis en underveis skulle tilfredsstillende middelskolens krav. Ordningen som ble vedtatt i 1896 med lovformuleringen «*Middelskolens kursus kan være af forskjellig Varighed, dog maa ingen Middelskole indrettes med kursus, som er over 4 år*» var et kompromiss mellom de mest radikale venstremennene, som ønsket en middelskole basert på avsluttet 7-årig folkeskole og Høires standpunkt, som gikk ut på overgang fra 4. klasse i folkeskolen. I Stortinget stod det mellom overgang fra 4. eller 5. klasse. Venstre ønsket overgang fra 5. klasse, mens Høire ønsket overgang fra 4. Begrunnelsen for Venstrerepresentantenes iherdige kamp for 4-årig middelskole ble fremført av representanten Horst, som hevdet at 5-årig middelskole bare ville bidra til å holde folkeskolen nede og at «*man kan gjøre som i gamle Dage, lægge Kraften paa Betalingsskolen og ikke lægge Hovedvekten paa Folkeskolen*».⁸⁷

Det andre sentrale punktet i reformen var «*de klassiske fags stilling*». Stortingsflertallet hadde gitt utvetydig uttrykk for at de klassiske språk burde innskrenkes og enkelte hadde gått inn for latinens «*bortvisning til universitetet*».⁸⁸ Under stortingsdebatten om utredning av ny lov om den høyere skole i 1891, stilte hele Venstre seg bak parolen «*Latinen må bort*». Grundtvigianerne og målmennene i Venstre var de kraftigste talsmennene for latinhatet, men også «*intelligensen*» i partiet delte uviljen.⁸⁹

Det var kamp i Stortinget om formuleringen i henstillingen til regjeringen om å få utredet en revisjon av den høyere skole. Ullmann mente at henstillingen, som til slutt ble vedtatt, ikke klart nok signaliserte at Stortinget ønsket en reduksjon av de klassiske språkfagene. Han stemte for et forslag til mandat som gjorde det tydelig at gresk skulle ut av fagkretsen og latin skulle bli et valgfritt fag i skolens øverste klasser. Kirkeminister Jacob Sverdrup fra Moderate Venstre stemte imidlertid for det mindre radikale forslaget om å «*utrede de klassiske fags stilling*», som ble vedtatt. Til tross for Jacob Sverdrups avvikende standpunkt var fjerningen av de klassiske språk en sak for hele Venstre.⁹⁰ Men forsvaret av latin var ikke en sak for hele Høire. Den ledende høiremannen Nils Hertzberg hadde i skoledebatten i 1889 forsvart den klassiske dannelsen, men Aftenposten

⁸⁷ Ibid., s. 54 -57

⁸⁸ Ibid., s. 66

⁸⁹ Alexander Kiellands bok *Gift* vitner om dette. Se Klem, 1931, s. 74

⁹⁰ Klem, 1931, s. 76

skrev i 1889 at det hersket stor uenighet internt i Høire om berettigelsen av klassiske språk i skolen. Innskrenkningen av latinens plass markerte derfor ikke noe klart skille mellom Høire og Venstre.⁹¹ I kommisjonen som arbeidet med revisjonen av loven var det imidlertid bare venstremannen Horst som var tilhenger av en latinfri skole og gikk inn for å fjerne latin. Flertallet i kommisjonen ønsket å beholde latin som valgfritt fag i middelskolen, og i gymnaset som egen linje. Regjeringens lovproposisjon sluttet seg imidlertid til Horsts synspunkt om at middelskolen skulle være uten mulighet til å velge latin og foreslo dessuten opprettet en språklig gymnaslinje uten latin. I kirkekomiteens innstilling erklærte flertallet seg som «*principielle Modstandere av den klassiske Dannelse i Skolen*».⁹² Før behandlingen foreslo Høires representanter å utsette saken, men det ble vedtatt at saken skulle tas opp til behandling med 43 mot 41 stemmer.

I debatten argumenterte Høires fremste talsmann Bonnevie for å opprettholde en latinlinje, slik stortingskomiteens mindretall hadde foreslått.⁹³ Kirkestatsråd Jacob Sverdrup var av samme oppfatning, hovedsakelig på grunn av hensynet til de som skulle studere teologi, og som derfor trengte latin. Latinlinjen ble imidlertid nedstemt med 46 mot 39 stemmer i Odelstinget. I lagtinget fremmet Jacob Sverdrup forslag om å opprettholde latinlinjen, men forslaget ble forkastet med 15 mot 14 stemmer.

Fjerningen av latin fra den høyere skole til fordel for moderne språk og naturvitenskap ble begrunnet på flere måter i Stortinget. Men Johs Steen hadde sin klare oppfatning. Fjerningen av latin var en forutsetning for å kunne knytte sammen folkeskolen og den høyere skole:

*«Idet de klassiske sprog opphører at være det nødvendige vilkår for at erhverve en høyere dannelse, endog for at drive videnskabelige studier, trådte den høiere skole ut av den isolation i hvilken den stod til det almene folks oplysning [...] Saasnart den kundskab og oplysning som de to skoler gav, i væsen blev den samme, om end i forskjellig grad, var muligheden lagt til rette for en sammenknytning mellem dem, for en stor omfattende organisation av alle skoleformer til en enhet».*⁹⁴

Enkelte stemte følgelig for fjerningen av latin som et ledd i kampen for enhetsskolen. Kampen mot latin i skolen var en venstresak. Kirkestatsråden Jakob Sverdrup fra Moderate Venstre fremmet likevel forslag om å opprettholde latinlinjen, og Morgenbladet mente at høirerepresentantenes forsvar for latin

⁹¹ Ibid., s. 75-78

⁹² Sitatet er hentet fra ibid., s. 79

⁹³ Ibid., s. 80

⁹⁴ Ibid., s. 87, sitert fra Otto Andersen, Billeder av dannelsesarbeidets historie IV, 1914, s. 206

hadde vært for svak.⁹⁵ Det «*avlatiniserte gymnas*» representerte følgelig Venstres og folkehøyskolebevegelsens seier, men forsvaret for latinen fra Høire ble oppfattet som halvhjertet. Kanskje var konflikten i Stortinget i realiteten ikke så hard som ettertiden har villet ha det til.

Skolelovene i perioden fra 1860 til 1896 ble under embetsmannsstaten, som hadde en delvis åpen politisk beslutningsstruktur, vedtatt av koalisjoner mellom «*den planliberale fløy*» av embetsmannseliten og deler av venstrebevegelsen. Opprettelsen av skoledirektørembetene i 1860, gikk igjennom på grunn av det som kan kalles en «storkoalisjon» mellom embetsmennene og ledende representanter for venstrebevegelsen. De som hadde tapt, bondeopposisjonen og folkehøyskolemennene syntes imidlertid ikke å akseptere sitt nederlag og fortsatte kampen mot skoledirektørene i flere ti-år etter 1860. Loven av 1869 ble sikret ved at embetsmennenes «*planliberale fløy*» fikk støtte fra moderate innen venstrebevegelsen. Den da moderate Steen stod her sentralt i å sikre reformen, som de mest radikale stemte mot i sin helhet, til tross for at de fikk igjennom visse endringer i lovvedtaket. Sverdrup tilhørte i behandlingen av 1869-loven den radikale fløy, sammen med bondetingmennene.

Under vedtaket om folkeskolelovene av 1889, etter innføringen av parlamentarismen, var Venstre-partiene kommet i en relativt dominant posisjon, selv om Venstre hadde en mindretallsregjering det året. I vedtaket av disse lovene seiret venstresynet i de fleste sakene, og Høire som nå representerte embetsmennene var kommet i opposisjon. Høire markerte sin motstand i flere saker, men vant bare i saken om statskirketilhørighet for skolestyrets medlemmer og for lærere i full stilling. I saken om lærernes tilsetningsvilkår ble det inngått kompromiss. Folkeskolelovene må en kunne si var Venstres verk og hadde neppe vært gjennomført under embetsmannsstatens statsskikk, selv om reformen hadde fått flertall i Stortinget. De mest radikale venstrerepresentantene markerte ingen dissenser i forbindelse med lovene av 1889.

Loven av 1896, som fjernet latinen fra den høyere skole og knyttet folkeskolen til den høyere skole som en nasjonal ordning, var også drevet fram av venstrerepresentantene. Høire markerte opposisjon både mot tilknytningspunktet mellom den høyere skole og folkeskolen og mot fjerningen av latinen, men det første standpunktet dreide seg bare om når tilknytningen skulle skje, og i spørsmålet om holdningen til latinen har det vært hevdet at det i realiteten var delte meninger innen Høire. Partiets fremste representant leverte ikke noe overbevisende forsvar. Kanskje medførte endringen av statsskikk, som innebar

⁹⁵ Ibid., s. 82

at Stortingets sammensetning til enhver tid ville avgjøre hvem som skulle sitte i regjering, og at det ikke var mulig å tvinge igjennom mindretallsoppfatninger, at representantene skjelte til den offentlige mening og stemningen i folket, som var kritisk til de klassiske fagene i den høyere skole.

10.3 Politisk beslutningsstruktur og politisk medvirkning

En vurdering av de politiske rammene og eliterelasjonenes innvirkning på skoleutviklingen i Norge i perioden fra 1814 til mellomkrigstiden innebærer undersøkelser av hvilke grupper som får forhandle om sine utdanningspolitiske krav under henholdsvis delvis åpne og åpne politiske rammevilkår. Det vil si hvilke grupper som fikk forhandle under embetsmannsstatens regime og under venstrestaten/flerpartistaten. Archers tese vedrørende delvis åpne politiske beslutningsstrukturer, som eksisterte i Norge fra 1814 til 1884, går ut på at

i delvis gjennomtrengelige/åpne politiske beslutningssystemer vil undergrupper innenfor den politiske eliten og grupper som støtter den politiske eliten kunne forhandle om sine krav via politiske prosesser.⁹⁶

Tilsvarende tese vedrørende åpne systemer, som det var i Norge etter 1884 og enda mer etter 1898, går ut på at

i gjennomtrengelige/åpne politiske beslutningsstrukturer vil også opposisjonen kunne oppnå deltakelse i den politiske prosessen og kunne forhandle om sine utdanningspolitiske krav.⁹⁷

Hvis disse tesene skal inneholde noe mer enn selvfølgeligheter, må det forutsettes at gruppene det refereres til har forskjellige utdanningspolitiske krav. Tesene samlet må med andre ord gå ut på at beslutningsstrukturens grad av tilgjengelighet påvirker innholdet i politikken på en måte som får konsekvenser for skolens endring.

De politiske forhandlingene vedrørende loven om høyere allmennskoler av 1869 synes å bekrefte Archers tese om delvis gjennomtrengelige sentrale politiske beslutningsstrukturer. Archer hevder at bare undergrupper innenfor den politiske eliten og grupper som støtter den politiske eliten vil kunne forhandle om sine krav. Underforstått vil opposisjonen ikke kunne forhandle. I stortingsforhandlingene om loven i 1869 ble et privat lovforslag fra J. Aars og P. Voss, som blant annet gikk ut på å gi økt lokalt selvstyre til de høyere skolene, og som var sammenfallende med venstrebevegelsens krav, henlagt av stortingskomiteen. Johan Sverdrup hadde selv vært med på å utforme forslaget, og det

⁹⁶ Archer 1984, s. 133.

⁹⁷ Ibid.

var han som la det fram for Stortinget.⁹⁸ Venstre-opposisjonens representanter Sverdrup, Jaabæk og Ueland deltok likevel i debatten om loven og fikk gjennomført visse endringer i lovforslaget, men de gav klart uttrykk for at de ikke var blitt hørt, og Sverdrup varslet at han kom til å stemme mot loven i sin helhet. Venstreopposisjonens mest radikale standpunkter ble ikke tatt inn i forhandlingene i debatten om loven av 1869.

Archers tese om delvis åpne beslutningsstrukturer går ut på at det er grenser for hvilke krav det kan forhandles om, og disse grensene har å gjøre med støtte til den politiske eliten. Slik støtte manglet i den mest radikale venstreopposisjonen, som tvert i mot utfordret embetsmannsregjeringens makt ved å gå inn for desentralisert myndighet over skolene. I embetsmannsstaten periode, med en bare delvis åpen politisk struktur, var det embetsmannseliten som la premissene for de politiske prosessene og omfanget av endringer det kunne forhandles om. Den manglende behandlingen av det private lovforslaget i 1869 synes å bekrefte Archers tese om delvis åpne beslutningsstrukturer.

Lovene av 1889 og 1896 ble vedtatt under andre politisk strukturelle betingelser. Endringen av statsskikk gav ikke bare en «*ekstra politisk kraft til reformkoalisjonen av planliberale embetsmenn og folkedannelsens apostler*»⁹⁹, men var et avgjørende vilkår for at 1889-lovene og 1896-loven kunne vedtas.

Lovene av 1889 var forberedt av en kommisjon oppnevnt av den nye venstreregjeringen og ledet av den sentrale venstremannen Steen. Forslagene til organisering av folkeskolen videreførte prinsipper som Venstre i lang tid hadde kjempet for, som var blitt nedfelt i Stortingets vedtak om lov for byfolkeskolen i 1880, og som var blitt nektet sanksjon av regjeringen. Hovedprinsippet i lovvedtaket som ble gjort av Stortinget i 1880 hadde gått ut på å overføre myndighet fra statlige og kirkelige embetsmenn til kommunale folkevalgte organer. Departementets begrunnelse for sanksjonsnektingen innebar en avvisning av de politiske prinsippene som lå til grunn for vedtaket, prinsippet om lokal styringsrett, som innebar at myndighet ble overført fra det statlige og kirkelige embetsverk til de lokalt folkevalgte. Departementet gikk dessuten i mot stortingsflertallets forslag til sammensetningen av skolestyret. De ville ikke godkjenne at skolestyrets (e.g. -skolekommisjonens) medlemmer kunne være dissenterne, ikke at presten ble fratatt ledelsen av skolestyret, heller ikke at lærerne skulle tilsettes av skolestyret og ikke at skolestyret skulle bestemme

⁹⁸ Sunnanaa, 1957, s. 48-9

⁹⁹ Slagstad, 1998, s. 96

undervisningsmålene og få innflytelse på valg av fagkrets.¹⁰⁰ De samme prinsippene som i 1880 ble avvist av embetsmannsregjeringen, ble imidlertid i lovene av 1889 de gjeldende prinsippene, med unntak av bestemmelsen om dissenterne. Dette synes å bekrefte Archers teser om at endring til en åpen beslutningsstruktur påvirker innholdet i politikken. Innføringen av parlamentarismen åpnet for en ny statlig politikk.

Den endrede politiske situasjonen, både beslutningsstrukturen og elite-relasjonene påvirket også prosessen som førte til Lov om høiere almenskoler i 1896. Loven ble vedtatt under Hagerups konservative samlingsregjering med Jacob Sverdrup som kirkeminister. Sverdrup kom fra Moderate Venstre. I komiteen som forberedte 1896-loven inntok overlærer Horst, fra ytterste venstre fløy og den eneste parlamentariker i kommisjonen, et mindretallsstandpunkt. Men han var samtidig leder for kirkekomiteen og fikk stortingsflertallet med på sin formulering av lovteksten vedrørende sammenknytningen av folkeskolen med den høyere skole.¹⁰¹

Vedtaket som ble gjort i loven av 1896 om at middelskolens kurs ikke skulle være lengre enn fire år var et kompromiss mellom Høire som ønsket å bygge middelskolen på 4. klasse i folkeskolen og de mest radikale venstremennene som ønsket å bygge på fullført 7-årig folkeskole. Den utdanningspolitiske mest radikale delen av venstrebevegelsen var i 1896 med i forhandlingene og bidro med sitt ytterliggående standpunkt til kompromisset som ble utformet. I motsetning til i 1869, da de mest radikale venstreideene om desentralisering ble lagt bort av kirkekomiteen i Stortinget, var nå de mest radikale med i den politiske forhandlingsprosessen, som også høireopposisjonen deltok i. Kompromisset forutsatte både Høires og de mest radikale Venstre-grupperingens standpunkter, at de var med i forhandlingene og gjorde sitt syn gjeldende vedrørende sammenføyningen av folkeskolen og den høyere skole. De mest ytterliggående standpunktene både til høyre og venstre var forutsetninger for kompromisset om å bygge den høyere skole på 5. klasse i folkeskolen. Dette synes å underbygge Archers tese om at opposisjonen kan forhandle om sine synspunkter i åpne politiske beslutningssystemer.

En vesentlig forutsetning både for vedtaket om sammenknytning av folkeskolen med den høyere skole i 1896, og for at det skulle være mulig å iverksette vedtaket, var folkeskolelovene av 1889, som hadde besluttet en styrking av folkeskolen. Innføringen av parlamentarisk statsskikk hadde dermed en

¹⁰⁰ Dokka, 1967, s. 336-37

¹⁰¹ Høigård & Ruge, 1947, s. 191

kumulativ effekt i den forstand at parlamentarismens åpne politisk beslutningsstruktur muliggjorde 1889-lovene, som i sin tur muliggjorde vedtaket av 1896.

Også den utdanningspolitiske prosessen i Norge utover på 1900-tallet underbygger Achers tese om at opposisjonen får forhandle og delta i de politiske beslutningsprosessene i åpne politiske beslutningsstrukturer. Slagstad hevder at det var Venstres utdanningspolitikk som dominerte i hele venstrestatens periode. Men han unnlater å nevne hvilken rolle arbeiderbevegelsens representanter, fra Arbeiderdemokratene og Arbeiderpartiet, spilte i å radikalisere denne politikken da de kom på Stortinget. På begynnelsen av 1900-tallet representerte Arbeiderdemokratene og Arbeiderpartiet ulike grupperinger i arbeiderbevegelsen, men felles for dem var at de kjempet for folkeskolen og for enhetsskolen. De gikk inn for å bygge den høyere skole på avsluttet 7-årig folkeskole. Arbeiderbevegelsen inngikk i allianse med radikale utdanningspolitikere i Venstre. Blant annet stemte hele Arbeiderpartiet og deler av Venstre mot Enhetsskolekomiteen innstilling i 1913 fordi flertallet i komiteen gikk inn for en differensiering i folkeskolen som en forutsetning for å bygge den høyere skole på fullført folkeskole. Både folkeskolelærerne, Arbeiderpartiet og deler av Venstre mente dette ville ødelegge folkeskolen som enhetsskole.¹⁰² Den utdanningspolitiske mest radikale delen av Venstre, som gikk inn for å bygge den høyere skole på avsluttet 7-årig folkeskole og gjøre den til en skole for alle, fikk en alliansepartner i arbeiderbevegelsens stortingsrepresentanter.

Det «mytiske» Gjøsteins kupp er blitt avkreftet, men vedtaket i 1920 om at bare middelskoler som bygde på avsluttet 7-årig skole var berettiget til statsstøtte bekrefter at det utdanningspolitiske samarbeidet mellom Venstre og Arbeiderpartiet gav resultater. Gjøstein fikk, som formann i undervisningskomiteen på Stortinget, venstreflertallet i komiteen med seg i å gå inn for det som ble vedtaket, statsstøtte til 7+3-ordningen, til tross for at det innebar større offentlige utgifter enn å bygge ut skolen etter mønstret 5+4.¹⁰³

¹⁰² Rolf Grankvist, *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2000, s.119-20

¹⁰³ Ibid., Grankvist avkrefter her historien om «Gjøsteins kupp». Han gjør rede for at departementet i 1919 sendte ut et rundskriv til de høyere skolene og ba dem sette opp budsjetter for begge mønstrene 5+4 og 7+3. Departementet var følgelig forberedt på reformen som kom året etter. Johan David Gjøstein var med på drøftingene om den høyere skolens fremtidige støtteordning i egenskap av formann i Stortingets undervisningskomite. Han gikk inn for 7+3 til tross for merkostnadene. Gjøstein fikk venstreflertallet i komiteen med seg og gjennom et samarbeid mellom Venstre og Arbeiderpartiet var vedtaket om statsstøtte forbeholdt middelskoler som bygde på avsluttet folkeskole sikret.

Arbeiderbevegelsen representanter var den nye opposisjonen på Stortinget på begynnelsen av 1900-tallet. Den rollen de spilte gir støtte til Archers hypotese om at innenfor en åpen politisk beslutningsstruktur kan også opposisjonen oppnå deltakelse i den politiske prosessen i betydningen å påvirke politikken innhold.

Disse eksemplene representerer ingen uttømmende fremstilling av vedtak som ble gjort mulig ved at den politiske beslutningsstrukturen ble åpen, men gir likevel en indikasjon på at strukturen har en effekt, slik Archers teser tilsier.

10.4 Framveksten av det sentraliserte utdanningssystemet

Etter desentraliseringsreformen i 1889, ble det så å si umiddelbart iverksatt en rekke statlige tiltak som bidro til å fremme egenskapene og prosessene som er typiske for et sentralisert system, enhetlighet og systematisering. Også Telhaug og Mediås fremhever at tiden fra århundreskiftet og fram til mellomkrigstiden innebar sterkere statlig styring. De bruker uttrykk som «*utvidet statlig ansvar*» og «*den aktive og sterke staten*».¹⁰⁴

10.4.1 Archers teori

Archers begrep om enhetsskolen er et utdanningssystem med positiv hierarkisering. Men innenfor Archers teori er skillet mellom sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer mer betydningsfullt enn skillet mellom systemer med positiv og negativ hierarkisering. Skillet mellom sentralisering og desentralisering er mer fundamentalt fordi det bygger på en identifisering av strukturer i systemene som genererer ulike endringsprosesser. Den hierarkiske strukturen utgjør ikke på samme måte en generative mekanisme som bidrar til å forklare endringer i systemet. Fordelen ved å anvende Archers tenkning, som innebærer å sette systemdannelsen og spørsmålet om sentralisering eller desentralisering i fokus er, i tillegg til at det identifiserer endringsmekanismer, at flere egenskaper ved systemene kan ses i sammenheng. Hierarkiseringen og hierarkiseringsprinsipper er bare ett av mange kjennetegn ved et utdanningssystem. Archers teori om utdanningssystemer har et større forklaringspotensial enn den enkle distinksjonen mellom den moderate og den radikale enhetsskolen, som norske skolehistorikere har lansert, og Wiborgs nyere teori, som forklarer framveksten av den radikale enhetsskolen. Den første distinksjonen, mellom den moderate og den radikale enhetsskolen, er bare en beskrivelse, og den andre teorien forklarer bare enhetsskolens framvekst og ingenting annet.

¹⁰⁴ Telhaug & Mediås, 2003, s. 81 og s. 102

Kjennetegnene på et sentralisert utdanningssystem er at staten er det ledende element. Endring oppstår ved at misnøye og krav aggregeres og fremmes av politiske aktører på den sentrale beslutningsfattende arena, mens det i et desentralisert system kan forhandles om endringer på flere nivå, og krav om endringer ikke nødvendigvis blir akkumulert og formidlet oppover til statlig nivå. Endring kan oppstå lokalt eller internt i utdanningssystemet og spre seg horisontalt. I sentraliserte systemer derimot blir endring innført ovenfra og ned i systemet, og endringsprosessene enhetlighet (intensiv og ekstensiv) og systematisering dominerer over spesialisering og differensiering.¹⁰⁵ Som en konsekvens av at staten spiller en ledende rolle er dessuten privat utdanningssektor liten og betydningsløs i land med sentraliserte utdanningssystemer. Privat utdanningssektor er underlagt statlig kontroll og delvis innlemmet i det statlige systemet ved for eksempel å være underlagt statlige eksamensreglementer eller godkjenningsordninger. I tillegg er et trekk ved det sentraliserte systemet at lærerprofesjonen i større grad arbeider som en interesseorganisasjon enn som en idealistisk sammenslutning til fremme av pedagogiske ideer og visjoner. Dette skyldes at den intensive enhetligheten er sterk og den politiske styringen av systemet gir lite rom for autonom profesjonsutøvelse.

10.4.2 Statlig administrasjon og styring

Et trekk ved det sentraliserte statlige utdanningssystemet er en sterk statlig utdanningsadministrasjon som sikrer at den sentralt bestemte utdanningspolitikken blir gjennomført, det vil si en sterk intensiv enhetlighet.

På begynnelsen av 1900-tallet fortsatte ekspansjonen av den norske sentrale skoleadministrasjonen, og i 1914 ble det opprettet et tredje kontor for skolevesenet, som innebar at saker vedrørende folkeskolen, folkehøyskolen, lærerutdanningen, skolestatistikken og industri-, husflids- og håndgjerningssaker ble skilt fra kultursaker. Skolebestyrer Johan Gjøstein, Arbeiderpartiets representant fra Stavanger foreslo i Stortinget i 1913 at det burde opprettes et eget Undervisningsdepartement, men fikk lite gehør for dette.¹⁰⁶ I 1916 fremmet Gjøstein forslag om en egen ekspedisjonssjefsstilling for folkeskolevesenet. Han gjentok begge forslagene på Stortinget i 1919 og begrunnet dem med at begge

¹⁰⁵ Archer, 1979, s. 266, 271

¹⁰⁶ Kravet om et eget skoledepartement stod på Arbeiderpartiets program fra 1909. Se Grankvist, 2000, s. 118

var nødvendige for å kunne lykkes i «[...] denne kamp for at bringe folkeskolen til at det som den ved lov av 1889 var tænkt at skulle bli for det norske folk».¹⁰⁷

Etter at Stortinget i 1919 gjorde enstemmig vedtak om å opprette ekspedisjonssjefsstillingen for folkeskolesaker, bestod Kirkedepartementet av tre avdelinger: Kirkeavdelingen, Undervisningsavdelingen og Folkeskoleavdelingen. Folkeskoleavdelingen bestod til å begynne med bare av ett kontor, men ble i 1920 utvidet til å omfatte ett kontor til, som skulle behandle økonomiske forhold, som statsbidrag til folkeskolene og ulike skoleregnskaps- og revisjonssaker.¹⁰⁸ Fra begynnelsen i 1866 med ett eget kontor for skoleverket i departementet var det i 1923 blitt to departementsavdelinger og til sammen seks kontorer som administrerte utdanningssystemet.¹⁰⁹ Veksten var spesielt sterk etter 1897.

I 1924 inntrådte imidlertid en stagnasjonsperiode, og det ble iverksatt en forenkling- og sparepolitikk overfor administrasjonen. Statens forenkling- og sparekomite (øksekomiteen) foreslo blant annet sammenslåing av de to folkeskolekontorene til ett kontor og en sammenslåing av avdelingene for folkeskolevesenet og det høyere undervisningsvesen under samme ekspedisjonssjef. Inndragningen av én ekspedisjonssjefsstilling og sammenslåingen av avdelingen for høyere undervisning og folkeskolen ble vedtatt i 1927, under motstand særlig fra Arbeiderpartiets representanter, som fryktet at folkeskolen skulle bli skadelidende ved sammenslåingen. Den nye ekspedisjonssjefen for den sammenslåtte avdelingen ble imidlertid tidligere ekspedisjonssjef for folkeskoleavdelingen.¹¹⁰

Under Nygaardsvolds regjering etter lovvedtaket om høyere allmennskoler av 1935 og under planlegningen av videre reformer av lærerutdanningen og utviklingen av framhaldsskolen ble det fremmet forslag om økt bemanning i kirkedepartementets skoleavdeling. Det ble foretatt en ny inndeling med folkeskolen og den høyere skole samlet i en skoleavdeling, og universitetene høyskolene og den verdslige kultursektoren samlet i en kulturavdeling. Den samlede administrasjonen for folkeskolen og den høyere skole som ble etablert i

¹⁰⁷ Sitatet er hentet fra Kolsrud, 2001, s. 213

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid., s. 214

¹¹⁰ Ibid., s. 215-16

1938, ble begrunnet med at de høyere skoler etter loven om høyere allmennskoler av 1935 skulle bygge på folkeskolen.¹¹¹

Den sterke ekspansjonen av den sentrale skoleadministrasjonen fra 1897 til 1923 vitner om et voksende statlig engasjement og involvering i skolen etter systemdannelsen i 1896: ansettelsen av egne konsulenter for det tekniske undervisningsvesen i perioden 1900-1908, en egen skolekjøkkeninspektør fra 1917 og tilsetningen av en amanuensis ved Universitetsbiblioteket fra 1905 for å bistå departementet i saker vedrørende folkeboksamlingene og skoleboksamlingene. I 1920 ble det tilsatt en egen tilsynsmann for ungdomsskolene, i 1921 en juridisk konsulent for skolesaker i Folkeskoleavdelingen og i 1922 en skolekyndig konsulent for de høyere skoler. Denne styrkingen av den sentrale statlige styringen og administreringen av skolen, fra systemdannelsen midt på 1890-tallet og fram til midten av 1930-tallet, bidro til økt nasjonal uniformitet og enhetlighet, en prosess som dominerer i sentraliserte utdanningssystemer.

Folkeskolelovene av 1936 innebar en styrking av skoledirektørenes stilling. I begge lovene ble det fastsatt at nye skoledirektører skulle utnevnes, ikke konstitueres, og at de skulle føre legalitetskontroll, det vil si at lover og regler ble overholdt. Igjen fikk skoledirektøren godkjenningsmyndighet slik han hadde hatt etter loven av 1860. I landsfolkeskolen skulle direktørene godkjenne en rekke sider ved skoletilbudet (blant annet ordningen for frivillig opplæring i fremmedspråk), ved undervisningen (blant annet godkjenning av utsatt skolestart på grunn av lang skolevei), ved skoleordningen (det vil si antall elever i klassen og midlertidig overføring av elever til annen skolekrets), skoleskyss for elever, lærernes ansettelsesvilkår (som blant annet innebar godkjenning av tjenestetid, alderstillegg under lengre tids permisjon og avskjedigelse) og dessuten godkjenning av planer for skolebygg.¹¹² Direktørene skulle også kontrollere at lærebøker innført i skolen var godkjent av departementet.¹¹³ Lovene for by- og landsfolkeskolen av 1936 innebar også en styrking av skoledirektørenes myndighet i tilsettings saker. Fortsatt skulle skolestyret ansette lærere, men før tilsettingsbrev ble sendt ut, skulle vedtaket godkjennes av

¹¹¹ Einar Boyesen som var filolog og tidligere rektor ved Elverum lærerskole, ble ekspedisjonssjef for den nye skoleavdelingen, mens kirkeavdelingen i departementet fremdeles var ledet av jurister. Se Kolsrud, 2001, s. 217

¹¹² Mediås, 1996, s. 277-79

¹¹³ Endring i landsfolkeskoleloven av 1908 fastsatte at lærebøker i andre fag enn kristendoms kunnskap, som måtte godkjennes i statsråd, skulle være godkjent av departementet. Etter 1936-loven skulle departementet godkjenne alle lærebøker i folkeskolen. Se *ibid.*, s. 281.

skoledirektøren, og hvis han ville ha en annen ansatt, skulle saken behandles på nytt i skolestyret.¹¹⁴

I perioden fram til 1936 fikk skoledirektørembetet økt myndighet. Kommunene ble mer regelstyrt enn tidligere og det regionale leddet ble styrket på bekostning av det lokale.¹¹⁵ Som staten representant på regionalt nivå skulle skoledirektørene påse at den nasjonale skolepolitikken ble gjennomført. Bestemmelsen om at skoledirektøren, som var overtilsyn for folkeskolen, også skulle være tilsyn for lærerutdanningen og at departementet skulle være overtilsyn for lærerutdanningen ble fastsatt som gjeldende ordning i alle lærerskolelovene i mellomkrigstiden, i 1929, 1930 og 1938.¹¹⁶

10.4.3 Statlig finansieringsmodell

Økt finansiering er et av virkemidlene Archer nevner som staten benytter for å sikre sin kontroll av skolen.

I folkeskolelovene av 1936 ble den statlige andelen av lærerlønningene økt til mellom 50 og 80 %. Staten skulle også dekke alderstillegg og andre deler av lærernes lønn. Øremerkede tilskudd til lærerlønninger innebar en utjevning av forskjellene mellom ressursgrunnlaget for skolene lokalt og representerte en omfordelingspolitikk. Det økte statlige tilskuddet til folkeskolen muliggjorde sterkere statlig intervensjon på bekostning av den kommunale friheten som hadde fulgt med 1889-lovene.¹¹⁷

10.4.4 Skolens innhold

Et sentralt kjennetegn ved sentraliserte utdanningssystemer er uniformiteten, det vil si den intensive enhetligheten. Den statlige administrasjonen og kontrollen er tjent med at undervisningstilbudet er likt over alt. Det letter administrasjonen og gjør det lettere å kontrollere at virksomheten lokalt foregår etter sentral retningslinjer.

Økt intensiv enhetlighet ble fremmet på flere måter i det norske utdannings-systemet etter desentraliseringen i 1889. Utformingen av læreplaner på sentralt hold, som skulle være veiledende for utarbeidelse av lokale læreplaner styrket uniformiteten. Departementet tok allerede i 1890, året etter at folkeskoleloven

¹¹⁴ Ibid., s. 283

¹¹⁵ Ibid., s. 267

¹¹⁶ Ibid., s. 216

¹¹⁷ Telhaug & Mediås, 2003, s. 122

var vedtatt, initiativ til å få utarbeidet de første nasjonale læreplanene for folkeskolen, *Utkast til skoleplaner for folkeskolene*.¹¹⁸ Selv om de bare hadde status som veiledende retningslinjer, var dette et tiltak for å styrke den nasjonale uniformiteten i skoletilbudet.¹¹⁹

I 1915, ble det på nytt oppnevnt en læreplankomite for folkeskolen med sikte på å imøtekomme behovet enhetsskolekomiteen (1911-1913) hadde påpekt om større ensartethet i folkeskolen rundt om i landet når middelskoler bygd på avsluttet folkeskole var på trappene.¹²⁰ Normalplan for landsfolkeskolen fra 1922 og en tilsvarende plan for byfolkeskolen fra 1925 hadde som mål å sikre at elevene fikk den kunnskapen de trengte for å kunne fortsette i middelskolen etter avsluttet folkeskole. Det var imidlertid frivilling for kommunene om de ville benytte læreplanene som var utarbeidet sentralt.¹²¹

Normalplanene for byfolkeskolen og landsfolkeskolen, som kom i 1939, representerte en ytterligere styrking av nasjonal standardisering, uniformitet og økt intensiv enhetlighet. Disse planene hadde en annen status enn de tidligere læreplanene, som kommunene hadde stått fritt i å bruke eller ikke bruke. De var bindende for kommunene. Lovene om landsfolkeskolen og byfolkeskolen fra 1936 hadde varslet at departementet skulle fastsette en normalplan med undervisningsplaner, timefordelingstabell og minstekrav som skulle være bindende for alle skoler. Minstekravene var ment å skulle heve kunnskapsnivået og ikke minst å gi folkeskoleelevene over hele landet samme grunnlag for eventuelt å søke opptak i middelskolen.¹²² Det ble dessuten ikke lenger valgfritt men pålagt kommunene å arrangere avgangsprøve i folkeskolen.¹²³

Den nasjonale uniformiteten ble også styrket ved at Normalplanen innført et felles karaktersystem. Tidligere hadde ulike systemer vært i bruk i ulike kommuner, noen steder tallkarakterer og andre steder bokstavkarakterer. Nå skulle karakterskalaen fra Særdeles godt til Lite godt benyttes, og det var beskrevet hva det enkelte karakternivå innebar med hensyn til prestasjoner. For å minimalisere ulik bruk av karakterskalaen mellom skoler og regioner ble det

¹¹⁸ Eckhoff, 2001, s. 97

¹¹⁹ Ibid., s. 98

¹²⁰ Ibid., s. 98

¹²¹ Ibid., s. 101

¹²² Ibid., s. 103-7

¹²³ Hans-Jørgen Dokka, *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-forlaget, 1988, s. 132

også bestemt at karakterfordelingen for store grupper skulle følge normalfordelingskurven.¹²⁴

I lærerutdanningen bidro opprettelsen av den nasjonale Eksamenskommissjonen gjennom lov om lærerprøve av 1890 til økt nasjonal uniformitet og ekstensiv enhetlighet. Loven åpnet for private lærerutdanninger, men underla dem samtidig statlig regulering. De private seminarerne måtte søke om eksamensrett, og eksamensprøvene ved de private lærerutdanningene måtte være i samsvar med forskrift for de offentlige seminarerne. Elever fra seminarer uten eksamensrett kunne fremstille seg til lærerprøven som privatist for Eksamenskommissjonen.

Også systematiseringen økte fram mot 1940. Yrkesutdanningen hadde fram til 1930-tallet bestått av frittstående kveldskurs og lærlingordninger uten verken innbyrdes sammenheng eller sammenheng med annen videregående utdanning. Nygaardsvold-regjeringens ønske var å opprette yrkesskoler med felles nasjonale standarder og med klar hierarkisk struktur, slik at yrkesskolene kunne forbindes med høyskolenivået. Formålet med ny lov om fag- og yrkesutdanning var å systematisere strukturen i fag- og yrkesopplæringen.¹²⁵

10.4.5 Privat utdanningssektor

Andre endringer som indikerer framveksten av et sentralisert utdanningsystem fram mot midten av 1930-tallet er svekkelsen av privat utdanningssektor. Gjennom siste halvdel av 1800-tallet hadde de private forberedelsesskolene tapt terreng i forhold til den offentlige skolen. I følge skolestatistikken fra 1837 fikk ca 30 % av årskullet i byene privat undervisning på elementærnivå. Omtrent 50 % gikk i allmueskolen. Etter innføringen av middelskolen i 1869 var det i byene fremdeles vanlig med private forberedelsesskoler. Men etter hvert kom folkeskolen i stadig større grad til å overta denne funksjonen. I perioden fra 1890-tallet til 1930-tallet ble den private utdanningssektoren sterkt redusert. Mens det i 1900 var ca 30 private forberedelsesskoler i Kristiania, var antallet i 1920 sunket til under 9.¹²⁶ I 1890 var det 24 000 elever i obligatorisk skolealder som gikk i private skoler. I 1936 hadde antallet sunket til 4 000.

Samme synkende tendens for andelen av elever som gikk i private skoler gjorde seg gjeldende i de høyere skoler. I 1890 var det 8 000 elever i private høyere skoler, mens det i 1940 var 1700, samtidig som det totale antallet elever i

¹²⁴ Telhaug & Mediås, 2003, s. 123-24

¹²⁵ Ibid., s. 122

¹²⁶ Dokka, 1988, s. 38, 113

skoleslaget i samme tidsrom var omtrent firedoblet. Nedgangen i rekrutteringen til private utdanningsinstitusjoner omfattet også allmennlærerutdanningen. I lov av 1890 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen ble det åpnet for opprettelse av private lærerseminarer. Noen var allerede i drift. I perioden 1885 til 1922 ble det opprettet i alt ni private seminarer av kortere og lengre varighet. To av disse var lærerinneseminarer. Samtlige av disse private lærerseminarene ble etter hvert nedlagt. Noen av seminarene opphørte, andre ble overtatt av staten. Den siste lærerskolen som ble overtatt av staten var Oslo Lærerskole i 1947.¹²⁷

Denne tilbakegangen for privat utdanningssektor mener Telhaug og Mediås viser at politikken til regjeringen Nygaardsvold ikke kan være forklaringen på svekkelsen av privatskolevesenet, ettersom redusert omfang gjorde seg gjeldende lenge før Nygaardsvold-regjeringen overtok. De påpeker dessuten at både loven om høyere skoler av 1935 og om folkeskolen av 1936 gav bred åpning for private skoler.¹²⁸ Andre forklaringer kan være den alvorlige økonomiske krisen på 1920- og 1930-tallet, og at det derfor var vanskelig å drive private skoler. I Archers oppfatning er imidlertid en svak privat utdanningssektor karakteristisk for land med sentraliserte utdanningssystemer. Det skyldes at staten spiller en ledende rolle i skolens utvikling og søker å styrke sin kontroll over all utdanningsvirksomhet. Det er følgelig utdanningssystemets struktur som medvirker til at privat sektor blir svekket, og dette vil skje under et hvilket som helst politisk styre, uavhengig av politisk farge. Archer sikter her, så vidt jeg kan forstå til skoler som er fullfinansiert privat og ikke til statlig finansierte eller sterkt subsidierte privatskoler, hvis innhold er stort sett det samme som statlige skoler.

10.5 Skolereformene på 1930-tallet

I loven om den høyere skole av 1935 ble det vedtatt at all høyere utdanning skulle bygge på en felles 7-årig folkeskole. Folkeskolelovene om byfolkeskolen og landsfolkeskolen ble vedtatt året etter så å si uten debatt. «*Det var som om alle viktige spørsmål var avgjort på forhånd.*»¹²⁹ Sirevåg har påpekt at folkeskolelovene «*følgde mykje av seg sjølve*» etter at loven om den høyere

¹²⁷ Tveiten, 1994, s. 17 ref i Randi Skjelmo, 2007, s. 92-93. Eksamenkommisjonen var blitt opprettet som et eget kontrollorgan for lærerutdanningen.

¹²⁸ Telhaug & Mediås, 2003, s. 120 anfører denne statistikken mot Knut Tveits argumentasjon. Se Tveit, 2008, s. 209, der han hevder at de sosialistiske partiene har hovedansvaret for privatskolevesenets tilbakegang i Norge. Tveit nevner særlig Arbeiderpartiets skolepolitikk på begynnelsen av 1900-tallet og partiets ideologisk baserte uvilje mot private skoler.

¹²⁹ Dokka, 1967, s. 131

skole var vedtatt.¹³⁰ Men heller ikke loven om den høyere skole, som ble vedtatt først, var det særlig mye debatt om. Den tilsynelatende enigheten om utdanningspolitikken på midten av 1930-tallet etter at Arbeiderpartiet hadde overtatt regjeringmakten er blitt forklart på ulike måter. Slagstad har hevdet at «Arbeiderpartiet i maktposisjon fikk Venstres skolepolitikk «i hænderne» [...]».¹³¹ Venstres utdanningspolitiske prosjekt var blitt overtatt av Arbeiderpartiet. Proposisjonen til loven av 1935 var utformet under Johan L. Mowinckels andre regjering og bygde på innstillingen fra Den parlamentariske skolekommisjonen. Underveis hadde Lærerorganisasjonenes skolenevnd hatt saken til uttalelse.

I sin studie av Filologers og realisters forening, senere Lektorlaget, påpeker Åsmund Seip at også lektorlaget, som hadde kjempet en kamp for å bevare den høyere skole mot avkortingene, først i 1896 og siden i 1920, avfant seg med loven av 1935 uten innvendinger. Dette skyldtes, hevder Seip, at «Arbeiderpartiet ikke førte noen «enhetsskolepolitikk»» i 1930-årene og derfor ikke representerte noen trussel mot den høyere skole.¹³² Enhetsskolen som en 7-årig folkeskole var allerede *de facto* blitt vedtatt i 1920. Det var dermed et gammelt prinsipp. I den parlamentariske skolekommisjonen hadde imidlertid Ole G. Gjølstein fremmet forslag om en utvidet enhetsskole, som skulle omfatte mer enn 7 år med felles grunnutdanning, men uten å få støtte fra den andre representanten for Arbeiderpartiet i kommisjonen, Edvard Bull. Bull mente at utdanning utover 7 år ikke kunne utformes som en felles skole, men måtte være delt i studieforbereidende og yrkesforberedende utdanning. Han gikk inn for å bygge ut yrkesutdanningene. Edvard Bulls linje i utdanningspolitikken vant fram i Arbeiderpartiet på 1930-tallet.¹³³

Dokka har fremhevet at skolelovene av 1935 og 1936 førte enhetsskolestrevet fra århundrets begynnelse «*fram til veis ende*». Debatten om hvorvidt den videregående skole skulle bygge på fullført folkeskole var avsluttet. Men når utdanningsreformene på 1930-tallet ses i lys av Archers teoretiske begreper, fremstår et annet bilde av 1930-tallsreformene. De var først og fremst reformer som styrket utdanningssystemets enhetlighet og systematisering, strukturelle endringer som dominerer i sentraliserte utdanningssystemer og som ivaretar statlige interesser for mer effektiv politisk styring av utdanningssektoren. I tiden etter 1920, etter bestemmelsen om at bare middelskoler som bygde på avsluttet 7-årig folkeskole var berettiget til statstilskudd, var det først og fremst

¹³⁰ Sirevåg, 1981 ref av Seip, 1990, s. 112

¹³¹ Slagstad, 1998, s. 99

¹³² Seip, 1990, s. 114

¹³³ Ibid.

kommuner som var avhengig av statstilskudd som innførte ordningen. Velstående kommuner, som ikke var avhengig av statsstøtte, kunne organisere overgangen fra folkeskolen til den høyere skole slik de fant hensiktsmessig. I Bergen, Oslo og Aker fantes det 4-årige middelskoler til langt inn på 1930-tallet.¹³⁴ Det var først med loven av 1936 at ordningen ble felles for hele landet og dermed var utdanningssystemets enhetlighet styrket.

10.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg søkt å besvare tre forskjellige problemstillinger som alle er sprunget ut av Archers teori: (i) Når oppstod det norske utdanningssystemet? (ii) Påvirket beslutningsstrukturens grad av åpenhet innholdet i politikken på en måte som fikk konsekvenser for skolens endring? Og (iii) var det norske utdanningssystemet et sentralisert eller et desentralisert system da det oppstod? Jeg har også gjennomført en kritikk av foreliggende forklaringer av framveksten av enhetsskolen og utdanningssystemet.

Det første spørsmålet har jeg besvart ved å hevde at det norske utdanningssystemet oppstod med den moderate enhetsskolen etter lov om høyere allmennskoler av 1896. Dette svaret begrunner jeg delvis ved å vise til ordningen som ble innført etter 1896 i Norge, da det ble mulig å gå fra 5. klasse i folkeskolen og over i middelskolen. Denne ordningen innbar at skjedde en positiv hierarkisering mellom skoleslagene, en egenskap som i Archers teori knyttes til utdanningssystemer. Positiv hierarkisering innebærer at det er mulig å gå fra et lavere til et høyere skoleslag uten barrierer. Ettersom positiv hierarkisering er en systemegenskap, forutsetter det at systemet foreligger. Det norske utdanningssystemet må derfor ha oppstått etter at overgang fra folkeskolen til den høyere skole ble mulig som en nasjonal ordning. Jeg underbygger denne påstanden ytterligere ved å vise at sentrale indikasjoner på systemdannelsen i utdanningssektoren forelå på slutten av 1800-tallet: avviklingen av kirkens kontroll over skolen, en styrket statlig skoleadministrasjon, økt statlig finansiering, systematisering i sektoren, multi-integrasjon mellom skolen og andre samfunnsinstitusjoner og profesjonalisering og organisering av lærerstanden. På samtlige områder kan det påvises en utvikling fram mot slutten av 1800-tallet som indikerer at utdanningssystemet var vokst fram.

Som en innledning til analysen av hvilke grupper og allianser som bidro til de ulike lovvedtakene i 1860, 1869, 1889 og 1896 foretar jeg en kritisk vurdering av foreliggende forklaringer på framveksten av enhetsskolen. Jeg har identifisert tre

¹³⁴ Dokka, 1988, s. 122

prinsipielt forskjellige forklaringstyper og dessuten eklektiske forklaringer som benytter flere av modellene i kombinasjon. Jeg påviser svakheter ved forklaringer som viser til politisk kultur (konsensus og kompromiss-tradisjon), forklaringer som postulerer enkelthendelser som avgjørende for den videre utviklingen (middelskolen) og forklaringer som framstår som interaksjonsforklaringer, men ikke er det. Dernest argumenterer jeg for den morfogenetiske modellen som analyserer agentskap, alliansedannelser og interaksjon konkret for å forklare at det skapes endring.

Problemstillingen som handler om hvilke grupper og allianser som har hatt innflytelse på utformingen av den statlige politikken under ulike sentrale politiske beslutningsstrukturer blir belyst gjennom en presentasjon av hvilke aktører og allianser som kjempet fram reformene i 1860, 1869, 1889 og 1896 og hvem som var motparter. Reformen i 1860 hadde ingen organisert opposisjon. Den var støttet av en allianse mellom embetsmannselitens «*planliberale fløy*» og venstrebevegelsen, som enda var i sin begynnelse. J. Aars og P. Voss private lovforslag i forbindelse med loven av 1869, som hadde Johan Sverdrup som medforfatter, og som gikk ut på å desentralisere styret av de høyere skolene, ble lagt bort uten diskusjon av Kirke- og undervisnings-komiteen i Stortinget. Den ytterliggående opposisjonen fikk dermed ikke forhandle om sine primære krav. De påvirket imidlertid lovteksten på mindre kontroversielle punkter. Alliansen som seiret ved vedtaket om loven var igjen den «*planliberale*» delen av embetsmannseliten og de mest moderate i venstrebevegelsen. Dette gir støtte til Archers tese om at i delvis åpne politiske beslutningsstrukturer får bare fraksjoner av eliten i allianse med grupper som støtter eliten forhandle om sine krav. Opposisjonen får ikke forhandle.

Et eksempel på endring i kravene det kan forhandles om når beslutningsstrukturen forandres er byskoleloven, som ble vedtatt i Stortinget i 1880, men som ble nektet sanksjon av embetsmannsregjeringen. Loven bygde på de samme prinsippene som folkeskolelovene vedtatt i 1889, overføring av myndighet over skolen fra embetsverket til lokale folkevalgte organer, fristilling av skolen fra kirken og selvbestemmelse for skolestyret over fagplaner og lærertilsetninger. Sanksjonsnektingen i 1880 og vedtaket av tilsvarende lover i 1889 viser at endring i beslutningsstrukturen, det vil si innføringen av parlamentarismen, medførte endring i hva slags vedtak som kunne fattes og at større grad av åpenhet i den politiske beslutningsstrukturen medførte at andre politiske krav kunne vinne fram.

Bestemmelsene i loven av 1896 om at den høyere skole skulle bygge på folkeskolens 5. klasse var et kompromiss mellom de mest radikale venstremennene som ville bygge den høyere skole på avsluttet 7-årig folkeskole

og Høire som ville bygge på 4. klasse i folkeskolen. Kompromisset innebar at både de mest ytterliggående i Venstre og Høire var blitt hørt i forhandlingsprosessen. Kompromisset søkte en mellomvei mellom ytterstandpunktene. Dette støtter Archers tese om at opposisjonen får forhandle om sine utdanningspolitiske krav under en åpen beslutningsstruktur. Den videre utviklingen på 1900-tallet bekrefter dette gjennom den alliansen som ble inngått mellom Arbeiderpartiet og de mest radikale i Venstre om å stemme ned Enhetsskolekommisjonens flertallsinnstilling. Også vedtaket i 1920, om at statstilskudd bare skulle gis til middelskoler som bygde på 7-årig folkeskole var resultat av en allianse mellom Arbeiderpartiet og Venstre. Arbeiderpartiet representerte på denne tiden opposisjonen på Stortinget og hadde liten innflytelse, men sammen med Venstre fikk de til et resultat som skapte store endringer i skolen. Opposisjonen påvirket det politiske resultatet i et system med en åpen beslutningsstruktur, slik Archer har fremsatt en tese om.

Til slutt i kapitlet besvarer jeg spørsmålet om det norske systemet var et sentralisert eller et desentralisert system. Det er vanskelig å argumentere for at systemet var sentralisert da det oppstod i og med at folkeskolelovene blir betraktet som en desentraliseringsreform som innebar overføring av myndighet fra regionalt til lokalt nivå og utvidet det lokale selvstyret. Men til tross for desentraliseringen og kommunaliseringen, hadde ikke staten abdisert fra styringen av utdanningssektoren. Skoledirektørstillingene ble opprettholdt for å ivareta legalitetskontroll, og skoledirektøren skulle også godkjenne lokalt valgte lærebøker og undervisningsplaner.

Ganske umiddelbart etter vedtaket om folkeskolelovene i 1889, som iverksatte desentralisering av politisk myndighet og åpnet for lokalt mangfold, ble det gjennomført endringer som i løpet av relativt kort tid bidro til å skape et sentralisert system. Skolelovene av 1935 og 1936 skapte en nasjonal ordning som tilsvarte vedtaket i 1920, den høyere skole skulle bygge på avsluttet 7-årig folkeskole. Denne ordningen hadde de mer velstående kommunene, de som ikke hadde behov for statsstøtte, ikke trengt å følge etter 1920-vedtaket.

Ved avslutningen på 1930-tallet var det norske utdanningssystemet et sentralisert system. Blant annet hadde lærerorganisasjonene dannet nasjonale foreninger allerede i 1892, som gjorde at de kunne delta på sentralt nivå i forhandlinger om utdanningspolitikken, og dessuten benytte den korporative kanal. Lærerorganisasjonene ble trukket inn i forarbeidene for loven om folkeskolen av 1936. Denne påvirkningen av den statlig politikken gjennom den korporative kanal, der lærernes yrkesorganisasjon kunne gjøre sine krav gjeldende, er karakteristisk for det sentraliserte utdanningssystemet.

Et annet kjennetegn på et sentralisert utdanningssystem er svekkelsen av privat utdanningssektor. Oppblomstringen av private skoler i parallell med offentlige skoler avtok sterkt fra århundreskiftet til midt på 1930-tallet. Andre forklaringer som har vært fremsatt om denne prosessen, er at det var de sosialistiske partienes politikk som førte til at privatskolen forsvant. Men Archer hevder at dette er et kjennetegn ved sentraliserte systemer uansett hvilke partier som har makten, og det skyldes at staten spiller en offensiv rolle i sentraliserte systemer og tenderer til å underlegge seg også privat sektor gjennom reguleringer av ulike slag.

Utviklingen mot et sentralisert system viste seg gjennom en tiltakende enhetlighet i utdanningssystemet, det vil si uniforme ordninger som skulle gjelde hele landet, og økt systematisering, det vil si at forbindelsen mellom ulike skoleslag ble styrket. Den intensive enhetligheten ble styrket gjennom Normalplanene for folkeskolen på landet og i byene i 1939. Her ble det innført minstekrav, avgangsprøve ble obligatorisk og timefordelingen mellom fag var bindende for den enkelte skole. Tidligere planer hadde bare vært veiledende.

Ikke minst bidro den økte statlige finansieringen av utdanningssystemet til å befeste systemet som et sentralisert system. Økt statlig finansiering innebærer mulighet til sterkere statlig styring gjennom finansielle virkemidler.

KAPITTEL 11 SAMMENFATNING

I et arbeid i historisk sosiologi, kan det passe å gi en fortellende fremstilling av prosjektarbeidets ulike faser og de dilemmaene og utfordringene som har oppstått underveis i prosjektgjennomføringen. Kanskje kan denne formidlingsformen tydeliggjøre prosjektets hovedanliggender.

11.1 En fortelling om prosjektets prosess

Utgangspunktet for dette arbeidet var et ønske om å prøve ut Margaret Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer i norsk sammenheng. Dette ønsket oppstod i en konkret kontekst, en forskningskonferanse, der jeg la fram et paper og Archer var blant tilhørerne. I framlegget opererte jeg med et premiss om at det norske utdanningssystemet er et sentralisert system. Jeg gav ikke noen nærmere begrunnelse for dette, men tok det for gitt. Archers ansikt var som et spørsmålstejn. Hun stilte seg tydeligvis ytterst kritisk til at jeg bare tok for gitt en så dramatisk og konsekvensrik påstand. Senere oppfordret hun meg til å studere framveksten av det norske utdanningssystemet, for eventuelt å kunne underbygge påstanden om at det virkelig var/er et sentralisert system.

Det er en unison betraktning i fagmiljøet at Archer var den første som utviklet en teori om utdanningssystemer. Senere, vel 10 år etter at Archers arbeid var publisert, ble det utgitt to nye studier av henholdsvis John Boli og Andy Green som tok for seg en problematikk som lignet på Archers, men de valgte å basere seg på andre teoritradisjoner. Archers arbeid har imidlertid blitt stående som en hovedreferanse på feltet, og dette gjelder både innenfor området utdanningshistorie/utdannings sosiologi og komparativ pedagogikk. Men selv om forskere på feltet foretar den obligatoriske øvelsen og henviser til Archer, ofte med å referere hennes definisjon av utdanningssystemet, er det sjelden at noen bruker de andre begrepene hennes, eller legger hennes generelle teoretiske perspektiv til grunn for sine studier.

Archer har utviklet en teori på grunnlag av et komparativt empirisk materiale som omfatter fire europeiske land, England, Frankrike, Russland og Danmark. Teorien er imponerende ettersom den innebærer generell sosiologisk teoriutvikling i dialog med hovedtradisjonene innenfor sosiologien. Å basere generell teoriutvikling på et empirisk materiale hentet fra utdanningsfeltet er en sjeldenhet, og bare det er interessevekkende. Archers teori er en kompleks teori med flere lag, det vil si at den omfatter begreper og påstander på ulike abstraksjonsnivå: (i) grunnleggende vitenskapsteoretiske premisser i den kritiske realismens vitenskapsteori, (ii) en teori om endring av sosial struktur som består

av en modell for morfogenetiske sykluser, (iii) en domene-teori om framveksten av statlige utdanningssystemer og dessuten (iv) spesifikke teorier om utdanningssystemets framvekst i de enkeltlandene hun har studert. Teorien som helhet er gjennomreflektert i den forstand at den er konsistent fra de mest abstrakte premissene for teoridannelse og til de detaljerte teoriene om spesifikke utviklingsforløp i enkelte land. (Se Figur 2.2, Kapittel 2)

Den første utfordringen i studiet av framveksten av det norske utdanningssystemet var å finne ut hvordan utdanningen var strukturelt situert forut for utdanningssystemets framvekst. Archers teori om morfogenese innebærer at man må kjenne de strukturelle forutsetningene for interaksjon, altså i denne sammenheng strukturen som eksisterte forut for dannelsen av utdanningssystemet. «Hvis man skal studere endring er det behov for å beskrive gjenstandene eller relasjonene som gjennomgår endring».¹³⁵ Hvis man vil studere hvordan utdanningssystemet har oppstått må man studere utdanningsstrukturen som eksisterte forut for utdanningssystemet for å kunne forstå interaksjonen som frembrakte systemet. For å kunne beskrive en hel morfogenetisk syklus med sine tre faser: strukturelle vilkår(fase 1) → interaksjon (fase 2) → morfogenese (systemdannelse) (fase 3), måtte jeg finne ut hva de strukturelle vilkårene i utgangspunktet bestod i. Hva var tilstanden i fase 1?

Ettersom interaksjonen forut for systemers framvekst vanligvis har vært preget av konflikt, var min første innskytelse at studien av Norge ville kunne begrense seg til 1800-tallet og kanskje den første delen av 1900-tallet. Men kravet om å kjenne strukturen som forelå forut for systemdannelsen gjorde dette vanskelig, for, etter hvert som mine skolehistoriske studier ble mer dyptpløyende, ble det mer og mer klart at staten spilte en viktig rolle for skolen allerede i den første tiden etter 1814. I motsetning til Archers påstand om at systemets framvekst innebar avviklingen av en tilstand der kirken hadde total kontroll over skoleverket, måtte staten i Norge ha vært en viktig aktør i skolesektoren allerede før utdanningssystemet oppstod.

Påstanden som Archer hadde fremsatt i sitt studium av Danmark var at reformasjonen ikke innebar noe brudd med den mono-integrasjonen som var etablert i middelalderen mellom kirken og skolen (Se Kapittel 3). Hvis Archers påstand om at skolen fremdeles var mono-integrert med kirken etter reformasjonen var riktig, måtte skolens tilknytning til staten i Norge ha oppstått i forbindelse med frigjøringen fra Danmark i 1814. Men dette stemte ikke med

¹³⁵ Archer, 1984, s. 13

skolehistorien, som tilsa at statlig lovgivning regulerte skoleverket, mer eller mindre effektivt, også før 1814.

Hvor hadde Archer begått en feil i sin analyse av Danmark, når det var åpenbart at staten spilte en viktig rolle for skolen både i Danmark og Norge før systemdannelsen? Siden Archer selv starter sin fortellende analyse av Danmark med reformasjonen, var det naturlig å begynne der.

Det som åpenbarte seg i mitt studium av reformasjonens konsekvenser for skole og utdanning var en heftig konflikt blant reformasjonshistorikere, både blant kirkehistorikere og forskere på politisk historie, mellom de som mente at kirken med reformasjonen ble totalt utslettet som institusjon - uttrykk som «*en arm av staten*» og «*statens religionsvesen*» ble brukt - og de som mente at kirken bevarte en «*betydelig selvstendighet*». Her oppstod det et nytt problem for mitt prosjekt, for hvis kirken ble utslettet som institusjon etter reformasjonen måtte hele prosjektet forkastes, også Archers tidligere analyse av Danmark, for Archers teori gjør bare krav på å gjelde for institusjonelt differensierte samfunn. En teori som handler om hvordan strukturen som bandt skolen til kirken ble transformert til en struktur som bandt skolen til staten ville være uten poeng hvis kirke og stat var samme institusjon.

Historikeren Steinar Imsen var den som sterkest forfektet tesen om «*kirken som en arm av staten*» i sin studie av *Superintendenten*, en studie av de nye biskopene som ble innsatt etter reformasjonen.¹³⁶ Men også kirkehistorikeren Einar Molland fant grunn til å fremheve at så sent som i 1814 «*tenkte [Riksforsamlingen på Eidsvoll] statskirkelig*». Den «*så på kirken som en funksjon av staten*».¹³⁷ Den danske kirkehistorikeren Martin Schwarz Lausten refererte til Imsens forskning og hevdet at kirken etter reformasjonen var klart underordnet staten.¹³⁸ Likeledes hevdet Bernt Oftestad at «*[...] det råder ikke noen som helst tvil om hvem som i praksis hadde makten i det danske samfunn da Kirkeordinansen ble til. Det var kongen. [...]*». Også han refererte til Imsens forskning. Oftestad mente imidlertid at kongens makt var begrenset fordi han var forpliktet til å konsultere «*de høylærde*» i teologiske spørsmål.¹³⁹ Men jeg fant også kirkehistorikere som fremhevet kirkens «*betydelige selvstendighet*», særlig blant de eldre, Oluf Kolsrud, Fr. Wisløff, Andreas Aarflot og dessuten opposenten på Imsens doktordisputas, Ingun Montgomery. Montgomery var imidlertid mest

¹³⁶ Imsen, 1984

¹³⁷ Molland, 1979, s. 18

¹³⁸ Lausten, 1987a, s.136

¹³⁹ Oftestad, 1987, s. 165

kritisk til at Imsen ikke hadde tatt med i betraktning de teologiske prinsippene som lå til grunn for reformasjonens ordning av forholdet mellom kirke og stat. Hun mente det ikke var mulig å forstå denne relasjonen uten å gå inn i de teologiske oppfatningene som legitimerte relasjonen og selvforståelsen til de historiske aktørene.¹⁴⁰

I en innføringsbok i norsk kirkehistorie ble, slik jeg oppfattet det, den harde striden mellom ulike oppfatninger av hvilken relasjon som oppstod mellom kirken og staten ved reformasjonen glattet over.¹⁴¹ Det nevnes at det innledende Kongebrevet som ble føyet til Kirkeordinansen og som gjorde den til gyldig kirkelov, skiller mellom *Guds Ordinans*, som har sin autoritet fra Gud, og *Kongens ordinans*, som gir bestemmelser om de mer verdslige sidene ved kirkelivet. «*Denne distinksjonen har i den dansk-norske reformasjonsforskningen vært gjenstand for stor debatt*», medgir Rasmussen, som har forfattet kapitlet om reformasjonen. Han uttrykker forståelse for at denne debatten har oppstått fordi den berører spørsmålet: «*Hvem bestemmer hva i kirken?*», som er et «*grunnleggende autoritetsspørsmål*». Uten å gjøre nærmere rede for «*den store debatten*» føyer han til en kommentar om at det som oppfattes å tilhøre kongens regiment i Ordinansen ikke faller inn under det som i følge to-regimentslæren skulle høre hjemme der.¹⁴² Her synes det å være en hentydning til at kongen kan ha gått utover den avgrensingen av hans autoritet som den teologiske to-regimentslæren innebar, og at kongen altså i noen grad har «tatt seg til rette» overfor kirken. Men leseren må være svært oppmerksom på nyansene i uttrykket for å kunne legge en slik betydning i det som skrives, og man kan ikke være sikker på at dette er den intenderte meningen.

Nyere kirkehistorie, det vil si «kirkehistorien etter Imsen», hadde følgelig, så vidt jeg kunne se, ikke formulert noen klar konklusjon på den «*store debatten*» blant dansk-norske kirkehistorikere. Ble kirken utslettet som institusjon eller bevarte den en stor grad av selvstendighet? En avklaring av dette spørsmålet var viktig for meg i den videre utviklingen av mitt prosjekt om å forklare skolens utvikling, for det berørte spørsmålet om kirke og stat kunne betraktes som differensierte institusjoner. Faktisk ville jeg måttet oppgi hele prosjektet og konkludere med at Archers teori var ettertrykkelig falsifisert, hvis jeg uten videre hadde akseptert at kirken ble utslettet som institusjon. I så fall ville Danmark-Norge ikke falt inn

¹⁴⁰ Ingun Montgomery, Steinar Imsen, Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet, Sammendrag av opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, no.2, 1984, s.168-78

¹⁴¹ Bernt T. Oftestad, Rasmussen, T. & Schumacher, J, *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget, ([1993] 2001)

¹⁴² Rasmussen, 1993, s. 100

under gyldighetsområdet for teorien, for den gjør bare krav på gyldighet for institusjonelt differensierte samfunn. Kravet til institusjonell differensiering vil i særlig grad gjelde forholdet mellom kirke og stat.

I stedet for å gi opp, akseptere «utslettelsestesen» og erklære Archers teori for falsifisert, gikk jeg til oppgaven med å prøve å avklare spørsmålet som reformasjonsforskerne hadde røket uklare om, og som de av ukjente grunner ikke hadde formulert noen klar konklusjon på, for å se om motsetningen kunne overskrides på teoretisk vis. Jeg fant at distinksjonen mellom institusjonell differensiering og institusjonell underordning/overordning var en mulig løsning på problemet. (Se Kapittel 4)

Institusjonell differensiering dreier seg om at institusjoner har sine særegne «*institusjonelle operasjoner*», det vil si oppgaver og arbeidsoperasjoner som atskiller seg fra andre institusjoners. Institusjonell underordning/overordning har å gjøre med den grad av frihet en institusjon har til å utforme disse særegne arbeidsoppgavene og -operasjonene på egne premisser. Da jeg studerte argumentene som tilhengerne av henholdsvis «selvstendighetstesen» og «utslettelsestesen» fremførte nærmere, kunne de sorteres i argumentasjon som angikk differensiering og argumentasjon som angikk institusjonell underordning. Historiske forhold som ble brukt som begrunnelse for utslettelse, var i mange tilfelle tegn på underordning, mens forhold som ble tatt til inntekt for selvstendighet var tegn på differensiering. Uten å forkaste forskningen til noen av de stridende parter kunne jeg reorganisere argumentasjonen og hevde at kirke og stat var differensierte institusjoner, men at kirken var klart underordnet staten. Kirken ble altså ikke utslettet som institusjon i den sosiologiske betydningen av begrepet «institusjon». Først da spørsmålet om forholdet mellom kirken og staten var avklart på en måte som oppfylte kravet for å kunne anvende Archers teori, kunne jeg gå videre i undersøkelsen av hvilke institusjonelle relasjoner utdanningen inngikk i etter reformasjonsomveltningene

Ganske snart ble det klart for meg at staten, allerede på reformasjonstiden, engasjerte seg i skolen. Archers påstand om at monarken bare viste tilsynelatende og formell interesse for skolen, syntes ikke å være riktig. Reformasjonkongen stod overfor et press både fra Luther og Melanchthon om å sørge for skolene. Reformasjonen i mange tyske stater hadde resultert i dårlig skolesøkning og i skolens forfall, ettersom den katolske kirke, som gjennom middelalderen hadde sørget for skolene, ikke lenger tok dette ansvaret i de luthersk-reformerte landene. Humanisten Erasmus av Rotterdam kritiserte Luther for dette og det hevdes at han har sagt at «*der lutherdommen vinner fram, forfaller skolene*». I samsvar med henstillingen fra reformasjonens ledere i Wittenberg, ble domkapitlene i Danmark og Norge bevart til beste for blant annet

katedralskolene selv om andre deler av det katolske kirkegodset og bispegodsene ble underlagt kongen, som nå dessuten gjorde krav på bispetienden. Studier av bevilgningspraksis under reformasjonkongen Christian III og hans sønn Frederik II viser at de bevilget betydelige summer, i form av inntekt fra eiendommer, til å lønne lærere, oppføre bygninger og finansiere elevene ved katedralskolene som skulle utdanne de nye lutherske prestene. Økonomisk bidro derfor staten til skolene, selv om det ikke var i form av kontante pengeoverføringer, men innebar overdragelser av eiendom og rett til tiender.

Også gjennom lovverket gjorde staten sine interesser gjeldende overfor skolene. Kirkeordinansen, som var reformasjonens kirkelov, hadde detaljerte bestemmelser om skoleordningen. Det skulle være en latinskole i hver by, det skulle også opprettes lese og skriveskoler, og degnene skulle undervise menigheten i Luthers lille katekisme. Samtidig ble såkalte «*pogeskoler*», som var private skoler, forbudt. En studie av det teologiske grunnlaget for reformasjonslovgivningen i de nordtyske statene viser at det overalt i de lutherske statene ble utformet lovgivning for skolen i tillegg til fattiglovgivning, kriminallovgivning og ekteskapslovgivning. Prinsippet lovgiverne bygde på i skolelovgivningen var læren om de to regimenter, og skolen ble oppfattet som ivaretaker av begge regimenter. De skulle forberede både for det timelige og det evige, derfor skulle ikke kirken, slik praksis hadde vært under katolisismen, men den verdslige øvrighet, ha ansvaret for skolen. Samtidig ble all privatskolevirksomhet bekjempet, ikke alltid med like stor suksess, men prinsippet var at de overordnede verdslige myndigheter, verken kirken eller private, skulle ha hovedansvaret for skolen.¹⁴³ (Se kapittel 5)

Etter den danske Kirkeordinansen skulle verdslige og kirkelige myndigheter i fellesskap sørge for skolene. På visitaser skulle lensmannen reise sammen med biskopen, og de skulle kartlegge om tilbudet som eksisterte var godt nok. John Witte hevder at det var den teologisk begrunnede lovgivning som bidro til at reformasjonen virkelig førte til endringer, og at prinsipper som lå til grunn for dette lovverket har satt varige spor i de samfunn som gjennomgikk reformasjonen så vel som i andre, for eksempel i form av en alminnelig oppfatning om at staten har ansvar for at alle og enhver får utdanning, enten staten oppretter egne skoler eller fører tilsyn med privat skolevirksomhet.¹⁴⁴

Både legale og finansielle virkemidler ble tatt i bruk av den danske reformasjonkongen for å sørge for skoletilbudet. Men samtidig var det klart at

¹⁴³ Witte, 2002, s. 267-68

¹⁴⁴ Ibid., s. 296

kirken hadde stor innflytelse på det som foregikk i skolene. Det var kirken som definerte innholdet, tilsatte lærere og førte tilsyn. Latinskolene var i utgangspunktet presteskoler, slik de hadde vært det under katolisismen, og lærerne som underviste var prester. Undervisningen av menigheten dreide seg om «barnelærdommen», og selv i lese- og skriveskolene skulle det undervises i religion. Det er derfor grunn til å hevde at skolen i Danmark-Norge etter reformasjonen var dobbelt integrert med staten og kirken, og ikke mono-integrert bare med kirken, slik Archer hevder (Se Kapittel 5).

Da jeg hadde avvist Archers tese om skolens mono-integrasjon med kirken etter reformasjonen i Danmark og fremmet en alternativ tese om skolens duale integrasjon med kirke og stat, hadde jeg nådd mitt første mål i prosjektet, om å finne strukturen som betinget interaksjonen som, etter lang tid, flere hundre år, resulterte i framveksten av utdanningssystemet. Selv om jeg ikke forkastet Archers teori, noe som fremstod som en mulighet da jeg stod overfor «utslettelsestenen» om kirken etter reformasjonen, måtte jeg likevel utfordre Archers teori om Danmark fordi reformasjonen syntes å ha hatt en mye større innvirkning på forholdet mellom skole, kirke og stat enn Archer tilla den. Relasjonen mellom disse tre institusjonene syntes å ha blitt transformert i forbindelse med reformasjonen. Jeg valgte imidlertid å arbeide med en reformulering av Archers teori om Danmark innenfor rammen av hennes overordnede teori.

Om denne framgangsmåten brukes ofte uttrykket «reparasjon». Jeg «reparerte» teorien. Jeg beholdt begrepene om morfogenetiske sykluser og institusjonell integrasjon. Jeg antok at jeg hadde funnet fram til starten på en morfogenetisk syklus, en syklus som startet med reformasjonen. Jeg beholdt begrepet om integrasjon mellom samfunns-institusjoner, men antok at integrasjonen mellom skolen og andre samfunnsinstitusjoner dreide seg om dual integrasjon mellom skolen og kirken og staten og ikke om mono-integrasjon mellom skolen og kirken. Videre laget jeg et skjema for analyse av den videre skoleutviklingen etter reformasjonen basert på elementer fra andre syklus i Archers teori, syklusen som startet med at skolen var integrert med staten. Siden skolen var blitt knyttet til staten ved reformasjonen, måtte modellen Archer hadde utviklet for analysen av utviklingen i sentraliserte utdanningssystemer i andre syklus være relevant.

I sentraliserte systemer spiller staten en ledende rolle i skolens utvikling, i motsetning til i desentraliserte systemer der både lærerprofesjonen og eksterne kjøpedyktige grupper utfordrer statens styringsbestrebelse. Etersom lærerprofesjonen var svakt utviklet på 1500-tallet og i de nærmeste etterfølgende århundrene, og jeg ikke kunne finne at det var kjøpedyktige

grupper som grep endrende inn i statsskolenes tilbud i Danmark-Norge, syntes modellen for det sentraliserte utdanningssystemet å være best egnet. Mitt reviderte, eller «reparerte», skjema for analyse av skolen i sin samfunnsmessige kontekst i hundreårene etter reformasjonen bestod dermed i å gjøre rede for (i) den sentrale politiske beslutningsstrukturen, ettersom beslutninger om skolen ble fattet i de sentrale politiske organer, (ii) eliterelasjonene i samme periode, om eliten var homogen eller heterogen, preget av enighet eller konflikt, jeg inkluderte kirkelige ledere i den politiske eliten, basert på inntrykket jeg hadde fått fra historiske studier av hvilken rolle de spilte i utdanningspolitiske beslutninger, men jeg tok ut profesjonsgruppene; dessuten tok jeg med et moment om (iii) relasjonen mellom Danmark og Norge, som forandret seg i perioden fra 1536 til 1814, og som kanskje kunne kaste lys over en eventuell divergens mellom skoleutviklingen i Danmark og Norge.

I studiet av skolen i hvert av de tre tidsrommene jeg undersøkte, den aristokratiske fyrstestaten og eneveldet i første og andre halvdel av 1700-tallet, la jeg vekt på å studere endring, det vil si nye skoleslag som ble opprettet, og reformer i eksisterende skoleslag. (Se Kapittel 6-8) Hovedanliggendet for prosjektet og for Archers teori var tross alt å studere endring og forklare endring. I oppsummeringen etter hvert av de tre kapitlene ble Archers analytiske fortelling om vedkommende tidsrom konfrontert med mer detaljerte studier av utdanningshistorie, politisk historie og kirkehistorie fra samme tidsrom. Jeg gjennomførte en kritisk vurdering av Archers teori i lys av foreliggende forskning for hvert enkelt tidsrom, samtidig som jeg fremla momenter til en alternativ analyse. I undersøkelsen av om det hadde skjedd endringer, og i tilfelle hvilke endringer, gjorde jeg forsøk på å klarlegge hvilke grupper som hadde hatt innflytelse på politikken. I denne sammenheng vurderte jeg riktigheten av Archers teser om hvilke grupper som får forhandle om sine krav under ulike typer av politiske beslutningsstrukturer.

I disse kombinerte oppsummeringene og analysene benyttet jeg meg av en framgangsmåte som Andrew Sayer, i sin kritikk av Poppers «*falsifikasjonisme*», hevder er karakteristisk for samfunnsvitenskapene, og som han mener er grunnet i særegenheten ved samfunnsvitenskapens gjenstandsområde. Sayer hevder at i samfunnsvitenskapen synes «*ordet evaluering [...] mer passende enn prøving (testing)*» og «*hypotesedanning og -prøving (testing) [kan] knapt skilles fra hverandre*».¹⁴⁵

¹⁴⁵ Andrew Sayer, *Method in Social Science. A realist approach*, London: Routledge, 1992, s. 204

Hvis skolen var dualt integrert med kirken og staten etter reformasjonen, måtte det få konsekvenser for interaksjonen som utspilte seg innenfor denne strukturelle konteksten og for endringsprosessene. Archer har karakterisert interaksjonsformen innenfor en mono-integrert struktur som konkurranse-konflikt (*competitive conflict*). Konkurransen kan enten arte seg som substitusjon, det vil si opprettelse av konkurrerende skoler, eller som restriksjon, det vil si gjennomføring av lovgivning som enten begrenser virksomheten til motpartens skoler, eller legger dem ned. Valget av strategi er avhengig av hvilke ressurser partene disponerer over. De som har politiske ressurser i form av påvirkningsmulighet på den nasjonale lovgivningen vil velge restriksjon. De som har økonomiske ressurser vil velge substitusjon. De vil velge å opprette egne skoler som konkurrerer med kirkeskolene. Hvis strukturen er en annen enn mono-integrasjon, vil interaksjonsmønstret måtte bli annerledes.

Den «reparerte» modellen jeg hadde valgt, som i stor grad var basert på modellen for sentraliserte utdanningssystemer, innebar at årsakene til endringsprosesser måtte ligge i beslutninger truffet på den sentrale politiske arena, der elitene og relasjonene mellom dem avgjør om det skjer endringer, og i tilfelle hvilke. I sentraliserte utdanningssystemer er interaksjonsformen politiske håndtering (Archer bruker begrepet «*political manipulation*») dominerende, ettersom interaksjonen foregår på politiske arenaer, i motsetning til konkurranse-konflikt og transaksjoner som er karakteristisk innenfor en mono-integrert struktur, der beslutninger om utdanning for en stor del ikke treffes i politiske fora.

Utfordringen i å fortsette teoriutviklingen og analysen etter Norges frigjøring fra Danmark i 1814 var at jeg ikke hadde noen utformet teori basert i Archers begreper som dialogpartner. Men om denne perioden foreligger annen teori som jeg kunne gå i dialog med. Val D. Rust, Rune Slagstad, Erling Lars Dale og Susanne Wiborg har alle formulert årsaksforklaringer om norsk skoleutvikling på 1800- og 1900-tallet.

En hovedproblemstilling for prosjektet var spørsmålet om når det norske utdanningssystemet oppstod. Rust hadde hevdet at de to reformene i 1860 og i 1869 tok sikte på en systemdannelse. Andre har ikke brukt begrepet «system», men har hevdet at enhetsskolen oppstod etter innføringen av folkeskolelovene i 1889. Dokka har fremhevet at «*enhetsskolestrevet fra hundreårets begynnelse var ført til veis ende [ved lovene av 1936]*».¹⁴⁶ En første uklarhet måtte

¹⁴⁶ Dokka, 1988, s. 126

oppklares. Hva var relasjonen mellom det som i norsk skolehistorie har vært kalt «enhetsskolen» og Archers begrep om «utdanningssystemet»?

I Archers begrepsunivers er hierarkisering av utdanningstilbud, det vil si nivåbestemmelse av ulike skoleslag, et aspekt ved systematiseringen. Videre kan hierarkiseringen følge et negativt eller positivt prinsipp. Positiv hierarkisering innebærer at det er overgangsmuligheter fra lavere til høyere skoleslag og at utdanningssystemet fungerer som en stige. Det som i norsk sammenheng kalles for enhetsskolen må, i Archers terminologi, være et utdanningssystem organisert etter det positive hierarkiske prinsipp. Når det er etablert overgangsordninger fra lavere til høyere skoleslag, er systemet med positiv hierarkisering etablert, og dermed foreligger det et system. Enhetsskolen, forstått som en skole der høyere skoleslag bygger på lavere, med overgangsmuligheter fra de lavere til de høyere, forutsetter et system, det vil si forbindelse mellom de to skoleslagene. Men ettersom overgangen fra det ene skoleslaget til det andre ikke nødvendigvis forutsetter at det lavere skoleslaget er avsluttet, må innføringen av «*den moderate enhetsskolen*»¹⁴⁷ i Norge etter lov om høyere allmennskoler av 1896 innebære framveksten av systemet.

Ordningen etter skoleloven av 1869 kunne ikke anses å ha ført til systemets framvekst, ettersom allmueskolen i realiteten ikke ble noen forberedelsesskole for den høyere skole og derfor ikke fikk noen forbindelse med de andre skoleslagene. Folkeskolelovene i 1889 fastsatte ingen overgang fra folkeskolen til den høyere skole, og ordningen av 1920 og lovene av 1936 innebar en forlengelse av den felles skolegangen i folkeskolen før overgang til middelskolen. Ingen av disse vedtakene berørte selve sammenknytningen mellom skoleslagene. Det var loven om høyere skoler i 1896 som ved fastsettelsen av lengden på middelskolen etablerte forbindelsen mellom folkeskolen og den høyere skole.

I tillegg til denne bestemmelsen av når utdanningssystemet vokste fram, basert på sammenbindingen av skoleslag, ville det styrke påstanden om tidspunktet for framveksten hvis det kunne underbygges empirisk at andre systemkennetegn også forelå rundt århundreskiftet. Ulike indikasjonene på systemdannelse som Archer har gjort rede for omfatter: avviklingen av kirkens kontroll over skolen, en styrket statlig skoleadministrasjon, økt statlig finansiering av skolene,

¹⁴⁷ Reidar Myhre, 1997, *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1997, s. 41, Dokka, *Vår nye skole*, Oslo: NKS-forlaget, 1971, s 12 referert i Eckhoff, 2001, s. 14

systematisering av utdanningssektoren, multi-integrasjon med et mangfold av samfunnsinstitusjoner og profesjonalisering og organisering av lærerstanden.

Spørsmålet om systemet var et sentralisert eller desentralisert utdanningssystem syntes vanskeligere å besvare. På den ene siden var både folkeskolereformen i 1889 og reformen av den høyere skole i 1896 desentraliseringsreformer. På den annen side hadde utdanningssystemet på 1930-tallet utviklet sterke kjennetegn som karakteriserer sentraliserte utdanningssystemer, ekstensiv og intensiv enhetlighet og økt systematisering. Også framveksten av de landsomfattende nasjonale lærerorganisasjonene i 1892 var indikasjoner på et sentralisert utdanningssystem, der det forhandles om utdanningspolitiske krav på den sentrale politiske arena. Dette forutsetter nasjonale sammenslutninger som kan fremføre krav sentralt. (Se figur 3.1). Styrkingen av egenskapene som gjorde det norske utdanningssystemet til et sentralisert system må ha skjedd etter systemdannelsen, i tiden fram mot skolelovene midt på 1930-tallet.

Nå hadde jeg funnet fram til når systemet oppstod og i hvilket tidsrom det utviklet seg til å bli et sentralisert system. Men teorien fordret at jeg også skulle kunne gjøre rede for prosessen som førte fram til systemdannelsen, interaksjonen. Modellen som var valgt, og som jeg hadde anvendt i analysen av tiden fra reformasjonen og fram til 1814, måtte selvsagt også videreføres i analysen av skoleutviklingen i Norge etter 1814. Den nærmere redegjørelsen for *prosessen* som førte til framveksten av systemet forutsetter kunnskap om den sentrale politiske beslutningsstrukturen og om relasjonene mellom eliter som fattet beslutningene.

To endringer skjedde i den politiske beslutningsstrukturen i perioden 1814 til mellomkrigstiden. Den første i 1814 med innføringen av et konstitusjonelt styresett, og den andre i 1884 med innføringen av parlamentarismen. Jeg konstaterte at skolens tilknytning til staten fortsatte etter 1814. Det ble opprettet et kirke- og utdanningsdepartement og den første norske skoleloven, Lov om almueskoler ble vedtatt i 1816.

Blant norske utdanningshistorikere har det vært en tendens til å avvise at det politiske skiftet i 1884 medførte konsekvenser for utdanningspolitikken. Dokka fremhever at det ikke var noen endring i innholdet i den utdanningspolitiske debatten og i de utdanningspolitiske standpunktene om folkeskolen før og etter 1884. I debatten om folkeskolelovene i 1889 ble stort sett de samme synspunktene framført som de som hadde dominert debatten i årene før 1884. Heller ikke nyere bidrag til utdanningshistorien av Rune Slagstad og Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås legger vekt på det politiske skiftet som inntrådte med innføringen av parlamentarismen. Harald Thuen mener det inntrådte en endring i skoletenkningen rundt slutten av 1800-tallet, men han

legger først og fremst vekt på idégrunnlaget for sosialstaten, ikke på styringsordningen, eller «statsskikken», som er Jens Arup Seips betegnelse. Den eneste jeg kunne oppspore som fremhever at det skjedde en endring i politikkkutformingene etter 1884, var Georg Klem, som i sin avhandling fra 1931 påpeker endringen i sentrale venstrepartipolitikeres holdning til statlig finansiering av den høyere skole under stortingsbehandlingen av 1896-loven om høyere skoler. Hans analyse var forløsende lesning, som gjorde at jeg fant flere eksempler på at innføringen av parlamentarismen utgjorde en forskjell. Parlamentarismen førte til at en ny politisk elite konkurrerte om og inntok regjeringmakten og var blant annet forutsetningen for innføring av allmenn stemmerett for menn i 1898. Endringen i stemmerettsreglene førte til representasjon av nye grupper på Stortinget, som i sin tur førte til nye politiske krav og nye politiske alliansedannelser.¹⁴⁸ (Se Kapittel 9)

Blant de sentrale aktørene som inngikk i den utdanningspolitiske interaksjonen etter 1814 måtte lærerprofesjonene etter hvert regnes med, men kirkens ledere hadde fått en annen stilling enn i den politiske beslutningsprosessen før 1814. Kirken i det nye Norge hadde ingen preces slik Sjællands biskop opp gjennom århundrene hadde vært det for kirken i Danmark-Norge. Kirkens representanter i Norge etter 1814 kunne bare gjøre sin innflytelse gjeldende overfor skolelovgivningen gjennom sin deltakelse i Storting og Regjering. De geistlige var en del av embetsmannesliten som hadde regjeringmakten helt fram til 1884, men de geistlige var i varierende grad representert blant de som inntok innflytelsesrike stillinger. Kirken gjorde sin innflytelse gjeldende i styringen av og tilsynet med skolen på regionalt nivå i stiftsdireksjonen og på lokalt nivå i skolekommisjonene. Men dette innebar ingen påvirkning på den statlige utdanningspolitikken, selv om kirkens representanter ivaretok en innflytelsesrik tilsyns- og kontrolloppgave. Interaksjonen som produserte endringer i skolen foregikk imidlertid på den sentrale politiske arena, i Stortinget og i Regjeringen.

Tidligere formuleringer av årsaksforklaringer på framveksten av enhetsskolen var dialogpartnere for meg når jeg skulle finne fram til interaksjonen som resulterte i systemets framvekst. Jeg konstaterte at det forelå tre prinsipielt forskjellige forklaringer av framveksten av enhetsskolen, samt at flere av dem var eklektiske, i den forstand at de kombinerte ulike forklaringstyper. Disse forklaringstypene omfattet: (i) en *kulturforklaring*, som la vekt på at Norge i likhet med resten av Norden har en politisk konsensuskultur som søker å

¹⁴⁸ Noen av de nye politiske kravene som ble fremmet av Arbeiderpartiets representanter var fritt skolemateriell, gratis skolemåltid i byene, fri tannpleie og helsetilsyn i skolen. Se Grankvist, 2000, s. 116

etablere enighet og forhandle fram kompromiss, (ii) en forklaringstype som fremhevet *avgjørende hendelser*, i forklaringen av enhetsskolens framvekst ble det lagt vekt på opprettelsen av middelskolen som en avgjørende forutsetning, og (iii) en forklaringstype som legger vekt på *agentskap, alliansedannelser og interaksjon*. Den siste forklaringstypen ble praktisert på ulike vis, og ingen av forskerne som hadde fremlagt slike forklaringer gikk nøye inn i interaksjonen. Susanne Wiborg slutter seg fram til agentskap gjennom identifiseringen av politisk-ideologiske bevegelser som forekom samtidig med opprettelsen av middelskolen. Hun opererer med dikotomien «*de liberale*» og «*de konservative*». Slagstad la mest vekt på hegemoniske ideer (*kunnskapsregimer*) og hvilke grupper og allianser som var bærere av disse ideene, mer enn han studerte konkret interaksjon i sin strukturelle kontekst.

I modellen for morfogenetiske sykluser inngår det en egen fase, «*interaksjon*», som forutsetter agentskap, aktører som ønsker å oppnå noe, gjerne gjennom alliansedannelser. Interaksjonen er både betinget av og skaper strukturell endring. På spørsmålet om hvilke allianser og hvilke ideer som bidro til å frembringe enhetsskolen har Wiborg svart: den partipolitisk organiserte liberalismen, etter hvert i allianse med sosialdemokratene. Slagstad har svart: den «*planliberale fløy*» blant embetsmennene i allianse med «*folkedannelsens apostler*». Dale har svart: embetsmannen Hartvig Nissen og de moderate i Venstre, etter hvert i allianse med den voksende arbeiderbevegelsen. Dale fremhever at det ikke var folkehøyskolebevegelsens ideer og «*dannelsesprogram*» som vant, da enhetsskolen vokste fram. Ideen om å gjøre folkeskolen til et særegent skoleslag uten forbindelse til den høyere skole tapte, og det var embetsmannen Hartvig Nissens encyklopediske dannelsesideal som var den «*nødvendige forutsetningen*» for sammenbindingen av folkeskolen og den høyere skole. Men verken Wiborg, Slagstad eller Dale gjør rede for den konkrete interaksjonen som foregikk i sentrale beslutningsfattende fora.

Da jeg gikk inn i interaksjonen i forbindelse med hver enkelt reform i andre halvdel av 1800-tallet, og stilte spørsmål om hvilke utdanningspolitiske oppfatninger som stod mot hverandre, hvilke grupperinger og allianser som fremmet de ulike oppfatningene, hvilke kompromiss som ble inngått og hvem som tapte og hvem som vant fram med sine oppfatninger, ble svaret mer nyansert enn Wiborgs, Slagstads og Dales forklaringer.

Reformene i 1860 og 1869 ble vedtatt i embetsmannsstatens periode med en delvis åpen sentral politisk beslutningsstruktur. Reformen i 1860 var forberedt av embetsmannsregjeringen og lovvedtaket var et resultat av en «*storkoalisjon*» mellom den reformvennlige og ledende delen av embetsmannseliten («*den planliberale fløy*») og venstreopposisjonen. En enkelt bestemmelse i loven, om

innføringen av skoledirektørembetene, slo imidlertid sprekker både i venstrebevegelsen og i koalisjonen. Bonderepresentantene Ueland og Jaabæk gikk i mot opprettelsen av skoledirektørstillingene, mens Sverdrup og Steen fra venstre støttet opprettelsen. Bondeopposisjonen tapte kampen om skoledirektørstillingene i 1860, men direktørembetene, og dermed den statlige kontrollen av utdanningssystemet, ble et vedvarende stridstema helt fram til folkeskolelovene av 1836.

Også loven om høyere skoler i 1869 var forberedt av embetsmannsregjeringen og ble vedtatt ved hjelp av en koalisjon, som bestod av de moderate i venstrebevegelsen og de reformvennlige i embetsmannseliten. Sverdrup, sammen med Ueland, Jaabæk og andre gikk imidlertid inn for å henlegge hele lovforslaget. Det var den da svært moderate venstremannen Johs Steen som gikk i spissen for å få reformen vedtatt, i allianse med embetsmannselitens «*planliberale fløy*». Reformene i 1860 og 1869, som ble vedtatt under embetsmannsstatens regime, var viktige forutsetninger for framveksten av den moderate enhetsskolen (utdanningssystemet).

Folkeskolereformene av 1889 og lov om høyere allmennskoler av 1896 ble gjennomført etter innføringen av parlamentarismen og med en ny sammensetning av den politiske elite. Da folkeskolereformen ble vedtatt i 1889, var det under en mindretallsregjering utgått av Venstre. Komiteen som forberedte loven var oppnevnt av en venstre regjering. Folkeskolereformen av 1889 var en klar seier for Venstre, som til tross for splittelsen i partiet i 1888 klarte å stå samlet om de viktigste prinsippene. Ledende representanter for Høire gikk mot sentrale bestemmelser som ble vedtatt i loven, blant annet ønsket de å beholde presten som selvskreven leder av skolestyret. Høire fikk imidlertid gjennomslag for kravet om at både skolestyrets medlemmer og lærere i faststilling i folkeskolen måtte være medlemmer av statskirken. Innføringen av parlamentarismen var en forutsetning for folkeskolereformene, som i den utformingen de fikk, sannsynligvis ikke ville fått sanksjon under en embetsmannsregjering.

Venstre var også en drivkraft i gjennomføringen av reformen av de høyere skoler i 1896 og vedtaket om at middelskolen som nasjonal ordning ikke skulle være av mer enn fire års varighet, selv om vedtaket ble fattet under en konservativ samlingsregjering. Moderate Venstre hadde kirke- og undervisningsministeren Jacob Sverdrup. Venstres radikale fløy i utdanningspolitikken, bestående av folkehøyskolens talsmenn, som ville bygge middelskolen på avsluttet folkeskole, fikk ikke sine primære krav innfridd, men bidro til å påvirke kompromisset som ble vedtatt. Høire gikk inn for at middelskolen skulle være 4-årig, og var den tapende part i 1896.

Reformene i perioden 1860 til 1896, som alle bidro til at utdanningssystemet vokste fram i form av en moderat enhetsskole, var et resultat av skiftende grupper og allianser. Det var ingen allianse som på konkret interaksjonsnivå vedvarte uendret gjennom hele sekvensen av reformer. Det var en forskjell mellom reformene under embetsmannsstaten, i 1860 og 1869, og reformene etter innføringen av parlamentarismen i 1889 og 1896 i hvorvidt opposisjonen, som representerte de mest ytterliggående standpunktene, lyktes i å påvirke det endelige vedtaket på en måte som ivaretok deres syn. Motstanden mot opprettelsen av skoledirektørembetene i 1860 og det private lovforslaget om desentralisert styring av de høyere skoler i 1869 representerte ytterliggående standpunkter og kom ikke til å prege de endelige lovvedtakene. Lovene av 1889 og 1896 bar derimot i noen grad preg av opposisjonens ytterstandpunkter gjennom vedtakene i 1889 om at skolestyrets medlemmer og lærere i folkeskolen måtte være statskirkemedlemmer og vedtaket i 1896 om middelskolens lengde, som var et kompromiss.

I Archers teori innebærer opprettelsen av utdanningssystemet et brudd i utviklingen. På grunn av den nye strukturen som utdanningssystemet representerte oppstod nye typer av interaksjon og en ny type endringsprosesser. Framveksten av det norske systemet innebar, på grunn av den tidlige tilknytningen til staten i mindre grad et brudd. Utviklingen var mer inkrementell og kontinuerlig. De harde konfliktene som Archer beskriver: i England med en situasjonslogikk som tilsa gjensidig utslettelse i kampen mellom private skolenettverk og i Frankrike restriksjon i form av nedleggelse og sterke restriksjoner, nærmest utradering, av tidligere kirkekontrollerte utdanninger, er det vanskelig å gjenfinne i den dansk-norske skolehistoriske utviklingen.

11.2 En teori om den nye syklusen

En forutsetning for å kunne betrakte det lange tidsrommet fra reformasjonen i 1536 til slutten av 1800-tallet som én morfogenetisk syklus er at skolen i hele dette tidsrommet var integrert med staten og kirken. Dette var det strukturelle vilkåret for interaksjonen som utspant seg om skolen gjennom hundreårenes løp. Men skolens integrasjon med staten innebar ikke bare stabilitet i de strukturelle vilkårene for interaksjon, det innebar også endringer, ettersom den statlige beslutningsstrukturen gjennomgikk flere omforminger i løpet av denne tiden.

Ettersom skolens tilknytning til staten innebærer at årsaker til endring må ligge i beslutninger som fattes innenfor rammen av den sentrale politiske beslutningsstrukturen, av den politiske eliten, har denne studien i stor grad befattet seg med utdanningsinitiativ og reformer som ble initiert fra det politiske sentrum i den felles statsdannelsen for Danmark- Norge (og Slesvig-Holstein). En

forutsetning for at dette skal være en gyldig tilnærming for studiet av norsk skoleutvikling er at Norge i lovgivningen ble behandlet som en del av den felles statsdannelsen og ikke som en koloni. Dette premisset knytter an til gyldighetsvilkårene for Archers opprinnelige teori om utdanningssystemene, som innebærer at teorien gjelder for endogen skoleutvikling og ikke skoleutvikling i land som blir påtvunget ordninger hentet fra en annen kontekst, slik som kolonier har blitt påtvunget skoleordninger etter modell fra kolonimakten. Jeg har derfor underveis i dette arbeidet tematisert relasjonen mellom Danmark og Norge, som varierte i løpet av unionen for å undersøke eventuell forskjellsbehandling og grunnlaget for denne.

Torstein Høverstad er den som sterkest har gitt uttrykk for at skoleutbyggingen i Norge bevisst ble holdt tilbake av de danske myndigheter og at iallfall én skoleforordning, Placaten av 1741, som gjorde forordningen av 1739 om til veiledende retningslinjer, var sprunget ut av danske forhold på en måte som gjorde den uegnet for Norge. Det var protestene til de danske godseierne som førte til Placaten, og det hadde ikke vært nødvendig å utstede en Placat for Norge, i følge Høverstad.¹⁴⁹ Høverstad mener dessuten at den statlige lærerutdanningspolitikken på begynnelsen av 1800-tallet favoriserte Danmark. Statlige lærerseminarier i Norge ble nedlagt samtidig som norske prestegårder måtte bidra med en avgift til den sentrale lærerutdanningen i Danmark. Tveit argumenterer imidlertid mot tesen om bevisst undertrykkelse av skoleutbyggingen i Norge og hevder at Høverstad har feiloppfattet forholdet mellom den danske og den norske forordningen av 1739 og Placatene av 1740 og 1741, og dessuten at norske geistlige selv hadde hovedansvaret for at de første norske lærerseminariene ble nedlagt.¹⁵⁰

Gjennomgangen av relasjonen mellom Danmark og Norge i tidligere kapitler viser at under *den aristokratiske fyrstestaten* ble det opprettholdt et skille mellom det norske og danske, og lovgivningsarbeidet på 1500-tallet ble gjennomført atskilt for de to land. Ofte skulle nye lover bare gjelde for Danmark. Mens det ble ført en systematisk reformpolitikk for Danmark, ble norske saker liggende. Et eksempel er Kirkeordinansen, som ble vedtatt i 1539 med en formulering om at det måtte utarbeides noen særnorske bestemmelser. Den norske Kirkeordinansen kom imidlertid først i 1607, og da med minimale endringer. Dette bekrefter prinsippet om atskilt lovgivningsarbeid, men også at prinsippet ikke alltid medførte tilpasset lovgivning.

¹⁴⁹ Tveit, 1991, s. 10

¹⁵⁰ Se Knut Tveit, *Biskop F. J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærerutdanninga*, Oslo: Universitetsforlaget, 1970, s. 100 ff

Under *eneveldet* ble reformer av lokaladministrasjonen gjennomført både i Danmark og Norge. En felles modell for stiftamt og amt ble innført i begge land. Men likevel var det klare forskjeller mellom administrasjonsformen i de to land. I Danmark ble grunnleggende styringsoppgaver overdratt til private fra det offentlige. Ved hjelp av privilegier og skattelettelse kjøpte kongen administrative tjenester av landets godseiere. Det samme skjedde ikke i Norge. I den statlige administrasjon møtte norske undersåtter stort sett alltid en kongelig embetsmann, mens danskene møtte en privat godseier og hans betjenter. I Norge rakk «kongens forlengede arm» ut til alle, mens administrasjonen i Danmark ble supplert med et privat apparat. Denne forskjellen i styringsordning kom blant annet til uttrykk i styringen av allmueskolen på landet i de to land. Placaten av 1740 for Danmark overlot skoleutbyggingen til de lokale godseierne vurdering av de lokale forholdene. Placaten for Norge av 1741 påla en lokal skolekommisjon sammensatt av embetsmenn og bønder å forhandle om den lokale finansieringen av allmueskolen.

Når det gjaldt iverksettingen av 1739-forordningen og Placaten i Norge, fikk Nordland amt (Nordland og Troms fylke) i 1742 ved kongelig reskript formell dispensasjon fra loven. Skoleutbyggingen i Nordland amt stoppet etter dette opp, og det ble ikke opprettet nye skoler i løpet av de neste 8 år. Stiftsdireksjonen i Trondheim tok, til tross for dispensasjonen fra 1742 på 1770-tallet initiativ til å iverksette Placaten av 1741, og i 1778 ble det vedtatt skolefundaser for en rekke prostier i Nordland og Troms, ca 40 år senere enn tilsvarende fundaser var blitt vedtatt i Sør-Norge. Dispensasjonen, som holdt tilbake skoleutviklingen i nord, ble innvilget etter henvendelser fra amtmannen i Nordlands amt og biskopen i Trondheim stift, og var således fremmet av instanser som presumtivt var kjent med de lokale forholdene.¹⁵¹

I andre halvdel av 1700-tallet var det helstatspolitikken som gjaldt for hele den dansk-norske og holstenske statsdannelsen. Den store skolekommisjonen la bort flere innsendte forslag om skoleordninger for Norge fordi det ikke var ønskelig å innføre ulike ordninger i ulike deler av riket. Av den omfattende reformplanleggingen for skolen som foregikk i det siste tiåret av 1700-tallet på initiativ fra helstatsregjeringen var det imidlertid bare reformen av latinskolen som ble gjeldende lov for Norge.

Blant skolelovene var det i unionstiden bare Kirkeordinansen samt Forordningen om skoler på landet i 1739 med de tilhørende Placatene som ble utformet som ulike lover for de to land. Til tross for separate utforminger var den danske og

¹⁵¹ Knut Tveit, Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet, i *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 2004, s. 49

den norske kirkeordinansen imidlertid like i hovedtrekk. I forordningene om skoler på landet i 1739 dreide forskjellene mellom ordningene for de to land seg om hvilke instanser som skulle iverksette ordningen lokalt og hvordan finansieringen skulle gjennomføres. Andre skolelover var felles, som lovene om latinske skoler av 1604 (tatt inn i den norske Kirkeordinansen av 1607), 1739, 1756, 1775 og 1809. Forholdet mellom Danmark og Norge på skolens område kan ikke oppfattes som en kolonial relasjon der velprøvde skoletradisjoner i kolonimakten ble overført til kolonien. Bildet som framtrer tyder mer på at Norge ble behandlet som en del av riksdannelsen, med sine særegenheter, som det i noen grad ble tatt hensyn til.

Utbyggingen av skolene lå i unionstiden sannsynligvis tilbake i Norge sammenlignet med Danmark, samt at det i Norge var store regionale forskjeller i skoledekningen. For eksempel var det etter gjennomføringen av loven om latinske skoler av 1739 bare fire latinske skoler igjen i Norge, mens det var 20 i Danmark, og utbyggingen av allmueskolen for den norske befolkningen i Nordland amt ble holdt tilbake på grunn av reskriptet av 1742. Også lese- og skriveskoler ble i varierende grad opprettet i norske byer, selv om den norske Kirkeordinansen av 1607 påla alle kjøpsteder å opprette slike skoler for barn som ikke egnet seg til å lese latin. Bergen by unnlot for eksempel å opprette denne typen skoler. Et nytt påbud til kjøpstedene om å opprette «danske» skoler kom i 1631. De sentrale myndigheters påbud om å opprette offentlige elementærskoler i byene ble trolig neglisjert på grunn av et betydelig innslag av private skoler.¹⁵²

Til tross for lokal variasjon i iverksettingen av skolelovgivningen innenfor hele det dansk-norske (og holstenske) riket, er det grunnlag for å hevde at skoleordningene som ble vedtatt og iverksatt i unionstiden mellom Norge og Danmark i stor grad var felles for de to land og at lovgivningen fikk konsekvenser for skolens utvikling i begge land, om enn i ujevnt tempo. Både de felles og de divergerende bestemmelsene for de to land ble vedtatt i sentrale politiske fora av de politiske elitene som befant seg i København, med innspill fra lokale og regionale kongelige embetsmenn som omfattet representanter for kirken.

11.2.1 Strukturelle vilkår (fase 1)

De strukturelle vilkårene for interaksjon som ble etablert ved reformasjonen i Danmark-Norge i 1536, bestod i at skolen var dualt integrert, det vil si at den hadde en nødvendig relasjon både til kirken og staten. Skolen kunne ikke vært den skolen den var uten kirken, som definerte det religiøse innholdet både i

¹⁵² Knut Tveit, Frå privat til offentlig ansvar. Skole og opplæring i Bergen 1660-1850, i *Årbok for norsk utdanningshistorie 2005*, s. 16

latinskolene og i undervisningen av menigheten - selv i skriveskolene skulle det undervises i barnelærdommen – og i latinskolene ivaretok geistlig personale all undervisning. I Kirkeordinansen fastsatte staten hvem som skulle ha ansvaret for opprettelse, drift og tilsyn med skolene og fastla i relativt stor detalj latinskolenes pensum og skolehverdag. Lovgivningen indikerte bestrebelser på sterk enhetlighet, ekstensiv og intensiv. Skoletilbudet skulle være ekstensivt i den forstand at det skulle omfatte alle deler av riket, og intensivt i den forstand at det skulle være uniformt, det vil si likt og i overensstemmelse med lovverket i alle regioner og lokaliteter. Kirkeordinansen fastslo dessuten et forbud mot private skoler (*pogeskoler*).

Etterlevelsen av Kirkeordinansens bestemmelser må en gå ut fra ikke var fullkommen. Det eksisterte private skoler i byene, selv om de formelt sett var forbudt, de lokale latinskolene praktiserte i ulik grad Kirkeordinansens bestemmelser om identisk pensum og organisering av skoledagen, og skriveskoler ble i varierende grad opprettet i byene. Bestemmelsene i Ordinansen demonstrerte imidlertid en intensjon fra statlig side om at skoletilbudet skulle være likt over hele riket. For latinskolene ble det fremhevet i lovene av 1739, 1775 og 1809 at målet for undervisningen var det samme i alle skoler, i store som i de små, selv om de minste hadde færre lectier. De skulle alle gi det samme kunnskapsgrunnlaget for opptak ved universitetet. Unntatt fra dette kravet var selvsagt de ufullstendige lærde skolene (middelskolene) som ble hjemlet i loven av 1809. Også den statlige kontrollen med privat undervisning ble videreført i mange former. Fra Kirkeordinansens forbud mot «pogeskoler» og forbudet mot studier ved jesuittiske læreanstalter på 1600-tallet, til 1775-lovens bestemmelser om krav til privatlærere og godkjenning av utenlandske læresteder for foreldre som ville sende barna til skoler i utlandet.

Den politiske strukturen gjennomgikk i tiden fra 1536 til 1896 store endringer, fra den lukkede politiske beslutningsstrukturen under den aristokratiske fyrstestaten og under eneveldet, til demokratisk parlamentarisk statskikk på slutten av 1800-tallet. I hele dansketiden ble følgelig utdanningspolitiske beslutninger tatt innenfor en lukket politisk beslutningsstruktur. Etter oppløsningen av unionen mellom Danmark og Norge, fra 1814 til 1884 var den norske politiske beslutningsstrukturen delvis åpen, og allerede etter innføringen av parlamentarismen må strukturen kunne karakteriseres som åpen, selv om åpenheten ble ytterligere økt gjennom innføringen av alminnelig stemmerett. Vilkårene for interaksjon om skolen gjennomgikk følgelig store endringer i løpet av interaksjonsfasen, samtidig som det vokste fram nye samfunnsgrupper med nye utdanningsbehov.

I løpet av denne perioden på mer enn tre og et halvt hundreår skjedde det også et skifte i hvilke samfunnsgrupper som utgjorde den politiske eliten. I den aristokratiske fyrstestatens tid (1536-1648) bestod den beslutningstakinge eliten av kongen og hans kanselli, samt riksrådet, som representerte adelen, nærmere bestemt riksrådsadelen, som omfattet noen få adelsslekter. I skole- og kirkesaker må også kirkens fremste menn regnes blant eliten som deltok i utdanningspolitiske forhandlinger og beslutninger. Blant disse var først og fremst Sjællands biskop, men også andre medlemmer av bispekollegiet og de teologiske professorene ved universitetet. Implementeringen av den statlige utdanningspolitikken ville vært vanskelig å få gjennomført uten kirkens medvirkning på grunn av kirkens integrasjon med skolen, og de geistlige ble dermed delaktige i utformingen av utdanningspolitikken. Samtidig innebar kirkens nødvendige relasjon med skolen en situasjonslogikk som disponerte for en politikk fra kirken som gikk ut på å bevare utdanningens *status quo*.

Under eneveldet (fra 1660 til 1814 i Norge og til 1848 i Danmark) fikk den beslutningsfattende eliten en ny sammensetning. Nå var ikke lenger den gamle adelen formelt representert i beslutningsprosessen, og deres innflytelse i sentraladministrasjonen som medlemmer av kanselliene avtok i løpet av enevoldstiden. Måten eneveldet ble praktisert på varierte mellom de ulike eneveldige monarkene. Formelt var eneveldets styreform organisert som et velfungerende byråkrati som skulle sikre upartisk saksbehandling i kanselliene. Men i første halvdel av 1700-tallet praktiserte monarkene Frederik IV og hans sønn Christian VI det personlige eneveldet, med kabinettstyre. Det vil si at beslutningene ble tatt i en snever krets rundt kongen «i hans kabinett». Verken under Frederik IV eller Christian VI deltok kirkens formelle ledere på samme måte som tidligere i de politiske forhandlingene om skole- og kirkesaker. Fordi disse to monarkene førte en pietistisk politikk, allierte de seg med pietistiske kretser, som var i konflikt med de lutherske ortodokse som inntok de fleste lederstillinger i kirken. Både Frederik IV og Christian VI hadde pietister som nære rådgivere. Frederik IV oppnevnte dessuten pietister som medlemmer av et Misjonskollegium direkte underlagt kongen, for mest mulig effektivt å kunne gjennomføre sin misjonspolitikk herunder opprettelse av misjonsskoler. Christian VI benyttet seg av pietistiske rådgivere til å forberede kirke- og skolereformer. Han utnevnte også pietister i sentrale embeter som biskoper og professorer ved universitetet. Under de pietistiske enevoldskongene ble kongemaktens kontroll over utdanningspolitikken styrket gjennom praktiseringen av kabinettstyre og innhenting av personlige rådgivere som delte monarkenes ideologiske og religiøse overbevisning.

Under monarken Christian VII, i andre halvdel av 1700-tallet og fram til 1807, var forholdene spesielle fordi kongen hadde en mental lidelse som gjorde han ute

av stand til å ivareta sine plikter som monark. Hans regjeringstid var preget av statskupp gjennomført av ulike politiske eliter som styrte i kongens navn før kronprinsregenten, ved overgangen til 1800-tallet, gjeninnførte det personlige eneveldet med kabinettstyre, en prosess som var fullført da han overtok som monark ved sin fars død i 1807. Det er betegnende at i Christian VIIIs regjeringstid har utdanningsreformene i ettertid fått betegnelser etter hvem som satt med den reelle regjeringsmakten i perioden, henholdsvis Guldberg og Reventlow.

Etter innføringen av konstitusjonell styreform i Norge i 1814, som medførte en *delvis åpen* politisk beslutningsstruktur, ble medlemmene i de konstitusjonelle organene, Stortinget og Regjeringen, beslutningstakerne i skolepolitiske saker. Kirken som institusjon hadde ikke lenger, slik som under den aristokratiske fyrstestaten og periodevis under eneveldet, en egen kanal inn til beslutningstakerne. Kirkelig innflytelse måtte utøves på individuelt grunnlag enten ved at geistlige ble valgt som medlemmer av Stortinget eller ble utpekt som medlem av regjeringen. Det var ingen selvfølge at kirkeministeren skulle være teolog. Dette skjedde ikke før Hans Riddervold tiltrådte embetet i 1848. Den delvis åpne beslutningsstrukturen under embetsmannsstaten, fra 1814 til 1884, innebar at regjeringen kunne blokkere flertallsvedtak fattet av Stortinget. I denne perioden kontrollerte en relativt homogen embetsmannselite regjeringens sammensetning gjennom selvrekruttering. Men embetsmannseliten ble allerede på 1830-tallet splittet i skolepolitiske spørsmål, og på Stortinget oppstod det samtidig en bondeopposisjon med sine egne skolepolitiske oppfatninger.

I andre halvdel av 1800-tallet økte opposisjonen mot embetsmannseliten i bredde og omfang. En sosialt og kulturelt heterogen venstrebevegelse bestående av bønder, arbeidere, industrientreprenører, kulturradikale, folkehøyskoleforkjempere, lekmannskretser i kirken og norskdømsforkjempere lyktes i å fremprovosere regjeringens fall, og parlamentarismen som statsskikk ble innført i 1884, med en åpen politisk beslutningsstruktur.

11.2.2 Interaksjon (fase 2)

Føringene for interaksjonen lå i de strukturelle vilkårene gitt av skolens doble tilknytning til kirken og staten og den skiftende statlige beslutningsstrukturen. Situasjonslogikken til kirken og staten gikk ut på å beskytte sin kontroll av skolen. Men statens eliter kunne ha ideer og ønsker om endringer, som, uten å true statens kontroll kunne utfordre kirkens kontroll. I Archers analyse av første syklus, der de strukturelle forutsetningene er en mono-integrasjon mellom skolen og kirken, oppstod motstand og utfordring av kirkeskolene på grunn av framveksten av nye sektorer i samfunnet med behov for andre typer utdanning.

Utfordringen innebar konkurranse-konflikt med enten substitusjon eller restriksjon som handlingsstrategi, ettersom kirkens monopolstilling i utdanningssammenheng innebar at større forandringer ikke var realistisk å oppnå gjennom forhandlinger med kirken. I syklusen som startet med dual integrasjon, som etter reformasjonen i Danmark-Norge, ble det imidlertid tatt initiativ til endringer ovenfra, i den politiske eliten, som i ulike konstellasjoner av innbyrdes allianser opprettet nye skoleslag og reformer i eksisterende skoleslag. Strukturen dual integrasjon innebar at det kunne oppstå endring hvis den ikke truet statens posisjonsinteresser. Kirkens posisjonsinteresser var mer utsatt, ettersom staten var overordnet kirken.

Skolens tilknytning til staten innebar utformingen av en statlig utdanningspolitikk av den politiske eliten til enhver tid. Den sentrale statlige beslutningsstrukturen utgjorde vilkår for interaksjonen vedrørende skolens endring, henholdsvis stillstand. Den statlige utdanningspolitikken kan ses som utslag både av styrkeforholdet mellom aktører og grupperinger i den politiske eliten og av ivaretagelse av genuint statlige interesser, det vil si interesser som følger med posisjonen som statsledelse. De statlige posisjonsinteressene (*vested interests*) vil i stor grad være felles for alle fraksjoner og aktører i eliten og innebærer strategisk handling for å bevare den statlige kontrollen med utdanningssektoren når denne kontrollen er opprettet. Blant strategier som bidrar til å opprettholde statlig kontroll med utdanningen er forbud mot eller begrensninger av private skoletilbud og opprettelse av ekstensiv og intensiv enhetlighet, som allerede kom til uttrykk i Kirkeordinansen.

Archer har på generelt teorinivå skissert fire ulike strategier som kan tas i bruk for å opprettholde et ulikt bytteforhold mellom parter og dermed avhengighet for den ene part. Disse strategiske mulighetene vil også gjelde for statens forhold til utdanningssektoren, og dens bestrebelser på å opprettholde skolesektorens avhengighet: i) statlig (over)finansiering for å opprettholde ubalanse i bytteforholdet, (ii) ideologiproduksjon som legitimerer statlig skoledrift, henholdsvis statlig kontroll med utdanningssektoren, (iii) minimalisering av utdanningssektorens autonomi, delvis for å forhindre tilgang på ressurser (utveksling av ressurser) fra alternative finansieringsinstanser og delvis for å sikre gjennomføring av den statlige politikken, og (iv) forbud mot at skolesektoren skaffer seg alternative finansieringskilder (forbud mot privat finansiert skolevirksomhet).¹⁵³

¹⁵³ Archer, 1984, s. 124-27. Strategiene er hentet fra Blau, 1964 og er gjengitt av Buckley, 1967, s. 201 ff. Disse oppfatningene om hvordan bytterelasjoner påvirker maktfordelingen innebærer i reversert versjon en oppskrift på hvordan ubalanse i bytterelasjonen kan unngås eller motvirkes

Både kirke og stat hadde posisjonsinteresser å ivareta i forholdet til skolen, begge institusjoner hadde en nødvendig relasjon til skolen og kontroll med skolens virksomhet, som innebar en situasjonslogikk som gikk ut på å forsvare og bevare skolens integrasjon med hver av institusjonene, staten og kirken. Men staten kunne, under gitte omstendigheter, i tillegg til interessen av å bevare sin kontroll over skolen også ha interesse av å gjennomføre endringer, som ikke svekket den statlige kontrollen. De politiske elitene kunne ha utdanningsideer og -behov som imøtekom andre samfunnsinstitusjoner enn kirken. Det synes å ha vært skolens integrasjon med staten som førte til at det ikke var stillstand i skoleutviklingen, i den aristokratiske fyrstestaten, slik Archer redegjør for er en konsekvens av mono-integrasjon mellom skolen og kirken. Skoleutviklingen i Danmark-Norge på 1600-tallet viser at kongen og adelen tok initiativ til nye skoleslag og kongen til innføring av nye metoder i latinundervisningen, til dels i strid med kirkens ønske om å bevare utdanningens *status quo*.

På 1600-tallet, under en lukket beslutningsstruktur, ble iallfall tre nye skoleslag opprettet¹⁵⁴: (i) Ridderakademiet på Sorø, (ii) gymnasier ved en rekke katedralskoler og (iii) tukt- og barnehusene, spesielt må nevnes det gigantiske barnehuset i København med 800 innsatte på det meste. Initiativ til disse nyopprettelsene kom fra kongen, og for Akademiet i Sorøs og gymnasienes vedkommende, kongen i allianse med adelen. Tukt- og barnehuset i København var kongens initiativ alene, men initiativet var i tråd med en allment akseptert merkantilistisk politikk, som gikk ut på å øke den hjemlige produksjonen og minimalisere import. På 1600-tallet ble det også gjennomført en forbuds- og restriksjonspolitik overfor studenter som søkte utdanning ved jesuittskoler i utlandet. Denne politikken ble gjennomført av kongen i allianse med kirken.

Under den aristokratiske fyrstestaten ble det også gjennomført en reform av latinskolene. Det eksplisitte formål var å ta opp konkurransen med jesuittenes skoler, og reformen innførte enkelte ordninger hentet fra jesuittskolene, som innføring av skoleferier. En mer kontroversiell side ved latinskolereformen på tidlig 1600-tall var kongens initiativ til å innføre morsmålet som hjelpemiddel i latinundervisningen og bruk av Jersins metode i språkundervisningen. Dette kongelige initiativet, som synes å ha skapt den største utdanningspolitiske

ved at i) ressurser og tjenester som går den ene veien (fra A til B) kan balanseres av flyt av ressurser og tjenester den andre veien (fra B til A), ii) partene kan fortrenge og benekte sine behov for ressurser og tjenester som er kontrollert av motparten, iii) partene kan skaffe seg ressursene og tjenestene fra alternative kilder, og iv) partene kan skaffe seg ressursene og tjenestene ved hjelp av tvang. Se Archer, 1984, s. 207 n17

¹⁵⁴ Sannsynligvis har det vært enda fler, for Christian IV opprettet en egen sjøfartsutdanning. Det har ikke vært mulig for meg å forfølge dette sporet.

konflikten i den politiske eliten på 1600-tallet ble sterkt motarbeidet av kirken og de teologiske professorene. Man kan ane et voksende borgerskap, som imidlertid stod utenfor den politiske beslutningsprosessen, som hadde interesse av at latinskolen undervisning ble mindre eksklusiv og mer brukbar for det borgerlige liv. Men det var kongen som utkjempet striden om endring av undervisningsmetodene. Han vant imidlertid ikke fram. Konflikten mellom Christian IV og hans kanselli på den ene siden og de «høylærde» blant teologene på den andre strakte seg over ti-år, men resulterte i at kongen måtte gi tapt. Ingen av de nyopprettede skoleslagene, Ridderakademiet på Sorø, gymnasiene eller Tukt- og barnehuset truet verken kirkens eller statens kontroll med utdanningen. Men forslaget til reform i språkopplæringen ble oppfattet som en trussel mot kirkens autoritet.

Under enevoldskongene Frederik IV og Christian VI's regimer, som også var lukkede politiske beslutningssystemer ble det også opprettet en rekke nye skoleslag og dessuten gjennomført en ny reform av latinskolen. Det ble opprettet fattigskoler i byene, som gav undervisning på elementært nivå samt religionsundervisning i barnelærdommen, først som et kirkelig og pietistisk initiativ. Men dette initiativet ble videreført i en lovgivning om fattigomsorg som omfattet et offentlig skoletilbud for fattige. Frederik IV tok også initiativ, under motstand fra de ortodokse geistlige, til misjonering blant hedninger, innbefattet opprettelse av misjonsskoler, i kolonien Trankebar, blant samene i Nord-Norge, og på Grønland. Misjonen var en kongelig dansk misjon og ble verken drevet av private misjonsselskaper, som i England, eller av den dansk-norske kirken. Kongen opprettet Misjonskollegiet, et eget departement, for å sikre at misjonsarbeidet ikke skulle bli hindret av misjonens motstandere blant de ortodokse geistlige. Kongen opprettet også en rekke skoler for allmuen på sine ryttergods, og dessuten Vajsenhuset i København, etter mønster fra Waisenhuset til pietistene i Halle. Vajsenhuset var bestyrt av Misjonskollegiet. Forordningen om skoler på landet i Danmark og Norge, som ble vedtatt i 1739, var resultat av et kongelig initiativ etter oppfordring fra en av kongens nære pietistiske rådgivere. Forordningen gikk ut på å innføre obligatorisk skolegang for alle barn på landet, men den ble modifisert til veiledende retningslinjer i Placatene av 1740 og 1741 for henholdsvis Danmark og Norge på grunn av motstand fra de danske godseierne. For samtlige av de nye skoleslagene som ble opprettet, unntatt de første fattigskolene i København, var kongen hovedaktør i å få etablert tiltaket.

Også latinskolene ble gjort til gjenstand for reform i 1739. Mange latinskoler ble nedlagt og det ble innført opptakskrav som forutsatte en viss skolegang eller opplæring før opptak. Latinskolene, som tidligere hadde drevet alfabetisering og leseopplæring, ble dermed gjort til sekundærskoler. Nedleggelsene blir betraktet

som ledd i statlig rasjonalisering av administrasjon og forvaltning, ettersom også den lokale offentlige forvaltningen på samme tid ble utsatt for nedskjæringer.

I siste halvdel av 1700-tallet, i Christian VIIIs tid, oppstod borger- og realskoler som en ny kategori skoler både i Danmark og Norge. Dette var i utgangspunktet private skoler på et høyere nivå enn de private elementærskolene som fra tidligere hadde eksistert i byene. De private borger- og realskolene rekrutterte fra borgerstanden og dermed fra andre sjikt i samfunnet enn latinskolene og fattigskolene. Archer oppfatter opprettelsen av de danske borgerskolene som en substitusjonsstrategi fra borgerskapets side. Substitusjonsstrategien utøves innenfor en monointegrert struktur av grupper med større økonomiske enn politiske ressurser, for å utkonkurrere kirkens skoler gjennom markedskonkurransen. Målet er å ivareta andre kvalifikasjonsbehov enn i de etablerte skolene og å eliminere disse. Det er imidlertid vanskelig å forestille seg at private skoler basert på privat finansiering skulle kunne utkonkurrere den etablerte latinskolen i Danmark, som var en offentlig skole underlagt staten. Riktignok var rekrutteringen til borgerskolene overveldende, og ved århundreskiftet mellom 1700- og 1800-tallet oversteg antallet elever i borgerskolene elevtallet i latinskolene. Archer konstaterer at konkurransen mellom latinskolene og borgerskolene kom til en stillstand, som hun betegner som en slags kartelldannelse.

Et alternativt perspektiv på borgerskolene og deres forhold til latinskolene er å se situasjonen i lys av skolens duale integrasjon, og særlig dens integrasjon med staten. Borgerskapet hadde, som Archer påpeker, ingen representasjon i de sentrale beslutningsfattende organene og var henvist til å opprette private skoler for å kunne ivareta sine opplæringsbehov. Men substitusjon, i den betydningen som Archer legger i begrepet, er det vanskelig å oppfatte opprettelsen av borgerskolene som uttrykk for. Skolene, som i Danmark var sterkt statspatriotiske og rekrutterte fra andre lag og til andre yrker enn latinskolene, ble betraktet med positivt blikk både av de politiske myndigheter og av kirken. I Norge var de geistlige både blant initiativtakerne til borgerskolene, og de underviste i borgerskolene. En situasjonslogikk som gikk ut på «*gjensidig utslettelse*» som Archer hevder gjelder for parter som konkurrerer i markedet under en mono-integrert struktur, er det vanskelig å finne empirisk dekning for.

Men en statlig strategi for å ivareta statens posisjonsinteresser i form av fortsatt kontroll med skoleverket kan spores. Borgerskolene ble delvis underlagt statlig kontroll og rapporteringsplikt og delvis ble de inkorporert i det offentlige skoletilbudet ved at reformene av latinskolen, som begynte på slutten av 1700-tallet og munnet ut i loven av 1809, tok opp deler av pensum fra borgerskolene. En strategi om inkorporering ble av hertugen av Augustenborg uttrykt i klartekst

i forbindelse med reformen av katedralskolen i Kristiania. Han ønsket å innlemme borgerskolen i det som skulle bli «den lærde skole» i 1809.

Noen innlemmelse av Kristiania borgerskole i Kristiania katedralskole ble det ikke, men det foregikk en konvergerende utvikling i de to skoleslagene, delvis ved at borger- og realskolene nærmet seg latinskolene i innhold, i Norge ved å oppfylle kravet til ufullstendige lærde skoler (middelskoler) etter forordning om lærde skoler fra 1809 og innlemmelse av latin i fagkretsen. Konvergensen kom også til uttrykk ved at enkelte borgerskoler i Danmark gikk over til å bli latinskoler eller lærde skoler med realavdeling. Denne strategien fra statlige myndigheter kan snarere betegnes som kooptering enn integrering, fordi bare deler av fagkretsen fra borgerskolene ble tatt inn i de lærde skoler.¹⁵⁵ Denne koopteringsstrategien har likhetstrekk med strategien overfor jesuittiske skoler på 1600-tallet, da latinskolereformen tok opp enkelte sider ved jesuittenes skoleordning.

Kooptering som statlig strategi overfor private skoler er ikke beskrevet av Archer, men er påpekt i annen utdanningshistorisk litteratur som har basert seg på Archers teoretiske tenkning. Kooptering, som statlig strategi, bekjemper privat skolevirksomhet, ikke gjennom forbud (restriksjon) men ved å ta opp i seg deler av konkurrentens utdanningsprogram. Det er denne situasjonen Archer har forsøkt å begrepsfeste ved hjelp av «kartelldannelse». Den alternative teoretiske vinklingen som foreslås her innebærer å se kooptering som en statlig strategi for fortsatt kontroll og forsvar av statlige posisjonsinteresser. Den forutsetter, i motsetning til substitusjon, politiske ressurser, og den representerer strategi iii) i modellen for utveksling av ressurser som vedlikeholder underordning.¹⁵⁶ Det vil si den tar sikte på å blokkere alternative kilder til finansiering av skolevirksomhet.

De omfattende danske statlige komitearbeidene som ble innledet i 1785 for latinskolen og i 1789 for allmueskolen og lærerutdanningen betrakter Archer som et uttrykk for en restriksjonsstrategi rettet mot kirkens skolemonopol initiert av en allianse mellom kongemakten og godseieradelen. Archer mener at dette var første gang siden reformasjonen at kongemakten vendte seg mot kirken og i stedet allierte seg med godseieradelen i skolesaker. Restriksjon er én blant flere strategier som kan benyttes av grupper med politiske ressurser, det vil si grupper som inngår i den politiske eliten. Blant reformene som i utgangspunktet hadde restriksjon av kirkens kontroll av skolene som intensjon var det bare reformen av latinskolen som realiserte den opprinnelige intensjonen. Både

¹⁵⁵ Eksempler på kooptering som statlig strategi overfor privat utdanning i Australia, USA og andre land er omtalt av Kim Tolley (red.) *Transformations in Schooling. Historical and Comparative Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan, 2007, s. 259-60

¹⁵⁶ Se note 153 i dette kapitlet

allmueskolen og lærerutdanningen forble i stor grad fortsatt kirkekontrollerte i Danmark etter 1814. Archer forklarer den fortsatte kirkelige administrasjon av allmueskolene og at en skoleadministrasjon atskilt fra kirken og med faglig ekspertise inkludert på alle styringsnivå ble oppgitt med den sviktende statlige økonomien. En alternativ hypotese, som tar utgangspunkt i deler av den politiske eliten og deres skolepolitiske krav og ønsker, er at den politiske eliten som hadde ivret for reform i utgangspunktet etter hvert ble mindre konsolidert på sine utdanningspolitiske oppfatninger, og at alliansen mellom kronprinsregenten og de som hadde innsatt han, smuldret opp. Kronprinsregenten tok de første skritt til å gjeninnføre kabinettstyre og det personlige eneveldet fra århundreskiftet. Når reformen av allmueskolen og lærerutdanningen ikke ble slik som initiativtakerne i utgangspunktet hadde forestilt seg, kan det forklares ved endringer i utdanningspolitiske holdninger og svikt i alliansedannelsen mellom kronprinsregenten og de deler av adelen som hadde støttet han, samt at kronprinsregenten i stigende grad etter århundreskiftet praktiserte det personlige eneveldet med kabinettstyre og trakk inn en representant for kirken, biskop Balle, i reformarbeidet for skolen.

Den utdanningspolitiske interaksjonen i eliten etter oppløsningen av unionen mellom Norge og Danmark foregikk under andre politiske rammevilkår. Den sentrale politiske beslutningsstrukturen fra 1814 til 1884 må oppfattes som delvis åpen og tilgjengelig, mens strukturen etter innføringen av parlamentarismen i 1884 må oppfattes som åpen og tilgjengelig. Under embetsmannsstatens delvis åpne beslutningsstruktur inngikk en ledende del av embetsmannseliten, «*den planliberale fløy*» allianse med deler av den gryende venstrebevegelsen. Etter 1884 var det Venstre som vant fram med sine reformkrav. Bredden i politiske krav som var regnet med i de politiske forhandlingsprosessene økte etter innføringen av parlamentarismen.

I den lange interaksjonsfasen fra reformasjonen til slutten av 1800-tallet var alle de ulike typene av politiske beslutningsstrukturer, den lukkede, den delvis åpne og den åpne representert. Derfor har det vært mulig å vurdere Archers teser om hvilke grupper som får forhandle om sine politiske krav under ulike former for beslutningsstruktur.

I hele dansketiden var det politiske sentrum en lukket beslutningsstruktur, og Archers tese går ut på at:

i) i ugjennomtrengelige/lukkede politiske beslutningsstrukturer vil bare deler av den politiske eliten være i stand til å forhandle om utdanningskrav via politiske prosesser.¹⁵⁷

Etter 1814 var det politiske sentrum i Norge en delvis åpen politisk beslutningsstruktur, og Archers tese om denne typen struktur er:

ii) i delvis gjennomtrengelige/åpne politiske beslutningsstrukturer vil undergrupper innenfor den politiske eliten og grupper som støtter den politiske eliten kunne forhandle om sine krav via politiske prosesser.¹⁵⁸

Tilsvarende tese vedrørende åpne systemer, som det var i Norge etter 1884 og enda mer etter 1898, går ut på at

iii) i gjennomtrengelige/åpne politiske beslutningsstrukturer vil også opposisjonen kunne oppnå deltakelse i den politiske prosessen og kunne forhandle om sine utdanningspolitiske krav.¹⁵⁹

I den aristokratiske fyrstestaten med en lukket politisk beslutningsstruktur var det, som Archer hevder, bare mulig for ulike deler av den politiske eliten å forhandle om sine krav. Kravet om bruk av morsmålet i latinundervisningen, som muligvis var et krav i borgerskapet, ble i stedet fremmet av kongen, men uten at han lyktes i å få gjennomslag. Reformene og de nye skoleslagene som ble opprettet ivaretok kongens, adelens og kirkens interesser, den politiske elitens interesser. At borgerskapets interesser ikke ble ivaretatt er i overensstemmelse med Archers tese om at bare deler av den politiske eliten vil være i stand til å forhandle om sine utdanningskrav.

Under enevoldsstaten i første del av 1700-tallet var det kongenes pietistiske ideer og målsettinger som ble ivaretatt, og i siste del av hundreåret vant ulike elitegrupper fram etter det som må betegnes som statskupp under Christian VII. På slutten av hundreåret vant en gruppe av adelen inspirert av opplysningstiden og av ønsket om å reformere det danske landbrukssamfunnet fram i allianse med kongemakten og klarte i noen grad å få sine ideer igjennom. Det var utvilsomt de politiske elitene og ikke de som stod utenfor beslutningsstrukturen som fikk forhandle om sine utdanningskrav og ideer. Selv om den statlige koopteringen av borgerskolene i en viss grad imøtekom borgerskapets utdanningsbehov, var det ikke som resultat av politiske forhandlinger der borgerskapet var en deltakende part.

Siste del av interaksjonsfasen i denne morfogenetiske syklusen foregikk etter at Norge hadde gått ut av unionen med Danmark. Fortsatt ble endringer i skolen

¹⁵⁷ Archer 1984, s. 133.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid.

forhandlet fram i det politiske sentrum av eliter, men under forskjellige rammevilkår, fra et delvis åpent til et åpent politisk beslutningssystem. Skiftende politiske allianser vedtok reformene i 1860, 1869, 1889 og 1896, som førte fram til den moderate enhetsskolen og framveksten av utdanningssystemet.

I Norge i perioden fra 1814 til 1884 med en delvis åpen politisk beslutningsstruktur, fikk bare grupper som støttet den politiske elite forhandle om sine krav. Det private lovforslaget til J. Aars og P. Voss i 1869 ble lagt bort uten realitetsbehandling av kirkekomiteen. Etter at beslutningssystemet var blitt åpent etter parlamentarismens innføring i 1884, fikk imidlertid opposisjonen, som under debatten om folkeskolelovene i 1889 nå var Høyre, forhandle, og de vant fram med enkelte av sine krav. I 1896 ble det både markert standpunkter fra Høyre og ytterste Venstre, som ble en forutsetning for kompromissvedtaket.

11.2.3 Framveksten av utdanningssystemet (fase 3)

Med parlamentarismens endringer i statens form og beslutningsstruktur ble det skapt en åpning for en ny politisk elite. Venstrepartienes samlede flertall i Stortinget, innenfor en parlamentarisk beslutningsstruktur, gjorde lovvedtakene i 1889 og 1896 og opprettelsen av utdanningssystemet i form av den moderate enhetsskolen mulig. Archer hevder at det utdanningssystemet i England oppstod som en utilsiktet konsekvens av private skolenettverks bestrebelser på å skaffe statlig finansiering for sitt eget nettverk. Det kan argumenteres for at utdanningssystemet i Norge oppstod som en utilsiktet konsekvens av kampen for enhetsskolen. I skoledebatten i Stortinget i 1896 fremhevet Steen at fjerningen av latinen fra den høyere skole var en forutsetning for enhetsskolen. Det andre hovedspørsmålet i loven dreide seg om sammenknytningen av folkeskolen og den høyere skole, som innebar en systemdannelse. Men det var overgangsmuligheten for elevene som stod sentralt for de politiske aktørene og ikke systemdannelsen, som var et utilsiktet resultat.

11.3 En «reparert» teori om framveksten av utdanningssystemene

Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer forutsetter at framveksten av systemet foregikk i løpet av én morfogenetisk syklus. Mitt forslag til reformulering av teorien er at utviklingen fra middelalderens mono-integrasjon mellom kirken og skolen og til framveksten av det multi-integrerte statlige utdanningssystemet i Danmark-Norge, og kanskje i andre nordiske land, omfattet to sykluser. I Danmark-Norge markerte reformasjonen starten på en ny morfogenetisk syklus der skolen var dualt integrert med kirke og stat. En syklus med dette strukturelle utgangspunktet (fase 1) inngår ikke i Archers teori. Om

utviklingen fra mono-integrasjon til det multi-integrerte statlige systemet omfattet én eller to morfogentiske sykluser er et empirisk spørsmål som må fastslås gjennom forskning. Syklusen som hadde dual integrasjon som utgangspunkt kan kanskje også gjenfinnes i andre nordiske land, som gjennomgikk den lutherske reformasjon.

Archer har i sin kulturteori gjort rede for hvordan forholdet mellom en teori og en anomali, det vil si en observasjon som ikke kan forklares ut fra teorien, utgjør en «*begrensende kontradiksjon*». En begrensende kontradiksjon er en motsetning som foreligger i en kontekst av avhengighet mellom de kontradiktoriske elementene.¹⁶⁰ Observasjonen som handler om at skolen ble knyttet til staten så vel som kirken etter den dansk-norske reformasjonen er en anomali, som ikke kan forklares ut fra Archers opprinnelige teori, verken den spesifikke teorien om Danmark eller domenteorien om framveksten av utdanningssystemer. Men anomalien er framkommet i forbindelse med anvendelsen av Archers teori, i en kontekst av avhengighet. En begrensende kontradiksjon skaper en bestemt situasjonslogikk for en forsker som ønsker å holde fast ved Archers teori, men som samtidig ikke kan avvise det avvikende funnet. Situasjonslogikken går ut på å reparere eller refortolke enten Archers teori eller det avvikende funnet for å fjerne kontradiksjonen. Dette innebærer synkretisme, det vil si et forsøk på å fjerne forskjellene mellom de to kontradiktoriske elementene. Dette kan foregå på tre ulike måter, enten ved å refortolke (reformulere) teorien, eller ved å refortolke (reformulere) det avvikende funnet eller ved å refortolke/reformulere både teorien og funnet.¹⁶¹

I dette tilfellet har jeg reformulert teorien, det vil si Archers teori. Reformuleringen går ut på at utviklingen from mot framveksten av utdanningssystemet i visse tilfelle kan ha omfattet en syklus der skolen var dualt integrert med kirken og skolen. Reformuleringen kan oppfattes som en *ad hoc* – hypotese, som bare har til hensikt å tilpasse teorien til foreliggende «fakta», og som ikke ivaretar teoriens mulighet til å forklare nye «fakta». En slik prosess fører til teoriens degenerering. Hvis teorien blir reformulert for å kunne forklare stadig nye empiriske fakta, vil det til slutt ikke eksistere fakta som kan motsi den. Den blir ufalsifiserbar.

Jeg vil imidlertid hevde at mitt forslag til reparasjon ikke er *ad hoc*, fordi den nye syklusen, med et annet strukturelt utgangspunkt enn mono-integrasjon, kan forklare en rekke fenomener som den opprinnelige teorien ikke kan forklare. For

¹⁶⁰ Archer, 1996a, s. 154

¹⁶¹ Ibid., s. 159

eksempel at det skjedde endringer i dansk-norsk skole på 1600-tallet, og dessuten at disse endringene var initiert av kongen i allianse med andre medlemmer av den politiske elite. Archers opprinnelige teori kan ikke forklare dette, ettersom den forutsetter at staten, eller kongemakten var kontingent relatert til skolen. Heller ikke de pietistiske enevoldskongenes strategiske forhold til kirkens ortodokse lutheranere kan forklares av den opprinnelige teorien, som antar at pietismens skolereformer ble gjennomført av kirken, delvis som resultat av press og delvis som resultat av religiøs-ideologisk enighet mellom kongen og kirken. Den opprinnelige teorien kan heller ikke forklare at både staten og kirken betraktet borgerskolene med velvilje og bidro til opprettelsen av enkelte av dem, og at staten i sin tur koopterte borgerskolenes program. Den opprinnelige teorien hevder at borgerskolene inngikk i en substitusjonsstrategi som gikk ut på å utkonkurrere og utslette latinskolene, noe det er vanskelig å finne empirisk dekning for i historiske undersøkelser. Den statlige strategien kooptering lar seg identifisere innenfor rammen av en teori som forutsetter skolens duale integrasjon, men oppdages ikke innenfor en teoriramme som forutsetter mono-integrasjon, der staten ikke er en aktør som har utdanningspolitiske posisjonsinteresser å forsvare.

Identifiseringen av en syklus som starter med skolens duale integrasjon med kirken og staten har derfor bidratt til å bringe fram i lyset fenomener som ikke lot seg identifisere ved hjelp av den opprinnelige teorien, og den kan forklare fenomener som var identifiserbare men som framstår som anomalier innenfor den opprinnelige teorien.

Appendiks: Disiplinær forankring og metodisk tilnærming

Formålet med dette appendikset er todelt, for det første å gjøre rede for den disiplinære forankringen av det foreliggende arbeidet og for det andre å begrunne og reflektere over den metodiske tilnærmingen. Jeg vil argumentere for at Margaret Archers teori, utgangspunktet for denne studien, kan plasseres både innenfor *historisk sosiologi* og *komparativ pedagogikk*. Den samme doble tilhørigheten gjelder følgelig dette arbeidet, som bygger på Archers teori. Archer har en noe annen oppfatning av sin disiplinære tilhørighet. Hun definerer *Social Origins of Educational Systems* som et arbeid innenfor *makrososiologi* og fremhever at sosiologien har noe nytt å tilføre skolehistorie og komparative pedagogikk: makrososiologien kan ramme inn funnene innenfor disse disiplinene på et mer abstrakt teoretisk nivå.¹ Når jeg likevel argumenterer for at Archers arbeid og teoriene hun har utformet kan oppfattes som et bidrag til komparativ pedagogikk, er det fordi sentrale aktører innenfor dette fagfeltet i ettertid har innlemmet arbeidet hennes i sin faghistorie. Archers arbeid inngår også som sentral referanse i nyere historisk-sosiologiske arbeider om utdanning.²

Den multiple disiplinære forankringen av Archers arbeid viser at skillet mellom etablerte disipliner først og fremst er et institusjonelt og ikke et faglig/vitenskapelig skille og illustrerer at kunnskapskriterier ikke alltid er de mest bestemmende for disiplinære grenser. Det er mange andre forhold, av sosial art, som medvirker til at det vokser fram institusjonaliserte akademiske disipliner og underdisipliner.³ Erkjennelsen av at disiplinindelingsen ikke utelukkende og kanskje ikke en gang først og fremst er faglig begrunnet, åpner for at nedbygging av murene mellom disipliner kan være en gevinst for kunnskapsutviklingen.

¹ Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Beverly Hills: Sage Publications, 1979, s. 1

² Boli, 1989 og Fritz Ringer; *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1979 og *Fields of Knowledge. French Academic Culture in comparative perspective 1890-1920*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992

³ I sin studie om framveksten av sosiologien som akademisk disiplin i USA, ser for eksempel den amerikanske sosiologen Stephen Turner helt bort fra kunnskapsbegrunnelsene for institusjonaliseringen av disiplinen. Han hevder at akademiske disipliner først og fremst representerer interne arbeidsmarkeder der utøvere med en bestemt utdanning har stillingsmonopol. Se Stephen Turner, *What Are Disciplines? And How is Interdisciplinarity Different?* I Peter Weingart og Nico Stehr, *Practising interdisciplinarity*, Toronto: Toronto University Press, 2000, s. 47, 50, 64

Metodisk er det foreliggende arbeidet en *komparativ casestudie*, der jeg har bidratt med å analysere ett nytt case i tillegg til de fire som allerede foreligger i Archers fremstilling.⁴ Denne casestudien av skoleutviklingen i Norge (Danmark-Norge til 1814 og Norge fra 1814 til 1930-årene) er brukt til å videreutvikle Archers generelle teori om den historiske framveksten av statlige utdanningssystemer. Arbeidet jeg har gjennomført innebærer teoriutvikling; både utviklingen av en teori om framveksten av det norske statlige utdannings-systemet og en videreutvikling av Archers generelle teori om framveksten av statlige utdanningssystemer i europeisk sammenheng (systemer som har utviklet seg endogent). Metodedrøftingen vil tematisere komparasjon og casestudiers funksjon i kunnskapsutvikling, med særlig vekt på de omstridte spørsmålene om hvorvidt casestudier kan bidra med 1) *generaliserbar kunnskap* og 2) *teoriutvikling*. Jeg opplever det som påkrevet å gjøre rede for hvordan komparasjonens rolle i forskningsprosessen forstås av Archer og andre innenfor kritisk realistisk forskningstradisjon og dessuten å begrunne hvordan det er mulig å utvikle teori gjennom studiet av ett case fordi casestudier og komparasjon mellom få case (*small N*) har vært nedvurdert som vitenskapelige metoder i en stor del av metodelitteraturen. I kritisk realistisk forskningstradisjon blir derimot forklarende casestudier og komparasjon mellom få case fremhevet som uunnværlige bestanddeler i all samfunnsforskning.⁵ Til slutt i dette appendikset drøftes slutningsformene abduksjon og retroduksjon, som er lite behandlet i metodeundervisningen og -litteraturen, men som er sentrale i forskning basert på kritisk realistisk metateori.

I kritisk realistisk samfunnsvitenskapelig forskning er teoriutvikling basert på casestudier og komparasjon mellom få case kjerneaktivitetene. Teoriutviklingens sentrale anliggende er å avdekke og undersøke virkningen av ulike mekanismer, det vil si nødvendige sammenhenger.⁶ Komparative studier kan bidra til å belyse hvordan de samme mekanismene genererer ulike virkninger i forskjellige kontekster. Mekanismene som er søkt avdekket i dette arbeidet er det strukturelle forholdet mellom institusjonene skolen, kirken og staten, hvordan dette har endret seg historisk og hvilke konsekvenser disse strukturelle forholdene har hatt for skolens utvikling.

⁴ Archer, 1979

⁵ George Steinmetz, *Odious Comparisons: Incommensurability, the Case Study, and "Small N's" in Sociology*, *Sociological Theory*, Vol 22, No 3, 2004, s.371-400

⁶ Jeg sikter her til naturlig nødvendighet, ikke logisk nødvendighet. En (naturlig) nødvendig relasjon mellom to elementer innebærer at det ene elementet ikke kan eksistere uten det andre elementet. Om nødvendige relasjoner, se Andrew Sayer, *Method in social science. A realist approach*, London & New York, [1984]1992, s. 89

En passende karakteristik av helheten til dette forskningsarbeidet kan være *syntetiserende forskning* slik Andrew Sayer har definert begrepet.⁷ Med det menes at forskningen både er abstrakt, konkret og empirisk generaliserende. Den er abstrakt i den forstand at den handler om struktur som abstraherte aspekter ved samfunnet. Den er konkret ved at strukturene studeres i sin kontekst, og den er empirisk generaliserende ved avgrensningen av gyldighetsområdet for teorien til å omfatte utdanningsforhold som har utviklet seg endogent i institusjonelt differensierte samfunn.

1 Disiplinær kontekst: komparativ pedagogikk og historisk sosiologi

I det følgende vil jeg begrunne hvorfor Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer kan plasseres innenfor begge de to akademiske disiplinene komparativ pedagogikk og historisk sosiologi. Av plasshensyn må fremstillingen nødvendigvis bli skissepreget.

1.2 Komparativ pedagogikk

Komparativ pedagogikk er det sammenlignende studiet av utdanning. Men utøverne på feltet er ikke enige om hva som skal være sammenligningens formål. Det er heller ikke enighet om komparativ pedagogikk skal oppfattes som en underdisiplin av pedagogikkfaget eller som fagets kjerne. I den nyere litteraturen om komparativ pedagogikk reises dessuten spørsmålet om hvilke enheter som skal sammenlignes. Mens sammenligning mellom land har vært det mest vanlige, har de siste tiårenes utvikling av overnasjonal politikk og styringssystemer for utdanning ført til at det stilles spørsmål ved denne underforståtte "*metodiske nasjonalismen*".⁸

Marc-Antoine Jullien, som anses som grunnleggeren av komparativ pedagogikk, uttalte i 1817 at systematisk sammenlignende studier av utdanning i ulike land var en forutsetning for at pedagogikkfaget skulle kunne utvikles til en "*nesten positiv vitenskap*".⁹ Dette synet er i nyere tid videreført av blant andre Harold J. Noah og Max A. Eckstein, som hevder at komparativ pedagogikk innebærer å

⁷ Ibid., s. 326

⁸ Roger Dale, Globalization, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, Vol 41, No 2, 2005, s. 117-149

⁹ Erwin H. Epstein, The Problematic Meaning of 'Comparison' i Comparative Education, Jürgen Schriewer & Brian Holmes (red.) *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1992, s. 3

bruke data på tvers av land for å teste generelle påstander om forholdet mellom utdanning og samfunn og mellom undervisningspraksiser og læringsresultat. Joseph P. Farrell hevder at generaliserende utdanningsstudier nødvendigvis må være komparative¹⁰, og Lê Thành Kôi fremhever komparative studier som en forutsetning for å etablere generell kunnskap. Komparativ pedagogikk er i henhold til disse oppfatningene derfor ikke en underdisiplin av pedagogikkfaget, men selve hoveddisiplinen. Komparasjon har samme sentrale plass i pedagogikken som den eksperimentelle metoden har i naturvitenskapen, og målet for forskningen er å oppdage universelle lovmessigheter:

"Komparativ pedagogikk er mer enn en disiplin. Det er et studieområde som dekker alle de disiplinene som bidrar til å forstå og forklare utdanning [...] Komparasjon gjør oss i stand til å klassifisere og utvikle typologier og, under visse vilkår, å foreta 'indirekte eksperimenter'".¹¹

I en artikkel fra 1992 om ulike epistemologiske tradisjoner innenfor komparativ pedagogikk kaller Erwin Epstein tradisjonen som oppstod med Julien for positivistisk i den forstand at

"[...] bare empiriske utsagn om utdanning er vitenskapelige og bare vitenskapelige utsagn er meningsfulle [...] for at et utsagn skal være meningsfullt må det i prinsippet være prøvbart eller kunne verifiseres, og for at det skal kunne betraktes som sant må det underkastes prøving gjennom erfaring".¹²

Den positivistiske oppfatningen av komparativ pedagogikk, som en vitenskap som søker empiriske generaliseringer, er imidlertid bare den ene teoritradisjonen innenfor feltet, påpeker Epstein. Den andre hovedtradisjonen har hatt et annet formål. Her har studiet av variasjon stått sentralt. Denne tradisjonen kaller Epstein for «*relativisme*», og han mener at de to epistemologiske tradisjonene er uforenlige.

Studiet av variasjonen mellom utdanningen i ulike land har støttet seg til et hermeneutisk og idiografisk vitenskapssyn. Retningen har hentet inspirasjon fra komparative kulturstudier. Epstein nevner de tidlige kulturstudiene til antropologene Franz Boas, Ruth Benedict og Melville Herskovits som eksempler på den relativistiske tilnærmingen. Herskovits hevdet for eksempel at det eneste

¹⁰ Harold J. Noah & Max A. Epstein, *Toward a Science of Comparative Education*, N.Y.: Macmillan, 1969, s. 114 og Joseph P. Farrell, The Necessity of Comparisons and the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability, *Comparative Education Review*, Vol 23, nr.1, 1979, s. 10

¹¹ Lê Thành Kôi, *Toward a General Theory of Education*, *Comparative Education Review*, vol 30, nr. 1, 1986, s. 14-15

¹² Epstein, 1992, s. 5

som er universelt ved kultur er dens begrensende og formende virkning, ellers er alt unikt; som oppfatningen av form, farge, tid og rom. Benedict påpekte det relative ved normalitetsbegrepet. Det som er normalt i én kultur er unormalt i en annen. Disse antropologene så det som sin oppgave å kartlegge det særegne ved hver kultur, vise variasjonen mellom dem og dermed relativisere oppfatningen av det normale. Å forstå ulike kulturer på deres egne premisser var et mål for denne kulturforskningen.¹³

I komparativ pedagogikk er Edmund King og Vernon Mallinson¹⁴ sentrale eksponenter for den hermeneutiske og idiografiske tradisjonen som Epstein kaller relativisme. Mallinson hevder at studiet av det særegne ved andre lands skoler gir en bedre forståelse av skolen i eget land. Bare ved å studere andre systemers unikheter kan en få en forståelse av sitt eget system som unikt. Skolen blir av han oppfattet som fullt ut integrert i sine respektive nasjonale kulturer, og forholdet mellom skole, samfunn og individ blir formidlet av *nasjonalkarakteren*, det vil si det unike nasjonale særpreg, som «*ethos*», holdninger, disposisjoner og modale personlighetsstrukturer innenfor vedkommende nasjonale kontekst. En viktig målsetting for komparative studier blir dermed å finne fram til den særegne nasjonalkarakteren i ulike land. Kings studie *Other Schools and Ours* anser for eksempel fransk utdanning som uttrykk for «*rasjonalisme, intellektualisme og rasjonalistisk sekularisme forbundet med respekt for tradisjonen*». Amerikanske skoler karakteriseres som preget av det «*teknologisk og kommersielt fremragende*».

I en nyere artikkel fra 2008 har Epstein revidert sin oppfatning av hovedretningene i komparativ pedagogikk. Han daterer relativismen lenger tilbake i tid enn til de amerikanske antropologene på 1930-tallet og hevder at denne retningen har sitt opphav i utgivelsen til russeren K. D. Ushinsky, som i 1857 utgav et arbeid med tittelen (i engelsk oversettelse) *On National Character of Public Education*. Samtidig påpeker Epstein at det finnes en tredje hovedstrømning i komparativ pedagogikk, historisk funksjonalisme, som har eksistert ved siden av positivisme og relativisme.

Denne tredje hovedretningen forener aspekter ved den positivistiske og relativistiske tradisjonen og er en «*sentrumsstrømning*», som kan føres tilbake til Wilhelm Dilthey. Epstein beskriver historisk funksjonalisme som «*et ekteskap mellom historie og makrososiologi*» og gir en nærmere bestemmelse av tradisjonen ved å vise til Archers oppfatning om at makrososiologi må inneholde

¹³ Ibid., s. 7

¹⁴ Edmund King, *Other Schools and Ours*, N. Y.: Holt, Reinhart & Winston, 1967 og Vernon Mallinson, *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London: Heinemann, 1975

påstander om de strukturelle vilkårene for interaksjon om utdanning og påstander om den selvstendige virkningen av interaksjonens innflytelse på endringer i utdanningssystemet. Epstein oppfatter historiske funksjonalister som brobyggere mellom positivisme og relativisme:

"De er mindre opptatt av hypotesetesting på tvers av land enn positivister, og de er mindre opptatt av å forstå nasjonalkarakteren som et nødvendig vilkår for å forstå utdanning enn relativister. Men de legger stor vekt på, sammen med en underliggende nomotetisk impuls, å oppnå Versteheren, det vil si den mening aktørene knytter til hendelser i gitte historiske kontekster."¹⁵

Epstein opererer følgelig med tre samtidige og konkurrerende hovedretninger i komparativ pedagogikk, som alle kan føres tilbake til 1800-tallet, og som alle, fremdeles i våre dager, gjør seg gjeldende innen faget. Epstein erklærer seg selv som utøver innenfor den tredje retningen, historisk funksjonalisme, sammen med Archer.

1.2.1 Archers teori som komparativ pedagogikk

I Epsteins to oversiktsartikler fra 1992 og 2008 om teoretiske retninger i komparativ pedagogikk får Archers morfogenetiske teori en fremtredende plass. Teorien oppfattes som en mellomposisjon mellom ytterpunkter. I den tidlige artikkelen hevder Epstein at Archers morfogenetiske modell er positivistisk og at hun er empirist i den forstand at hun deler positivistenes og empiristenes oppfatning om at all kunnskap må avledes fra observerbare fenomener. Den eneste substansielle innvendingen mot positivismen, som Epstein kan oppdage hos Archer, er avvisningen av monokausale forklaringer. For ytterligere å underbygge påstanden om at Archer er positivist og empirist siterer han, ut av kontekst, fra Archers *Social Origins*, der hun redegjør for metodologisk individualisme, en posisjon hun tar avstand fra. Epstein presenterer imidlertid sitatet som en klargjøring av Archers egen posisjon.¹⁶ Han har misforstått Archer og tillegger henne et teoretisk standpunkt hun argumenterer mot. I den nyeste artikkelen har Epstein en mer aksepterende holdning til Archers arbeid enn i den tidlige. Men han opprettholder en oppfatning om at teorien hennes i sentrale henseender er positivistisk. Den har en «*underliggende nomotetisk impuls*».

For å få en bedre forståelse av Archers syn på empirismen, kunne Epstein gått til en artikkel fra 1996, der hun forklarer hvordan holismestandpunktet, som hun i 1979 inntok i klar opposisjon til metodologisk individualisme, innebar at hun

¹⁵ Epstein, Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education, *Comparative Education*, Vol 44, No 4, 2008, s. 380

¹⁶ Ibid.

distanserte seg fra empirismen. Archer påpeker at metodologisk individualisme er nært forbundet med empirismens oppfatning om at alt som er virkelig må være observerbart. Individet er unektelig en observerbar størrelse, mens struktur derimot ikke kan erfares direkte gjennom sansene og derfor ikke kan eksistere, i følge empiristene.¹⁷ På grunn av empirismens dominerende stilling og mangelen på alternative vitenskapsteorier tidlig på 1970-tallet, var holismen den eneste metateorien som i det minste aksepterte at sosiale fenomener på makronivå, institusjonelle relasjoner, kunne anvendes som *heuristiske* teoretiske størrelser. Først da Roy Bhaskar og andre¹⁸ på slutten av 1970-tallet utformet en post-positivistisk vitenskapsteori med en eksplisitt formulert ontologi, som blant annet inneholdt begrepet om en stratifisert virkelighet med emergente nivåer, ble det mulig å tenke om ureducerbare sosiale makrofenomener som like virkelige som enkeltindividet. Epsteins påstand om at Archer er positivist og empirist er derfor basert på manglende eller overfladisk kjennskap til hennes forfatterskap og dessuten direkte feiloppfatninger av det hun har skrevet.

Dette inntrykket forsterkes ved en annen misforståelse av Archers teori i Epsteins artikkel fra 1992. Her utlegger han teorien til å handle om at utdanningssystemers utvikling følger en egen systemlogikk, har et eget liv og ekspanderer uavhengig av andre samfunnsforhold, som arbeidslivets behov og politiske systemtrekk. Denne feiltolkningen av teorien har Archer imøtegått ved å skille mellom «*systemlogikk*» og «*eget liv*» som kjennetegn ved utdanningssystemers dynamikk. Utdanningssystemer kan, i Archers oppfatning, hevdes å ha et «*eget liv*» fordi de har relativ autonomi i forhold til andre samfunnsinstitusjoner. Autonomien oppstår fordi arbeidslivets kompetansebehov og utdanningspolitiske krav ikke har en direkte og uformidlet innvirkning på utdanningssystemet. Systemets framvekst og utvikling er i stor grad et resultat av handlingers utilsiktede virkninger, og disse virkningene legger premisser for senere handlinger på måter som aldri har vært aktørenes intensjon. Dette er ikke det samme som å hevde at systemene oppfører seg i henhold til en egen systemlogikk. Den morfogenetiske modellen innebærer at endring må forklares gjennom en kartlegging av samspillet mellom struktur og agentskap. Det er agentskap, intensjonale handlinger, som både vedlikeholder og endrer strukturene, selv om handlingene ofte har utilsiktede konsekvenser og disse ikke alltid er like oversiktlige for aktørene.¹⁹

¹⁷ Archer, 1996b, s. 679-99

¹⁸ Roy Bhaskar, 1978 og 1998, samt Rom Harré og E. H. Madden, *Causal Powers: A Theory of Natural Necessity*, Oxford: Basil Blackwell, 1975

¹⁹ Archer, 1981, s. 211-219

Til tross for Epsteins innvendinger mot Archers teori og hans misforståelser av den, har han rett i at den representerer en overskridelse av motsetningen mellom positivisme og relativisme. Men han synes ikke å ha oppfattet de teoretiske forutsetningene for denne overskridelsen. Han velger i sin siste artikkel å innlemme teorien i en kanon innenfor komparativ pedagogikk, en «*sentrumsstrømning*», som han betegner som historisk funksjonalisme, der han, som nevnt, også plasserer seg selv. Historisk funksjonalisme er imidlertid ikke en treffende betegnelse på Archers teori og forskning, ettersom modellen for morfogenese nettopp er et forsøk på å overvinne funksjonalismens utilstrekkelighet. Historisk funksjonalisme forbindes først og fremst med den amerikanske sosiologen Talcott Parsons navn og med den strukturfunksjonalistiske skoleretningen han var opphav til. Funksjonalismens, også den historiske funksjonalismes, sentrale problem er dens manglende begrep om agentskap og at «*funksjon*» er en inadekvat erstatning for agentskap.²⁰ Hvis analysen av samfunnsutviklingen består i å avdekke hvorvidt og hvordan funksjonelle krav blir oppfylt, som hvordan økende differensiering balanseres av integrasjon, forsvinner spørsmålet om hva aktørene har villet og ment som forklaring på samfunnets utvikling. Archer derimot ser samspillet mellom struktur og agentskap som drivkraften i strukturell forandring og framveksten av ny struktur.

I denne sammenheng er imidlertid hovedpoenget at Archers arbeid omtales og plasseres som sentralt innenfor fagfeltet komparativ pedagogikk og at Epstein, etter en tenkepause på 16 år, har gitt teorien en atskillig mer prominent plass i faghistorien enn han opprinnelig gav den. Archer er plassert som bidragsyter innenfor en av de tre grunnleggende og langvarige teoritradisjonene i komparative pedagogikk. Uansett hvilket navn en velger å gi denne hovedretningen, så har Epstein rett i at den innebærer et forsøk på å forene målsettingen om å finne universelle sammenhenger med å studere det særegne og partikulære.

1.3 Historisk sosiologi

Historisk-sosiologiske studier av utdanning må oppfattes som en del av den mer omfattende forskningsdisiplinen historisk sosiologi. Fagfeltet historisk sosiologi som fra et institusjonelt disiplinært synspunkt er tverrfaglig, er oppstått i spenningsfeltet mellom to disipliner, historie og sosiologi. Som akademisk disiplin er historiefaget eldre enn sosiologien, som oppstod på midten av 1800-tallet. Historisk sosiologi oppfattes nå vanligvis som en underdisiplin av sosiologien, selv

²⁰ Philip Abrams, *Historical Sociology*, Ithaca: Cornell University Press, 1982, s. 132

om historisk-komparative studier var et hovedområde for samfunnsvitenskapens grunnleggere, blant andre Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim og Alexis de Tocqueville. Da den nye historiske sosiologien oppstod på 1950-tallet representerte den imidlertid en utfordring til det dominerende paradigmet i sosiologisk forskning; Parsons strukturfunksjonalisme. Craig Calhoun påpeker at institusjonaliseringen av historisk sosiologi som en underdisiplin av sosiologien var et uttrykk for at feltet etter hvert fikk en plass der det ikke lenger truet den etablerte sosiologien, slik det gjorde på 1970- og 80-tallet. Den var blitt temmet (*domesticated*) ved at hovedinteressen blant fagets utøvere var endret fra et fokus på teori til et fokus på metode.²¹

Sosiologer og historikere har vært i opposisjon til hverandre, men har også vært oppfattet som forvaltere av ett og samme forskningsfelt med sammenfallende kunnskapsmål og metoder. I nyere tid er det stort sett sosiologer, blant andre Anthony Giddens, Philip Abrams, Pierre Bourdieu og Immanuel Wallerstein som har hevdet at skillet mellom historie og sosiologi er kunstig og unødvendig. Abrams hevder i likhet med Giddens at historie og sosiologi er uatskillelige og at de to disiplinene bør rekonstitueres som én disiplin, historisk sosiologi, ettersom de har et felles prosjekt i å studere hvordan menneskene skaper sin virkelighet og hvordan denne menneskeskapte virkeligheten fungerer som en ekstern begrensning på friheten til å skape. Han hevder at det felles prosjektet går ut på å studere «*strukturering*».²²

Historikerne har vært mer skeptiske til å oppheve skillet mellom disiplinene. Den franske historikeren Fernand Braudel, en sentral representant for Annales-skolen i fransk historieforskning, regner imidlertid historie som en samfunnsvitenskap. Studiet av de langvarige samfunnsstrukturene, som kan strekke seg over flere århundrer, *Longue Durée*, hevder Braudel er et område der historiefaget kan forene krefter med andre samfunnsvitenskaper.²³ Den engelske marxistiske historikeren Eric Hobsbawm hevder også at ethvert studium av hele samfunn, institusjoner og biografier bør ta utgangspunkt i noen felles grunnleggende problemstillinger på bakgrunn av den materialistiske historieoppfatningen.²⁴ Et mer kompromisspreget standpunkt, som opprettholder et klart skille mellom disiplinene, men som hevder at historiefaget med fordel kan «*låne*» begreper og

²¹ Craig Calhoun, *The Rise and Domestication of Historical Sociology*, i Terrence McDonald (red.) *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996, s. 305-339

²² Abrams, 1982

²³ Fernand Braudel, *On History*, Chicago: The University of Chicago Press, 1980, s. 50 og s. 69

²⁴ Eric Hobsbawm, Preface in *On History*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1997, s. ix

teorier fra samfunnsvitenskapene, inntas blant andre av den britiske historikeren Peter Burke og den norske historikeren Knut Kjeldstadli.²⁵

Diskusjonen om forholdet mellom historie og sosiologi har vedvart, men med vekslende intensitet, siden sosiologien oppstod som egen vitenskap. I europeisk idédebatt brakte sosiologiens framvekst midt på 1800-tallet historiefaget på defensiven. Den nye oppfatningen var at de framvoksende samfunnsvitenskapene ville komme til å erstatte tradisjonelle historiske studier. Et nytt angrep på historiefagets særegenhet og autonomi kom på midten av 1900-tallet da Karl Popper og Carl Hempel hevdet at historiske forklaringer måtte følge samme logikk som alle andre vitenskapelige forklaringer.²⁶ I følge Popper og Hempels *covering-law*-modell bør historiske hendelser forklares ved universelle lover. To sentrale aspekter ved *covering-law*-modellen er at 1) forklaringer må være både nødvendige og tilstrekkelige og at 2) forklaring og prediksjon er symmetriske, det vil si at en forklaring av en hendelse også vil kunne fungere som en prediksjon hvis den fremsettes før hendelsen finner sted. Dette forutsetter imidlertid at samfunnet er et lukket system.

Historikere har stort sett avvist *covering-law*-modellen som irrelevant for historieforskningens sentrale anliggender. Når historie og sosiologi oppfattes som uforenlige disipliner og sammensmeltingen av dem verken er ønskelig eller mulig, har sosiologiens akseptering av *covering-law*-forklaringer vært anført som begrunnelse.²⁷ Louis O. Mink oppfatter *covering-law*-forklaringer som et definitorisk kjennetegn på sosiologi, et kjennetegn som skiller den fra historiefaget. Han definerer sosiologi som «*enhver oppfatning som går ut på at det finnes generelle lover, som gjør en rasjonell forståelse av endringer i samfunnets institusjoner mulig*». ²⁸ Mink hevder på denne bakgrunn at historie og sosiologi er uforenlige disipliner og at moderne historiografi er en egen kunnskapsform, ikke et forstadium til sosiologiens klarlegging av *covering-laws*. Men Mink ser dermed bort fra mangfoldet av oppfatninger blant sosiologer når det gjelder sosiologiens forklaringsmodell.

²⁵ Peter Burke, *History and social theory*, Cambridge: Polity Press, 2001 og Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*, Oslo: Universitetsforlaget, 1992

²⁶ Karl Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, New York, 1959 og Carl Hempel, The Function of General Laws in History, *Journal of Philosophy*, Vol 39, 1942: 35-48

²⁷ Louis O. Mink, The Divergence of History and Sociology in Recent Philosophy of History, I Brian Fay, Eugene O. Golob og Richard T. Vann (red.) *Louis O. Mink: Historical Understanding*, Ithaca og London: Cornell University Press, 1987, s. 163-181

²⁸ Ibid., s. 163

Historikernes fremste forsvar mot Popper-Hempel-forklaringsmodellen i historieforskningen har vært å fremheve narrativ fremstilling og forståelsesform som fagets særpreg. Mink er en av eksponentene for dette synet. Men også sosiologer har vært skeptiske til sammensmeltingen av historie og samfunnsvitenskap. John H. Goldthorpe hevder for eksempel at sosiologien har sine komparative fortrinn og sine begrensninger som gjør at den bør unngå problemstillinger som krever historiske data. Han påpeker at sosiologiens fortrinn er at den kan generere nye data, mens historikere må begrense seg til kilder som allerede foreligger. Begrensningene for sosiologien i studiet av historiske problemstillinger er at den som oftest må basere seg på allerede foreliggende historiske studier. Når det blant historikere eksisterer alternative forklaringer og tolkninger av de samme historiske forholdene, har ikke sosiologien redskaper for å velge mellom alternativene. Derfor bør sosiologien begrense seg til studiet av nåtiden og overlate studiet av fortiden til historikerne.²⁹ Goldthorpe og Mink argumenterer begge for at historiefaget og sosiologien ikke bør smeltes sammen til én historisk sosiologi. De avviser den historiske sosiologien som et ufruktbart prosjekt, men på forskjellig grunnlag.

Til tross for argumentasjon for historiefagets særegenhet i forhold til samfunnsvitenskapene og vice versa, gjenoppstod den historiske sosiologien i USA på midten av 1950-tallet. Det var imidlertid først på slutten av 1970-tallet at disiplinen oppnådde allmenn anerkjennelse. Victoria Bonnell påpeker at tildelingen av den prestisjefylte Sorokin-prisen til Jeffrey Paige og Robert Bellah i 1976 og til Immanuel Wallerstein i 1977 førte til at historisk sosiologi fikk fullt gjennomslag i amerikansk akademisk liv.³⁰

Framveksten av den nye historiske sosiologien skyldtes misnøye med strukturfunksjonalismens teoridominans, som innebar en preferanse for synkrone analyser og forståelsen av samfunnet her og nå. Bonnell hevder at:

«Selv om historisk forskning inntok en sentral plass i europeisk sosiologisk tradisjon på 1800-tallet, aksepterte amerikanske forskere lenge et disiplinært skille som innebar at studiet av fortiden var oppgaven for historikere, mens samtiden skulle være gjenstanden for sosiologiske undersøkelser.»³¹

Craig Calhoun fremhever at den dominerende strukturfunksjonalistiske teoritradisjonen ikke gav rom for:

²⁹ John H. Goldthorpe, *The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies*, *British Journal of Sociology*, Vol 42, No 2, 1991, s. 211-230

³⁰ Victoria E. Bonnell, *The uses of Theory, Concepts and Comparison in Historical Sociology*, *Comparative Studies in Society and History*, Vol 22, No 2, 1980, s.157

³¹ *Ibid.*, s. 156

«[å] tematisere samfunnsendring og maktrelasjoner; å gjeninnføre agentskap i sosiologisk analyse; å «denaturalisere» samfunnsforhold ved å studere utviklingslinjene som hadde formet dem og på hvilke måter de kunne ha blitt utformet på en annen måte.»³²

Ønsket om å drive teoriutvikling gjennom historiske studier, reaksjoner mot strukturfunksjonalismen, forsøk på å overvinne marginaliseringen av marxismen og nylesninger av Weber, var forhold som bidro til den nye historiske vendingen i sosiologien. Historisk sosiologi var et motstrøms forskningsfelt på 1970- og 1980-tallet, og utøvernes hovedanliggende var å utfordre den dominerende moderniseringsteorien og «*konvergenstesesen*» som postulerte at alle samfunn nødvendigvis ville utvikle seg i retning av den vestlige samfunnsmodellen.³³

1.3.1 Fra «modellenes tyranni» til disiplinær forsoning

Debatten om forholdet mellom historie og samfunnsvitenskap har også utspilt seg på norsk grunn. Her har den pågått med vekslende intensitet i mer enn 150 år. Også i Norge har denne debatten i nyere tid dreid seg om disiplinenes særegenhet og autonomi, og hvorvidt sosiologisk teori er egnet til å forklare historiske endringsprosesser. I siste halvdel av 1800-tallet forholdt norske historikere seg til August Comtes og Herbert Spencers verker. Narve Fulsås påpeker at venstrehistorikeren Ernst Sars pendlet mellom å oppfatte samfunnsvitenskapen som historievitenskapens arvtaker og å forsvare historievitenskapens autonomi og særegenhet.³⁴ Av nyere dato er den norske historikeren Jens Arup Seips harde trefninger i to omganger med samfunnsvitere, først Stein Rokkan på slutten av 1950-tallet, dernest Gudmund Hernes på slutten av 1970-tallet.³⁵

Seip spissformulerte sitt angrep på sosiologien i slagordet «*modellenes tyranni*». Angrepet på modellbyggerne var imidlertid også rettet mot medlemmer av Seips egen historikerstand; Ernst Sars og Halvdan Koht. Sars oppfatning av motsetningen mellom den norske embetsstand og bondestanden som en konflikt mellom to kulturer oppfatter Seip som politisk propaganda, der modellens «*tvang over iakttakelsen og tolkningen er åpenbar*». Kohts teori om drivkreftene i norsk

³² Craig Calhoun, *Explanation in Historical Sociology. Narrative, General Theory, and Historically Specific Theory*, *American Journal of Sociology*, Vol 104, No 3, 1998, s. 849

³³ Calhoun, 1996 og Abrams, 1982, s. 108 ff.

³⁴ Narve Fulsås, *Historie og nasjon*, Universitetsforlaget, Oslo, 1999, Narve Fulsås, *Historie og forteljing*, *Nytt norsk tidsskrift*, 22. årgang, nr. 3, 2005, s. 290

³⁵ Jens Arup Seip, *Modellenes tyranni. Analyse av Stein Rokkans anvendelse av en sentrum-periferi modell på norsk historie (1975) og Studiet av makt (1976)* i Jens Arup Seip, *Problemer og metode i historieforskningen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1983

historie som generert av interessemotsetningen mellom underklasse og overklasse, underklassen først representert ved bøndene og dernest ved arbeiderklassen, hevder Seip er et krampaktig forsøk på å anvende et marxistisk perspektiv på norsk bondereising.³⁶

Seips kritikk mot bruken av modeller blant sine fagfeller historikerne og blant samfunnsvitere var imidlertid ikke konsistent. På den ene siden rettet han kritikken mot anvendelsen av modeller i sin alminnelighet, i historieforskningen så vel som i samfunnsvitenskapen. Seip antyder overfor Rokkan, og gjentar senere i kontroversen med Hernes at en på forhånd ferdig utformet samfunnsteori, uansett hvordan denne måtte være utformet, fungerer som en hindring for erkjennelse. Han anser det som generelt problematisk med for spesifiserte modeller.³⁷ På den annen side hevder han, mot de norske sosiologenes importerte samfunnsteori, at et utgangspunkt i norsk historie ville ha gitt andre modeller. Seip lanserte selv modellalternativer til Rokkans sentrum-periferi-modell og Hernes definisjon av makt.³⁸ Slagordet mot «*modellenes tyranni*» gjaldt dermed ikke alle modeller.

Seips angrep på samfunnsvitenskapen var et forsvar for historiefagets autonomi og særegenhet og en kritikk av de dominerende teoriene som datidens samfunnsanalyser bygde på. Dette kommer tydelig fram i en artikkel om historie og sosiologi der Seip også ser konstruktivt på forholdet mellom historie og sosiologi. Han peker her på noen endringer som sosiologisk teoridannelse bør gjennomgå for å kunne inngå i et fruktbart samliv med historieforskningen.³⁹ En historisering av samfunnsvitenskapen måtte få konsekvenser for samfunnsteorien. Samfunnet er et åpent og ikke et lukket system. Det er i bevegelse og forandring «*[...] stillstand er en umulighet*».⁴⁰ Han kritiserer dermed sosiologiske teorier basert på analogier til organismers homeostase og mekaniske systemers pendling rundt en likevektstilstand. For å kunne forklare historiske samfunnsendringer kreves det en samfunnsteori som ikke forutsetter at samfunnet alltid vender tilbake til en tilstand av likevekt. Seip foreslår også at sosiologisk teori, i stedet for å fremme universelle teorier uavhengig av tid og sted, bør begrense sin gyldighet til bestemte epoker, som f.eks. Victoriatiden, mellomkrigstiden og endog middelalderen. For ettersom ulike historiske epoker

³⁶ Ibid., s. 221

³⁷ Ibid., s. 226

³⁸ Ibid., s. 240-262

³⁹ Ibid., s. 263-277

⁴⁰ Ibid. s. 271

er preget av ulike sosiale strukturer og prosesser, krever hver epoke sine egne teorier.⁴¹

Innvendingene som ble reist av historikeren Seip mot 1960- og 70-tallets samfunnsteori hadde mange fellestrekk med kritikken som også samfunnsforskere i Norge og internasjonalt, fremmet mot den ahistoriske sosiologiske tenkningen. Også systemteoretikere sluttet seg til kritikken av statiske og dynamiske likevektsmodeller.⁴²

I Norge har debatten om forholdet mellom historie og samfunnsvitenskapen etter hvert lagt seg i et atskillig roligere stemningsleie enn på Seips tid. Historikeren Kjeldstadli ser det som uproblematisk at historiefaget henter impulser både fra samfunnsfagene og humaniora.⁴³ Statsviteren og historikeren Trond Nordby har brakt det historiske perspektivet inn i statsvitenskapelig forskning og har bidratt med arbeider som må betraktes som historisk-sosiologiske.⁴⁴ Lars Mjøset er kanskje den i Norge som mest eksplisitt definerer seg innenfor feltet historisk sosiologi med sitt bidrag til å gi forskningsfeltet en basis i pragmatismens vitenskapsforståelse.⁴⁵ Han inntar dermed et annet vitenskapsteoretisk standpunkt enn det som legges til grunn i dette arbeidet.

Flere av de sentrale studiene i norsk 1800-tallshistorie, må oppfattes som historisk sosiologiske, eksempelvis de grundig teoretisk informerte arbeidene til Seip, Francis Sejersted og Rune Slagstad. Slagstad oppsummerer forholdet mellom disse studiene som en serie av supplerende perspektiver på den nye norske staten etter 1814. Seips studie av «*hvilke elitegrupper som har hatt kontrollen over maktens ressurser [...] i det sentrale politiske apparat*» blir utfyllt av Sejersteds fokusering av «*bindingen av den løpende maktutøvelsen ved rettslige og konstitusjonelle bånd*», mens Slagstad supplerer disse to tidligere analysene ved å trekke inn kunnskapsbasen for de politiske regimene gjennom begrepet «*kunnskapsregimer*».⁴⁶ Det må også tilføyes at Slagstad, til forskjell fra det store flertall av norske historikere, tematiserer utdanning i sin studie av moderniseringen av det norske samfunnet.

⁴¹ Ibid., s. 277

⁴² Walter Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967

⁴³ Kjeldstadli, 1992, s. 97-109

⁴⁴ Trond Nordby, *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet. Norge 1870-1920*, Oslo: Universitetsforlaget, 1991

⁴⁵ Lars Mjøset, No fear of comparison or context: on the foundations of historical sociology, *Comparative Education*, Vol 42, No 3, 2006, s. 337-362

⁴⁶ Rune Slagstad, *Kunnskapens hus*, Oslo: Pax forlag, 2006, s. 169-70

1.4 Historisk utdannings sosiologi

Historisk utdannings sosiologi er ikke noe omfattende eget forskningsfelt. Archer åpnet det omtrent samtidig med Fritz Ringer.⁴⁷ Senere er det særlig to arbeider i den internasjonale litteraturen som peker seg ut ved å anvende et makrososiologisk perspektiv på utdanningshistoriske prosesser, John Boli *New Citizens for a new society* og Andy Greens *Education and State Formation*, i tillegg til Fritz Ringers arbeider *Education and Society in Modern Europe* og *Fields of Knowledge*.⁴⁸ Boli anvender nyinstitusjonell teori for å forklare framveksten av moderne masseutdanning i vestlige land. Green legger til grunn Antonio Gramscis nymarxistiske teori for å forklare statens rolle i framveksten av utdanningstiltak i Vest-Europa og USA, mens Ringer plasserer seg i weberiansk tradisjon og forklarer divergerende utvikling i de europeiske utdanningssystemene, samt ulikheter mellom tysk og fransk akademisk kultur i overgangen fra det nittende til det tjuende århundret.

Archer var først ute med sin historisk-sosiologiske studie av framveksten av utdanningssystemene. Studien var et nybrottsarbeid og åpnet et nytt felt i utdanningsforskningen.⁴⁹ Med unntak av Ringer, som publiserte sitt første arbeid samtidig med Archers hovedarbeid *Social Origins* i 1979, er de andre bidragene kommet senere. Både Boli og Green forholder seg til Archers arbeid og kommenterer det, men bygger ikke videre på det. De har andre teoretiske utgangspunkt.

Archer oppfattes av Boli og Green som weberianer. Hun plasserer også seg selv i weberiansk tradisjon. Men innenfor denne tradisjonen har hun utviklet sitt eget teoretiske ståsted. Blant samtidige historiske sosiologer nevner hun Archer Shmuel N. Eisenstadt som en viktig inspirasjonskilde.⁵⁰ Andre som har påvirket den teoretiske tilnærmingen i *Social Origins* er David Lockwood, Alvin W. Gouldner, Peter A. Blau og Amitai Etzioni, alle sosiologer og ingen fra fagfeltet komparativ pedagogikk.⁵¹

Historisk utdannings sosiologi er et lite utviklet felt i Norge, slik det også er internasjonalt. Norsk skolehistorisk forskning har i likhet med skolehistorien i

⁴⁷ Ringer, 1979

⁴⁸ Boli, 1989, Green, 1990, Ringer, 1992

⁴⁹ Green, 1990, s. 26

⁵⁰ Shmuel Eisenstadt, *The Political Systems of Empires*, Glencoe, Ill.: Free Press, 1963

⁵¹ Archer, 1984, s. 204, n2

andre vestlige land i hovedsak vært fokusert på «*acts and facts*».⁵² Teoretiske perspektiver er generelt svakt representert i den skolehistoriske forskningen. I norsk sammenheng er det imidlertid to arbeider som peker seg ut som mer teoretisk fundert. Det gjelder Torstein Høverstads doktoravhandling fra 1919 og Rune Slagstads verk om *De nasjonale strateger* fra 1998, med en oppfølgende fordypning i høyere utdanning i *Kunnskapens hus* fra 2000.⁵³ Både Erling Lars Dale og Alfred O. Telhaug, sammen med Odd Asbjørn Mediås⁵⁴, har, inspirert av Slagstads arbeid, i de senere år levert nye bidrag til norsk skolehistorie, som i større grad enn tidligere anvender samfunnsteoretiske perspektiver.⁵⁵ Anton Hoem har alltid arbeidet i grenselandet mellom samfunnsvitenskapene og utdanningsvitenskap. I de senere årene har han utgitt et stort arbeid om misjonsvirksomheten blant samene i Finnmark på 1700-tallet.⁵⁶

Blant norske skolehistoriske arbeider med samfunnsvitenskapelig forankring, må også nevnes Edmund Edwardsens *Den gjenstridige almue*⁵⁷, som representerer et nedenfraperspektiv på skoleutviklingen i Nord-Norge (Karlsøy i Troms) i siste halvdel av 1800-tallet. I historiefaglig kontekst kan Edwardsens arbeid kanskje karakteriseres som en allmuens mentalitetshistorie, men den samfunnsvitenskapelige forankringen gjør at arbeidet også kan ses som et bidrag til historisk sosiologi. I motsetning til den ledende tradisjonen i historisk forskning med fokus på handlingene og handlingskonteksten til de politiske og sosiale elitene, forsøker Edvardsen å forstå tenkningen og handlingsstrategiene blant de som gjennomlevde konsekvensene av elitenes skolereformer.

Det foreliggende arbeidet om framveksten av det norske utdanningssystemet er mer i slekt med Slagstads enn med Edwardsens, ettersom det handler om å forklare framvekst og utvikling av de nasjonale strukturene.

⁵² Gary McCulloch, *History and critical realism*, London Institute of Education, Paper presentert på konferansen Critical Realism and Education, 2009

⁵³ Utvidet utgave av *Kunnskapens hus* kom i 2006

⁵⁴ Erling Lars Dale, *De pedagogiske strateger*, Oslo: Universitetsforlaget, 2002 og Alfred O. Telhaug & Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, Oslo: Abstrakt Forlag, 2003

⁵⁵ Blant de teoretisk reflekterte arbeidene om norsk skolehistorie må også nevnes Harald Thuens *I foreldrenes sted*, Oslo: Pax Forlag AS, 2002. Dette arbeidet har imidlertid fokus på ordninger for barn og unge som stod utenfor det ordinære skolesystemet,

⁵⁶ Anton Hoem, *Fra noaidiens verden til forskerens*, Oslo: Novus Forlag, 2007

⁵⁷ Edmund Edvardsen, *Den gjenstridige allmue*, Solum Forlag, 1984

1.4.1 Archers teori som historisk utdannings sosiologi

Archers arbeid har en klar plass innenfor disiplinen historisk sosiologi. Som et selvstendig teoretisk bidrag til den generelle sosiologien, bygger det en tidsdimensjon inn i samfunnsteorien, modellen for morfogenese, det vil si for endring og framvekst av ny sosial struktur. Modellen forutsetter at strukturelle transformasjoner tar tid, og morfogenetiske analyser vil kunne kreve datamateriale som strekker seg over lange tidsspenn. I sin studie av utdanningssystemers framvekst gjør Archer, i likhet med de fleste andre historiske sosiologer, bruk av allerede foreliggende historiske arbeider, med andre ord sekundærdata.

Samfunnsteoretisk representerer Archers historisk-sosiologiske utdanningsstudie et alternativ til funksjonalismens oppfatning av samfunnet som et organisk hele, der ulike institusjoner kompletterer hverandre i sitt bidrag til å opprettholde helheten. Den inngår i den nye historiske sosiologiens opposisjon mot strukturfunksjonalismens dominans i anglo-amerikansk sosiologi og formulerer en alternativ teori. Men Archers teori er også et alternativ til visse former for marxistisk utdannings sosiologi, som ser utdanningen som en gjenspeiling av arbeidslivets kvalifikasjonskrav til enhver tid. En grunnleggende observasjon i studiet av utdanningen i de ulike landene som var inkludert i Archers analyse, var at utdanningssystemet ofte var i åpenbar utakt med utviklingen innenfor andre samfunnsinstitusjoner, som for eksempel arbeidslivet. Archers modell for morfogenetiske sykluser forutsetter at samfunnsutviklingen verken på makronivå eller innenfor mer avgrensede institusjonelle sammenhenger består i en lovmessig sekvens av forutbestemte faser eller i pendling rundt en likevektstilstand. Faser i den historiske utvikling er ikke predikerbare, men skapes ved et samspill mellom struktur og agentskap, der individuelle og kollektive aktører utnytter handlingsrommet innenfor begrensningene skapt av den gitte samfunnsstrukturen. Utviklingen kan bare forklare *a posteriori*.

Archer plasserer selv sitt arbeid i tradisjonen etter Weber. Hun distanserer seg fra metodologisk individualisme og *covering-law*-forklaringer og har i arbeidet med å forankre sosiologisk makro-analyse vitenskapsteoretisk funnet at kritisk realisme med sitt begrep om emergens og om den sosiale virkeligheten som stratifisert kan underbygge at makronivået er ureduserbart til individnivået i samfunnsanalysen, uten at intensjonale individuelle og inkorporerte aktør-handlinger forsvinner som årsak til samfunnsendring. Archer oppfatter ikke noen

motsetning mellom narrativ fremstilling og sosiologiske forklaringer og hevder at historisk sosiologiske analyser må være analytiske, eller kausale, narrativer.⁵⁸

Archers teori om framveksten av utdanningssystemene utfordrer dessuten, i likhet med annen historisk-sosiologisk forskning fra samme periode, den dominerende moderniseringsteorien, som forutsatte at utviklingen i alle land ville konvergere mot én bestemt samfunnsmodell; de vestlige industrisamfunn. Archer bidro, sammen med andre,⁵⁹ til å torpedere konvergenstesene ved å motbevise premisset for den, påstanden om vestlige samfunns likedannethet. Hun viste at moderne statlige utdanningssystemer, som vokste fram i Europa i løpet av 1800-tallet, var vesensforskjellige. I enkelte land oppstod det sentraliserte systemer, i andre desentraliserte, hver systemtype med radikalt ulik utviklingsdynamikk.

Det som først og fremst skiller Archers tilnærming fra Bolis og Greens historisk-sosiologiske studier av samme felt er at Archer, ved å anvende modellen for morfogenetiske sykluser, legger vekt på samspillet mellom agentskap og struktur i forklaringen av samfunnsendring. Til sammenligning redegjør Bolis ny-institusjonelle teori ikke for agentskapets rolle i samfunnsutviklingen. Det samme gjelder Greens analyse basert på Gramscis nymarxistiske samfunns teori.⁶⁰ Fokus for Bolis studie er institusjonaliseringen av et universalistisk utdanningstilbud, som et sentralt trekk ved samfunnets modernisering. Greens anliggende er å vise statens avgjørende rolle gjennom historien i å fremme utdanning, og at utdanningsekspanjonen til enhver tid har vært avhengig av statlig engasjement og intervensjon. De er begge mer opptatt av å forklare framveksten av masseutdanningen, enn av utdanningssystemet som en ny sosial struktur.

Blant norske bidrag til historisk sosiologisk utdanningsforskning ligger Slagstads teoretiske tilnærming nærmest opp til Archers perspektiv, selv om Archers studie har utdanningen i fokus, mens Slagstads arbeid har en bredere tematikk, der utdanningsinstitusjonen bare er én av institusjonene i en mer omfattende samfunnsanalyse. Betraktet som moderniseringsstudier representerer både Archer og Slagstads arbeider en tilnærming der aktørenes intensjoner, eller, i

⁵⁸ Archers begrep om analytiske narrativer må ikke forveksles med fremstillingsformen med samme navn, som forfektes av *rational choice*-teoretikere. Se R. H. Bates, Greif, A., Levin, M., Rosenthal, J.-L. og Weingast, B. R. *Analytic narratives*, Princeton: Princeton University Press, 1999

⁵⁹ Shmuel Eisenstadt, 'Macro'- Sociology: Theory, Analysis, and Comparative Studies, *Current Sociology*, Vol 25, No 2, 1977

⁶⁰ Se min artikkel om «Komparativt perspektiv på framveksten av statlige utdanningssystemer», i Birgit Brock-Utne og Liv Bøyese (red.) *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*, Bergen: Fagbokforlaget. Her beskrives forskjellen mellom Archers og Greens tilnærming til studiet av framveksten av statlige utdanningssystemer.

dette tilfellet elitenes og «*handlingsideologenes*» målrettede handlinger, spiller en avgjørende rolle i moderniseringsprosessen. I motsetning til modeller for utvikling og modernisering som forutsetter at både «*veien og slutttilstanden er gitt i den konkrete historiske situasjonen som potensielt moderniserende samfunn befinner seg i*», så kan både Archer og Slagstad tas til inntekt for Eisenstadts formulering:

«modernisering [...] innebærer beslutningen om å modernisere, en bevisst beslutning om å nå igjen mer utviklede land, og for å kunne det, å iverksette et program for økonomisk, politisk, utdanningsmessig og institusjonell endring generelt innrettet mot en slik ekstern modell [...] en ny fremheving av moderniserende eliter, men med tillegg om at beslutningen om å modernisere så vel som den spesifikke moderniseringsmodellen, i en viss grad er åpen.»⁶¹

1.5 Oppsummering

Archers teori om framveksten av statlige utdanningssystemer, som dette arbeidet tar utgangspunkt i og videreutvikler, er av Archer selv betegnet som en makrososiologisk studie som anvender teori på et høyere abstraksjonsnivå (*over arching*) enn historiske studier og studier i komparativ pedagogikk. Jeg har imidlertid argumentert for at studien forsvarer en sentral plass både innenfor komparativ pedagogikk og historisk (utdannings)sosiologi, hovedsakelig på grunn av de faghistoriske sammenhengene der Archers arbeid har blitt en sentral referanse i løpet av de 30 år som er gått siden utgivelsen. Innenfor komparativ pedagogikk blir Archers arbeid betraktet som et sentralt bidrag, som var kontroversielt i toneangivende komparative kretser da det kom ut, men som over tid er blitt stående som et brobyggende arbeid mellom tilsynelatende uforenlige motsetninger; søken etter universelle lover om utdanningsforhold og beskrivelser av det partikulære og unike ved det enkelte lands utdanning. Archers teori løser opp denne motsetningen ved å formulere teorier på ulike abstraksjonsnivå; en generell teori som forklarer framveksten av statlige utdanningssystemer i land der utviklingen har skjedd endogent, og spesifikke teorier om særegenheter ved framveksten av systemene i de enkelte land, innenfor rammen av den generelle teorien.

Innenfor historisk sosiologi inngår Archers studie av utdanning som et bidrag blant 1970-tallets «motstrøms» moderniseringsstudier som utfordret tidens gjeldende modell for modernisering, den unilineære utviklingsmodellen med tesen om konvergerende utvikling av samfunnsformer fram mot den vestlige industrisamfunnsmodellen som endestasjon. Archers påvisning av at moderne vestlige utdanningssystemer var av to slag, det sentraliserte og det

61 Eisenstadt, 1977, s. 38

desentraliserte, var en dokumentasjon av at selve premisset for konvergens, vestlige samfunns likedannethet, var ugyldig. Archers studie var dessuten én blant flere som påviste ujevn utvikling blant samfunnets ulike institusjoner, og bidro dermed til å underminere den dominerende utviklingsmodellen, som forutsatte en samlet progresjon i institusjonelt synkroniserte samfunn.

Motsetningen mellom historiske narrativer og kausalanalyse, som har vært påpekt av historikere som et grunnlag for å opprettholde det disiplinære skillet mellom historie og samfunnsvitenskap, overskrider Archer, som hevder at analytiske, eller kausale, narrativer kan forene analyse med fortelling.

I konteksten av norsk historisk forskning om utdanningsforhold har Archers teoretiske tilnærming sterkest slektskap med Slagstads arbeid, selv om han i mindre grad enn henne tematiserer struktur og strukturell transformasjon. De ser begge samfunnselitenes og andre organiserte gruppers interesse- og idékamp som vesentlige årsaksfaktorer i samfunnsutviklingen. Archer og Slagstad har imidlertid ulike tilnærminger til studiet av ideer og ideutvikling. Mens Slagstad vektlegger hegemoniske ideer, kunnskapsregimer, er Archer mer opptatt av idémotsetninger og idékamp.

2

METODISKE TILNÆRMINGER

Dette arbeidet aktualiserer noen forskningsmetodiske tema og problemstillinger som henger sammen med den typen historisk-sosiologisk teori som er lagt til grunn og denne teoriens vitenskapsteoretiske grunnlag. Temaene handler stikkordmessig om komparasjon, casestudier, abstraksjon, abduksjon og retroduksjon. Komparasjon er berørt i avsnittet om komparativ pedagogikk i første del av dette appendikset. Her ble synspunktet på Archers teori som en "mellomposisjon" mellom positivisme og relativisme referert, en dekkende betegnelse i den forstand at teorien omfatter både en generell teori om framveksten av statlige utdanningssystemer og, innenfor rammen av den generelle teorien, spesifikke teorier om framveksten av systemet i individuelle land. Dette dreier seg imidlertid mer om egenskaper ved den komparative teorien enn ved den komparative metoden.

Innenfor forskningsfeltet historisk sosiologi har komparasjon som metode fått større oppmerksomhet enn innenfor komparativ pedagogikk. Susanne Wiborg påpeker at det er i historisk-sosiologisk forskning at de mest avanserte diskusjonene om komparative metode føres.⁶² Startpunktet for metoderefleksjonen innenfor dette feltet var den tidligere omtalte perioden da fokus ble dreid mot den vitenskapelige legitimeringen av feltet. En sentral referanse i metodelitteraturen om komparative historisk-sosiologiske studier er Theda Skocpol og Margaret Somers artikkel fra 1980 om *makrokausal analyse*,⁶³ og Wiborg benytter seg i sitt eget arbeid av makrokausal analyse som tilnæringsmåte.⁶⁴ I et tidligere arbeid har Wiborg plassert både Andy Greens *Education and State Formation* og Margaret Archers *Social Origins* innenfor denne metodetradisjonen.⁶⁵ Jeg vil her gjøre rede for kritikken som er fremsatt mot den makrokausale komparative metoden, fordi kritikken indirekte bidrar til å

⁶² Ibid., s. 11-12

⁶³ Theda Skocpol og Margaret Somers, *The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry, Comparative Studies in Society and History*, Vol 22, No 2, 1980, s. 181-187

⁶⁴ Susanne Wiborg, *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*, New York: Palgrave Macmillan, 2009, s. 13

⁶⁵ Denne påstanden om Archers metode er fremsatt i Wiborg, *Uddannelse og social tilhørighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. Dr. avhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005. I boken basert på samme avhandling er ikke denne påstanden gjentatt. Her sies det om Archers arbeid at det er basert på en weberiansk tilnærming og at statens betydning for framveksten av utdanningssystemene er underteoretisert. Wiborg, 2009, s. 20

belyse Archers metode og den som anvendes i dette arbeidet, som er forskjellig fra den makrokausele metoden.

Et annet metodisk tema som aktualiseres av dette arbeidet er casestudiers plass i forskningsprosessen. To oppfatninger har stått mot hverandre i oppfatningen av hva studiet av enkeltcase kan bidra med i forskningssammenheng. På den ene side hevdes det at casestudier er uten egen vitenskapelig verdi; at de ikke kan frembringe kausalforklaringer, men i høyden bidra til å generere hypoteser. På den annen side hevdes det at casestudier spiller en avgjørende rolle i videreutviklingen av teori.⁶⁶

Dietrich Rueschemeyer og James Mahoney hevdet i en publikasjon fra 2003 at det fremdeles var en konvensjonell sannhet i metodeundervisningen at casestudier bare egner seg til pilotstudier, som iverksettes forut for den vitenskapelige undersøkelsen. Dette standpunktet kan føres tilbake til Donald T. Campbell, som i et arbeid fra 1966 hevdet at studier av ett enkelttilfelle ikke kunne underbygge kausalforklaringer.

«Mye forskning [...] i dag [...] har et design der én enkelt gruppe bare blir undersøkt én gang, etter at de er blitt utsatt for en påvirkning som antas å føre til forandring [...] slike studier har et så totalt fravær av kontroll at de er nesten uten vitenskapelig verdi [...] All tilsynelatende absolutt kunnskap eller kunnskap som er iboende i enkeltvise isolerte gjenstander viser seg å være illusoriske ved nærmere analyse. Å sikre vitenskapelig evidens innebærer i det minste å foreta én sammenligning.»⁶⁷

Campbell forlot imidlertid dette standpunktet allerede i en artikkel fra 1975. Her tar han et oppgjør med oppfatningen i sitatet ovenfor og betegner sin tidligere karakteristikk av casestudier som en karikatur.⁶⁸ Påstanden i denne karikerte fremstillingen var at teorien i casestudier blir utformet for å passe til observasjonene, og at alternative teorier ikke vurderes. Dette bryter med den elementære regel at teorier må ha forklaringskraft. Teorier må inneholde forklaringsprinsipper som kan forklare et mangfold av observasjoner. Kort sagt *"i god vitenskap må vi ha færre begreper enn observasjoner,"*⁶⁹ og ettersom et gitt sett av observasjoner i prinsippet kan forklares ved et uendelig antall teorier, er

⁶⁶ Dietrich Rueschemeyer, Can One or a Few Cases Yield Theoretical Gains? I James Mahoney og Dietrich Rueschemeyer (red.) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 305 og Roger Gomm, Martyn Hammersley og Peter Foster (red.) *Case Study Method*, London: Sage Publications, 2000

⁶⁷ Donald T. Campbell & J. C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, Chicago: Rand McNally, 1966, s. 6-7

⁶⁸ Donald T. Campbell, «Degrees of Freedom» and the Case Study, *Comparative Political Studies*, Vol 8, nr. 2, 1975, s.

⁶⁹ Ibid.

det nødvendig å gjøre nye utprøvinger av teorien for å bekrefte dens holdbarhet. At en teori kan forklare observasjoner i ettertid, etter at observasjonene er gjort, er derfor ikke noe bevis på at teorien er gyldig.

Campbell innrømmer at selv om det i enkelte casestudier begås den feil at teorien konstrueres for å passe til observasjonene, er ikke dette et nødvendig kjennetegn ved casestudier. Teoretisk genererte forventninger i forbindelse med et casestudium er som regel ikke begrenset til et par observasjoner, men omfatter mange aspekter ved caset i tillegg til de som er fokus for undersøkelsen. Den dyktige forsker vil ikke opprettholde teorien hvis ikke de fleste av disse forventningene blir innfridd. I praksis har for eksempel antropologer i teoretisk baserte casestudier av fremmede kulturer *"testet teorien, med frihetsgrader, som stammer fra de multiple implikasjonene av enhver teori."*⁷⁰ Campbell nevner også at forskere i enkelte casestudier ikke finner noen tilfredsstillende forklaring på sine observasjoner, og dermed ikke begår feilen med å konstruere teorier på grunnlag av observasjonene. Også det hyppig forekommende resultatet i antropologisk forskning, der forskeren finner ut at tidligere teorier var feil, viser at casestudier ikke nødvendigvis er teoretisk selvbekreftende i praksis.

Synet på casestudier som metode har endret seg, og selv om det fremdeles er delte meninger om casestudiers funksjon i forskningsprosessen, er det stadig flere som hevder, på ulikt vitenskapsteoretisk grunnlag, at casestudier egner seg som metode for teoriutvikling.

De to siste metodiske spørsmålene som aktualiseres i dette arbeidet er anvendelse av abduksjon som slutningsform, knyttet til bruken av sekundærdata, og abstraksjon som begrepsfesting av data i identifiseringen av sosial struktur. Også synet på bruk av sekundærdata har endret seg i senere tid i forbindelse med utviklingen av metaanalyser som en egen forskningstilnærming og bruk av databaser av forskjellige slag.

2.1 Komparasjon

Historiseringen av sosiologien, som på 1960- og 70-tallet var begrunnet med teoretiske anliggender, var på 1980-tallet dominert av metodedrøftinger med særlig fokus på komparativ metode. Metodefokus, som etter hvert kom til å dominere forskningsfeltet, hang sammen med krav som ble stilt om en vitenskapelig legitimering av den historisk-sosiologiske tilnærmingen, en

⁷⁰ Ibid., s. 182

legitimering som i stor grad skjedde på den dominerende positivistiske vitenskapsteoriens premisser. Denne metodiske dreiningen av forskningsfeltet fikk historisk sosiologi til å fremstå som mindre av en utfordring til den dominerende sosiologiske teoritradisjonen.⁷¹

Den komparative metoden har stått sentralt i samfunnsvitenskapelig forskning helt siden Durkheim, som oppfattet komparasjon som en erstatning for eksperimentet. Innenfor historiefaget har den imidlertid vært mer omstridt:

«[K]omparasjon har alltid hatt en sentral plass i samfunnsteorien [...] historikere derimot har hatt en tendens til å avvise komparasjon med begrunnelsen at de er opptatt av det partikulære, det unike, det som ikke kan gjentas.»⁷²

Max Weber oppfattet seg selv om komparativ historiker. Hans motargument mot historikers skepsis til bruk av komparativ metode i studiet av det partikulære var at komparasjon nettopp er en forutsetning for å kunne påvise det partikulære og unike. En påvisning av det som er unikt ved for eksempel europeiske middelalderbyer forutsetter kunnskap om hva som kjennetegner andre sivilisasjoners byer, som kinesiske eller islamske. Bare komparasjon med utgangspunkt i noe felles gjør det mulig å se det unike.⁷³ Dette generelle poenget, at komparasjon forutsetter en ekstern målestokk, eller standard, som grunnlag for sammenligning, er senere tatt opp av andre.⁷⁴

Ringer påpeker at begrepet *Sonderweg*, som har vært benyttet om moderniseringsprosessen i Tyskland, baserer seg på en misforståelse, ettersom alle nasjoners moderniseringsprosess har sine særegenheter. Begrepet har oppstått ved at utviklingen innenfor én bestemt nasjonal kontekst blir satt som normgivende – den normale – mens utviklingsprosesser som avviker fra dette blir *Sonderweg*'er. Denne misforståelsen vil oppstå når det ikke foreligger noen felles ekstern målestokk for komparasjon.⁷⁵

⁷¹ En ny debatt om teorigrunnet for historisk-sosiologiske studier oppstod i USA på slutten av 1990-tallet. Utgangspunktet var en kritikk av teoriløsheten i historisk-sosiologisk forskning. Debatten utviklet seg til en konfrontasjon, ikke bare mellom tilhengere av ulike samfunnsteorier, men også mellom vitenskapsteoretiske posisjoner, henholdsvis teoretisk realisme og relasjonell realisme. Se Calhoun, 1996, Margaret R. Somers, «We Are No Angles». *Realism, Rational Choice and Relationality in Social Science, American Journal of Sociology*, Vol 104, nr. 3, 1998, s.722-84

⁷² Burke, 2001, s. 22-23

⁷³ Ibid.

⁷⁴ George Gadamer, *Truth and Method*, London: Sheed and Ward Stagbooks, 1979

⁷⁵ Ringer, 2006, s. 371

En av de første historikerne til å ta i bruk komparasjon var Marc Bloch. Bloch hevdet at komparative studier kunne ha tre atskilte formål: i) generering av nye problemstillinger, ii) oppdagelsen av «virkelige årsaker» i motsetning til lokale pseudo-årsaker og iii) klargjøringen av det spesifikke ved allmenne prosesser. Disse formålene kan ikke reduseres til hverandre, hevder Bloch, og de bidrar på hver sin måte til å drive den vitenskapelige erkjennelsen framover.⁷⁶

I motsetning til Blochs påstand om at historisk komparasjon kan tjene varierende formål, hevder Sewell, i et tidlig arbeid fra 1967, at all komparasjon søker positivistiske forklaringer, hvis A, så B.⁷⁷ Hvis en historiker forklarer fenomenet A i et samfunn ved fenomenet B i samme samfunn, kan denne påstanden testes ved å undersøke andre samfunn. Hvis A forekommer uten B, og B uten A, må hypotesen forkastes. Sewell hevder at alle bruksmåtene som skisseres av Bloch, ved nærmere ettersyn viser seg å representere denne logikken som dreier seg om å avdekke generelle lovmessigheter.⁷⁸ Sewell slutter seg her til covering-law modellen for forklaringer, som forutsetter lovmessighet i regelmessig sammenfall av empiriske begivenheter.

Skocpol og Somers fremsetter i sin sentrale artikkel fra 1980 et forslag til klassifisering av historisk-komparative metoder. Etter å ha gått systematisk igjennom en rekke verker i historisk sosiologi, konkluderer de med at de ulike komparative metodene, *parallell komparativ historie*, *kontrastmetoden* og *makrokausal analyse*, har forskjellig logikk.

(i) *Parallell komparativ historie* argumenterer for at grunnlaget for holdbarheten av en eksplisitt hypotese eller teori er å vise gjentatte ganger at teorien eller hypotesen kan forklare det historiske forløp i flere enkelttilfelle. Metoden, som går ut på å underbygge en på forhånd oppsatt teori, anvendes av forskere med ulike teoretiske perspektiver og innenfor ulike historiske felt. Skocpol og Somers

⁷⁶ Marc Bloch, *A Contribution Towards a Comparative History of European Societies, Land and Work in Medieval Europe. Selected Papers by Marc Bloch*, trans., J. E. Anderson, New York: Harper and Row, 1967, s. 44-81

⁷⁷ William H. Sewell Jr, *Marc Bloch and the Logic of Comparative History, History and Theory*, Vol 6, Nr. 2, 1967, s. 208-218. Sewell forteller at han skrev denne artikkelen i sin ungdom, som doktorgradsstudent, sterkt påvirket av sin far, som var sosiolog og hadde ambisjoner om å gjøre sosiologien til en anerkjent vitenskap. Sewell Jr har senere gjennomgått flere vendinger i sin tenkning og inntar nå et helt annet standpunkt. Se Sewell, *Logics of History: social theory and social transformation*, Chicago: Chicago University Press, 2005

2005

⁷⁸ *Ibid.*, s. 208-218.

nevner Eisenstadts *The Political System of Empires*⁷⁹, som tar utgangspunkt i en strukturfunksjonalistisk teori, og Jeffrey Pages *Agrarian Revolution*⁸⁰, som tar utgangspunkt i en teori om sammenhengen mellom økonomisk og politisk atferd. Begge underbygger en generell teori som er gyldig for flere enkelttilfelle.

«Parallele komparativister søker framfor alt å påvise at teorien deres er holdbar fra case til case; for dem er forskjeller mellom casene hovedsakelig særegenheter ved konteksten som bidrar til å fremheve den generelle prosessen teorien deres handler om.»⁸¹

ii) *Kontrastmetoden* legger i motsetning til parallellmetoden vekt på særegenheter ved hvert enkelt tilfelle og hvordan disse påvirker generelle historiske prosesser. Skocpol og Somers fremhever Clifford Geertz verk *Islam Observed*, James Langs *Conquest and Commerce* og Reinhard Bendix *Nation-Building and Citizenship* og *Kings or People*⁸² som eksempler. Kontrastene fremstår på bakgrunn av brede temaer, problemstillinger eller idealtyper som enten blir presentert innledningsvis eller utfoldes etter hvert i fremstillingen. Hovedintensjonen ved denne typen komparasjon er å vise at bestemte nasjoner, imperier, sivilisasjoner eller religioner utgjør ureduserbare helheter. Hvert case er en unik sosiokulturell konfigurasjon.

«[...] kontrast-orienterte komparativister søker å sette historiske grenser for overdrevent generelle teorier, men de har ingen ambisjoner om å generere nye generelle forklaringer gjennom komparative historiske analyser.»⁸³

iii) I *makrokausal analyse* er målet å kunne trekke kausale slutninger om strukturer og prosesser på makronivå. Sentrale arbeider som illustrerer denne framgangsmåten er Barrington Moore, Jr. i *Social Origins of Dictatorship and Democracy*, og Theda Skocpols egen studie *States and Social Revolutions*.⁸⁴

⁷⁹ Samuel Eisenstadt, *The Political System of Empires. The Rise and Fall of Historical Bureaucratic Societies*, N. Y.: The Free Press, 1963

⁸⁰ Jeffrey M. Page, *Agrarian Revolution: Social Movements and Export Agriculture in the Underdeveloped World*, N.Y.: Free Press, 1975

⁸¹ Skorpo & Sommers, 1980, s.178

⁸² Clifford Geertz, *Islam Observed: Religious Development in Morocco and Indonesia*, Chicago: University of Chicago Press, 1971; James Lang, *Conquest and Commerce: Spain and England in the Americas*, N. Y.: Academic Press, 1975; Reinhår Bendik, *Nation-Building and Citizens hip*; Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1977 og *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1978

⁸³ Skorpo & Sommers, 1980, s.181

⁸⁴ Barrington Moore, jr., *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and peasant in the Making of the Modern World*, Boston: Beacon Press, 1966 og Skorpo, *States and Sosial Revolusjons. A Comparative Analysis of France, Russia and China*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Skocpol og Somers oppfatter logikken i makrokausal analyse som analog til statistiske analyser der en i et stort datamateriale søker å kontrollere variasjonskilder for å avdekke kausale sammenhenger.

«Denne varianten er en form for analyse som forskerne vender seg mot for å kunne fremsette gyldige kausale påstander om makrofenomener der det pr definisjon er for mange variable og ikke tilstrekkelig mange case.»⁸⁵

I makrokasale analyser blir bestemte aspekter ved casene fokusert for å kunne foreta tilnærmet kontrollerte sammenligninger. Bestemte forhold søkes forklart med én eller flere hypoteser om sannsynlige årsaker. Skocpol og Somers viser til John Stuart Mills to metoder «*metoden for samsvar*» og «*metoden for forskjell*» som grunnleggende for denne typen komparasjon.⁸⁶ Metoden for samsvar innebærer at hypotesen bekreftes når både den postulerte årsaksfaktoren og virkningen observeres i flere case. Metoden for forskjeller styrker hypotesen hvis den påviser at verken årsaksfaktoren eller virkningsfaktoren foreligger i andre case. Skocpol redegjør for hvordan hun anvender metoden for samsvar når hun påpeker at det før-revolusjonære Frankrike, Kina før 1911 og Russland i mars i 1917 var preget av felles kjennetegn som kan forklare revolusjonene i vedkommende land. Hun bruker Mills metode for forskjell når hun påpeker at England, Preussen/Tyskland og Japan, som *ikke* gjennomgikk revolusjoner heller ikke hadde de kjennetegn som preget det førrevolusjonære Frankrike, Kina og Russland.

Skocpol og Somers konkluderer imidlertid sin fremstilling av de tre metodene *parallel komparativ historie*, *kontrastmetoden* og *makrokausal analyse*, som har vært begrunnet med ulike kunnskapsmål, med at de vil kunne samordnes i et felles forskningsprogram med etablering av lovmessighet som et felles mål.⁸⁷ De vil kunne betraktes som ulike faser i én og samme forskningsprosess, med sikte på å etablere generelle lovmessigheter. Men det er den makrokasale analysens tankegang som legges til grunn for alle tre metodene.

John Stuart Mills metoder for likhet og forskjell ligger til grunn for tankegangen i den makrokasale analysen.⁸⁸ De vitenskapsteoretiske premissene for metoden har vært utsatt for sterk kritikk fra to sider, både fra metodologisk positivisme og

⁸⁵ Skocpol og Somers, 1980, s. 182

⁸⁶ John Stuart Mill kaller metodene for «*Method of Agreement*» og «*Method of Difference*». Metodene er beskrevet i *Two Methods of Comparison* (utdrag fra *A System of Logic*, 1888) i Amitai Etzioni og Frederic L. Du Bois, (red.) *Comparative Perspectives: Theories and Methods*, Boston: Little Brown, 1970, s. 206

⁸⁷ Skocpol & Somers, 1980, s. 174 -197

⁸⁸ Mjøset, 2006, s. 337-362

fra positivismekritikerne. De metodologiske positivistene mener at komparasjon mellom få case ikke kan føre til gyldige slutninger om årsakssammenhenger fordi det trengs et større datamateriale.⁸⁹ Positivismekritikerne stiller seg negativt til både den empiristiske ontologien, den positivistiske forklaringsmodellen og den scientistiske metodetenkningen som forutsettes i den makrokausele komparative metoden.

De tre metodene som Skocpol og Somers har identifisert, og som de mener kan innordnes i en felles positivistisk vitenskapsforståelse kan imidlertid også ses som uttrykk for divergerende vitenskapsteoretiske standpunkter. Peter M. Manicas peker på at metode (1), parallell komparativ historie, og metode (3), makrokausal analyse, begge bygger på en positivistisk forklaringsmodell, selv om den første legger vekt på å teste generell teori gjennom studier av enkelttilfelle og den siste søker å utvikle generell teori ved studiet av enkelttilfelle.⁹⁰ Likheten mellom funksjonalistisk universaliserende komparasjon (metode 1) og analytisk komparasjon (metode 3) kan illustreres ved å sammenstille den funksjonalistiske nasjonsbyggingsteorien til Seymour Martin Lipset og den analytiske revolusjonsteorien til Skocpol. Lipsets teori om nasjonsbygging består av en rekke hypoteser, som samlet utgjør en generell teori: «*når et samfunn gjennomgår en moderniseringsprosess, øker arbeidsdelingen*», og «*når religiøse institusjoner svekkes, reduseres den normative kontrollen*», følgelig «*er det vesentlig for det sosiale systemets stabilitet at det utvikles organer som kan fremme autoritative tolkninger og iverksettinger, det vil si et legitimt lovverk og et politivesen basert på utøvelse av tvang.*»⁹¹ Denne generelle teorien om at sosial stabilitet i moderniseringsprosesser forutsetter (og samvirker med) en legitim ordensmakt – hvis A, så B – kan testes gjennom studiet av nasjonsbygging i ulike land.

Skocpol, som i anvendelsen av den makro-kausale metoden har gått fram på en mer induktiv måte, har imidlertid også som mål å komme fram til en generelt gyldig forklaring av typen «hvis A, så B». Hennes forklaring av revolusjonene i Frankrike i 1789, Russland i 1917 og Kina i 1911 går ut på at:

«hvis en statsdannelse, som er sårbar for administrativt og militært sammenbrudd, utsettes for intensivt utenrikspolitisk press fra andre utviklede

⁸⁹ Stanley Lieberman, More on the Uneasy Case for Using Mill-Type Methods in Small-N Comparative Studies, *Social Forces*, Vol 72, no 4, 1994, s. 1225-1237; Kenneth A. Bollen, Barbara Entwistle and Arthur S. Alderson, Macrocomparative Research Methods, *Annual Review of Sociology*, Vol 19, 1993, s. 321-51

⁹⁰ Peter T. Manicas, *A Realist Philosophy of Social Science*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 111

⁹¹ Ibid. Lipsets teori er gjengitt her slik den er fremstilt av Manicas

stater, og omfattende opprør blant bøndene fremmet av de sosiopolitiske strukturene i bondebefolkningen, så vil det utvikle seg en sosial revolusjon. I 1879 ble Frankrike utsatt for slikt utenrikspolitisk press og hadde dessuten en sosiopolitisk struktur blant bondebefolkningen som fremmet opprør. Følgelig utviklet det seg en sosial revolusjon i Frankrike.»

Revolusjonene i Russland og Kina kan forklares ved å erstatte Frankrike med Russland og Kina i sitatet ovenfor.⁹² Denne multikausale generelle teorien forklarer sosiale revolusjoner som et sammenfall av omstendighetene: svak administrativ og militær statsdannelse (A_1), utenrikspolitisk press fra andre stater (A_2) og opprør blant bondebefolkningen (A_3) – hvis A_1 , A_2 og A_3 , så B.

Kontrastmetoden, som Skocpol og Somers mener kan frembringe nye prøvbare hypoteser om universelle sammenhenger oppfatter Manicas som en fortolkende metode, som hviler på en hermeneutisk vitenskapsoppfatning. Den er ikke egnet til å generere hypoteser om årsakssammenhenger, for den ser ikke kausalforklaringer som et mål for historisk-komparative studier. I stedet legger den vekt på å klargjøre ideer og aktørers intensjoner. Fortolkende historisk sosiologi er et alternativ både til universaliserende funksjonalisme og analytisk sosiologi og har en annen type kunnskapsmål. Manicas reduserer Skocpols og Somers tre metoder til to hovedretninger i vitenskapsteorien, den nomotetisk-deduktive og den fortolkende. Selv argumenterer han for en tredje, en realismeteori som har likhetstrekk med Archers tilnærming, og som følger en annen logikk i historisk-sosiologisk komparativ forskning, med vekt på studiet av struktur og agentskap.

Skocpol og Somers oppfatter den makro-kausale metoden som analog til bruken av statistiske multivariate analyser som grunnlag for kausale slutninger:

«Logikken i bruken av komparativ historie for gjennomføring av makro-kausale analyse ligner på statistiske analyser, basert på kvantitative data om et stort antall case, der grupper av case manipuleres for å kontrollere variasjonskilder i den hensikt å gjennomføre kausalslutninger. Denne tredje varianten av komparativ historie [makro-kausale analyse] er en slags multivariat analyse, som forskere vender seg til, for å validere kausale påstander om makrofenomener, der det av sakens natur er for mange variable og ikke tilstrekkelig mange case.»⁹³

Sewell kritiserer den makrokausale metoden for å være ugjennomførbar i historisk-sosiologisk forskning, fordi den er basert på en eksperimentell og scientistisk tankegang. Eksperimenter innebærer to sentrale forutsetninger: i) identitet; det vil si at gjenstanden (lovmessigheten) er identisk i de ulike eksperimentene og ii) uavhengighet mellom eksperimentene; det vil si at utfallet

⁹² Skocpols teori er gjengitt etter Manicas, 2006, s. 112-113

⁹³ Skocpol og Somers, 1980, s 182

av ett eksperiment ikke påvirker utfallet av det annet tilsvarende eksperiment foretatt på et annet tidspunkt. Anvendt på studiet av revolusjoner innebærer disse forutsetningene at alle revolusjoner er identiske, det vil si at de er forårsaket av de samme lovmessigheter, og at de skjer uavhengig av hverandre. En kan imidlertid ikke forutsette at alle sosiale revolusjoner er styrt av de samme universelle lover, påpeker Sewell. For eksempel inntraff den industrielle revolusjon i tiden mellom den franske og den russiske revolusjon og en rimelig hypotese vil være at eksistensen av et industriproletariat var en forutsetning for den russiske revolusjon, men ikke for den franske. En slik hypotese er det imidlertid ikke rom for innenfor et komparativt kvasi-eksperimentelt design, fordi den bryter med forutsetningen om identitet, det vil si at det er den samme lovmessigheten vi studerer i de to tilfellene.⁹⁴ Sewells argumentasjon illustrerer det sentrale ontologiske poenget i kritisk realisme om at historiske hendelser, som i dette tilfellet sosiale revolusjoner, foregår i åpne systemer og ikke under eksperimentelle betingelser.

Også forutsetningen om uavhengighet mellom eksperimenter er vanskelig, for ikke å si umulig, å innfri i historiske studier. Kravet om uavhengighet innebærer at utfallet av ett eksperiment ikke må påvirke utfallet av senere eksperimenter av samme type. Dette er et absurd vilkår når det gjelder revolusjoner, ettersom det er veletablert at de russiske bolsjevikene baserte seg på erfaringene fra den franske revolusjon og det kinesiske kommunistpartiet ikke bare hadde bolsjevikene som modell, men også mottok direkte støtte fra dem. De eksperimentelle forutsetningene om identitet og uavhengighet som må kunne oppfylles hvis Skocpols og Somers redegjørelse for den makrokausele komparative metoden skal gi mening, er følgelig ikke realiserbare.⁹⁵ De tre revolusjonene som Skocpol analyserer fant ikke sted som tre uavhengige isolerte begivenheter, men som en sekvens av historisk forbundne begivenheter.

Grunnen til at Skocpols komparative studie av revolusjoner har høstet stor anerkjennelse til tross for den uholdbare metodiske legitimeringen, er at analysen nettopp ikke gjennomføres slik metoden foreskriver. Snarere enn å identifisere faktorer ut fra J.S. Mills metode for likhet og forskjell, består Skocpols studie av narrativer som redegjør for multiple kausale prosesser. Sewell karakteriserer Skocpols studie som en fremstilling av *«hvordan begivenheter ved å utfordre eller omdanne strukturer åpner døren for fremtidige transformative*

⁹⁴ Sewell, 2005, s. 95 ff

⁹⁵ Ibid., s. 96

begivenheter».⁹⁶ Hun har i realiteten levert et bidrag til en sosiologi om hendelser (*an eventful sociology*).

Den kausalanalytiske metoden som baserer seg på komparasjon mellom få case, har imidlertid vært gjenstand for sterk kritikk fra toneangivende vitenskaps-teoretiske premissleverandører i amerikansk sosiologi, av Steinmetz betegnet som metodologisk positivisme. Metodologisk positivisme er en kombinasjon av ontologisk empirisme, epistemologisk positivisme og metodisk scientisme. *Empiristisk ontologi* oppfatter virkeligheten som ustrukturert og ustratifisert, flat og atomistisk. *Positivistisk epistemologi* er oppfatningen om at enhver vitenskapelig forklaring har formen, hvis A, så B, der A og B ligger på samme ontologiske nivå, nivået for det aktualiserte. *Scientisme* innebærer en oppfatning om at sosiale fenomener må studeres med de samme metoder som naturvitenskapene. I amerikansk sosiologi har scientismen medført en preferanse for store kvantitative datasett, som analyseres med sikte på prediksjon.⁹⁷

Makrokausal analyse bygger på metodologisk positivisme i Steinmetz betydning av begrepet: en empiristisk ontologi, en positivistisk epistemologi og metodisk scientisme. Sewell og Manicas har tatt opp deler av denne kritikken. Sewell har kritisert den scientistiske tankegangen som ligger i metoden, det vil si at den postulerer kausalmekanismer som er uavhengig av tid og rom og derfor er uavhengige av aktørenes begreper om hva de gjør når de handler. Dette innebærer en oppfatning om at det finnes historiske begivenheter som er identiske, oppstår uavhengig av hverandre, og kan forklares ut fra samme generelle lov. Tankegangen hviler dessuten på en empiristisk oppfatning om at årsaker og virkninger er på samme ontologiske nivå, hvis A, så B.⁹⁸

Det er ikke grunnlag for å hevde at Archer anvender makrokausal metode i sin komparative studie. Bruken av makrososiologiske begreper og postuleringen av struktur som kausalfaktor bryter med grunnleggende empiristiske forbud mot å operere med ikke-observerbare størrelser. Kausalforklaringene er heller ikke av typen «hvis A, så B», ettersom Archer observerer et skille mellom potensialer for bestemte (inkorporerte) handlinger, gitt av strukturelle posisjoners situasjonslogikk, og aktualiseringen av disse potensialene under bestemte vilkår. Archers tilnærming er heller ikke scientistisk ettersom den forutsetter at sosial

⁹⁶ Ibid., s. 98

⁹⁷ George Steinmetz, *Odious Comparisons: Incommensurability, the Case Study, and «Small N's» in Sociology*, *Sociological Theory*, Vol 22, No 3, 2004, s.371-400

⁹⁸ Manicas, 2006, s. 112

struktur varierer i tid og rom og at det alltid er aktørens intensjonale handlinger som medierer virkningen av strukturelle forhold.⁹⁹

2.2 Casestudier

I metodediskusjonen vedrørende anvendelsen av casestudier i forskning er det særlig to problemstillinger som har vært reist: a) hva slags kunnskapsmål kan en casestude ha; er kunnskapen eksplorerende og foreløpig, det vil si at det er en måte for forskeren å gjøre seg kjent med forskningsfeltet på; eller kan casestudier anvendes i forskningsfronten som en metode for teoriutvikling? Og b) kan kunnskap basert på studiet av ett case være gyldig for flere case; er kunnskapen generaliserbar, og i tilfelle, på hvilken måte?

2.2.1 Casestudier og teoriutvikling

Campbell, som i utgangspunktet stilte seg svært kritisk til bruken av casestudier hevder i sin selvkritikk etter å ha karikert og kritisert casestudiers vitenskapelige verdi at «*enkeltstående casestudier av kulturer fortsatt vil komme til å være hovedtypen i komparativ samfunnsvitenskap.*»¹⁰⁰ I forbindelse med noen metodiske anbefalinger for gjennomføringen av casestudier legger han vekt på deres potensial i å bidra til teoriutvikling. Mange år senere gir han støtte til bruken av casestudier i forskningen i forordet til Robert K. Yins bok om casestudieforskning. Her erklærer han at han ikke lenger ser eksperimentering, men forskningsstrategien «*plausible konkurrerende hypoteser*» som den vitenskapelige metodens kjerne. Prøvingen av plausible konkurrerende hypoteser innebærer, i motsetning til eksperimentets forutsetning om en kontrollert kontekst, en utledning av implikasjonene av hypotesen i flere sammenhenger og framfor alt en vurdering av hypotesens gyldighet i forhold til andre mulige forklaringer.¹⁰¹

Yin videreutvikler og konkretiserer resonnementet til Campbell, selv om han fremhever den eksperimentelle tankegangen som fruktbar. Han kritiserer oppfatningen av casestrategien som utelukkende egnet i eksplorerende pilotstudier. Casestudier kan være eksplorerende, men de kan også være beskrivende eller forklarende, på samme måte som surveys, narrativer og eksperimenter kan være alle delene. Eksempler Yin trekker fram fra

⁹⁹ Archer, 1995a, s.195-201

¹⁰⁰ Campbell 1975, s 186-191

¹⁰¹ Donald T. Campbell, Foreword, i Robert K. Yin, *Case Study Research*, Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, 1994, s. xi-x

forskningslitteraturen viser at casestudier i mange tilfelle har bidratt til å videreutvikle teori.¹⁰²

Det er oppfatningen av casestudier som en form for sampling der $N=1$, som i følge Yin har ført til en feiloppfatning av formålet med case-studier. Casestudier må ikke oppfattes som en type utvalgsstudier der målsettingen er å generalisere til en populasjon, men som eksperimentelle replikasjoner. Generaliseringen på grunnlag av casestudier er ikke av samme slag som generaliseringen fra et sample til en populasjon. Det dreier seg ikke om en empirisk statistisk generalisering, men om en teoretisk, eller analytisk, generalisering. Generaliseringsverdien til en casestudie ligger i muligheten til å teste en generell teori, og å gjenta (replikere) testingen gjennom undersøkelser av flere case.

En fatal feil i forbindelse med gjennomføring av casestudier er å oppfatte statistisk generalisering som metoden for å generalisere resultatene av caset. Dette er fordi case ikke er samplingsenheter, og ikke bør velges ut på dette grunnlag. Snarere bør individuelle casestudier velges ut slik en laboratorieforsker velger [teori]området for et nytt eksperiment. Multiple case, i denne forstand, bør betraktes som multiple eksperimenter (eller multiple surveys). Under disse vilkårene er generaliseringsmetoden «analytisk generalisering», der de empiriske resultatene av casestudien sammenholdes med en modell basert på en tidligere utviklet teori. Hvis to eller flere case viser seg å støtte samme teori, kan en hevde at en replikasjon har funnet sted. De empiriske resultatene kan betraktes som enda mer potente hvis to eller flere case støtter den samme teorien, men ikke støtter en like plausibel konkurrerende teori.¹⁰³

Forutsetningen for at en casestudie skal kunne gi generell kunnskap, er følgelig at den tar utgangspunkt i en generell teori, og at resultatet vurderes i forhold til alternative plausible teorier.

Yin oppfatter den komparative metoden som identisk med multiple casestudier. Multiple casestudier dreier seg, i likhet med studier av ett case, om å teste generelle teoretiske påstander. I multiple casestudier bør case velges slik at det forventede resultatet enten er at i) de viser samme resultat (*bokstavelig replikasjon*) eller ii) at de av forklarlige grunner viser kontrasterende resultat (*teoretisk replikasjon*). Analogien er eksperimentelle undersøkelser:

¹⁰² Yin oppfatter historiske studier som en egen forskningsstrategi på linje med, men forskjellig fra, casestudier. Han knytter casestudier, eksperimenter og survey, pr definisjon til studiet av samtidsfenomener. Yin, 1994, s. 6

¹⁰³ Ibid., s. 31

Evnen til å gjennomføre seks eller ti casestudier, effektivt ordnet i et multippelt casedesign, er analogt til evnen til å gjennomføre seks til ti eksperimenter vedrørende beslektede tema; noen få case (to eller tre) vil være bokstavelige replikasjoner, mens noen få andre case (fire til seks) kan være utformet for å forfølge to ulike mønstre for teoretiske replikasjoner. Hvis alle casestudiene gir forventet resultat, vil disse seks til ti tilfellene, i aggregat, ha gitt overbevisende støtte til påstandene som er fremsatt i utgangspunktet. Hvis casene gir resultater som strider mot utgangspåstandene, må de revideres og testes med et nytt sett av case. Igjen ligner denne logikken måten vitenskapsmenn/kvinner håndterer motstridende eksperimentelle funn på.¹⁰⁴

Yin inkluderer både testing av generelle teoretiske påstander og beskrivelser av unike og særegne fenomener som legitime formål for casestudier. Men slike studier kan ikke gi grunnlag for statistiske generaliseringer. Hvis de skal bidra til teoriutvikling, må casene velges ut fra teoretisk begrunnede hensyn, med sikte på å teste påstander avledet av en teori. Et eksempel han nevner på en slik casestudie er Neal Gross sitt arbeid *Implementing Organizational Innovations*.¹⁰⁵ Studien tok utgangspunkt i teori som hevdet at ulike barrierer i organisasjonen er årsak til at innovasjoner mislykkes. I studien ble det valgt ut en organisasjon som hadde en forhistorie med vellykket innovasjon med en forventning om at også nye innovasjoner ville lykkes, ettersom barrierer ikke eksisterte i denne organisasjonen. Studien viste imidlertid at måten implementeringen ble iverksatt på, snarere enn barrierene, kunne være årsak til at en ikke lyktes med å iverksette endringer.

«[S]elv om boken var begrenset til ett enkelt case, representerte den et vannskille i innovasjonsteori. Forut for denne studien hadde analyser fokusert på identifikasjon av barrierer; etter denne studien har litteraturen i mye større grad vært dominert av studier av implementeringsprosesser.»¹⁰⁶

Berth Danermark et al har også redegjort for casestudier som et redskap for teoriutvikling. Danermark oppfatter imidlertid ikke casestudier som eksperimentanalogier. I likhet med Yin, men på et kritisk realistisk vitenskapsteoretisk grunnlag, som innebærer at casestudier, i motsetning til naturvitenskapelige eksperimenter, betraktes som forskning i åpne systemer, hevder han at casestudier kan avdekke mekanismer som kan gjenfinnes i andre case, og at casestudier derfor er egnet til å generere teori snarere enn å danne

¹⁰⁴ Ibid., s. 46

¹⁰⁵ Neal Gross, *Implementing Organizational Innovations*, New York: Basic Books, 1971

¹⁰⁶ Yin, 1994, s. 40

utgangspunkt for *empiriske generaliseringer*.¹⁰⁷ På ulikt vitenskapsteoretisk grunnlag er det etablert at casestudier kan bidra til teoriutvikling og at betraktningen av casestudier som et utvalg der N=1 og som utgangspunkt for empirisk generalisering til en populasjon misforstår den forskningsmessige betydningen av casestudier.

Yins resonnementer har sterke likhetstrekk både med parallell historisk komparasjon og Skocpols og Somers kausalanalytisk metode når han hevder at casestudier egner seg til testing av generell teori. Yin selv gjør ingen krav på at resonnementene hans gjelder for historiske studier. Han avgrenser seg eksplisitt fra dette forskningsfeltet. Det er likevel interessant at argumentasjonen for casestudiers teoriprøvende og teorigenerende potensial kommer fra ulike substansielle forskningsfelt og at casestudier som metode for teoriutvikling forsvares av representanter for ulike vitenskapsteoretiske retninger.

2.2.2 Casestudier og generalisering

I mange tilfelle kan det være vanskelig å avgjøre hvor grensen går mellom caset og omgivelsene. I det foreliggende arbeidet er caset, eller casene, utdanningsinstitusjonen i sine strukturelle omgivelser innenfor gitte statsdannelser, og casene gjennomgår interne strukturelle transformasjoner over tid.

Charles C. Ragin hevder at to grunnleggende forskjellige utgangspunkt for å avgjøre hvordan et case skal avgrenses er oppfatningen av et case som 1) en empirisk enhet og som 2) en teoretisk enhet. Han hevder at dette skillet svarer til det filosofiske skillet mellom realisme¹⁰⁸ og nominalisme:

«Realister hevder at det finnes case (som er mer eller mindre empirisk verifiserbare som case) «der ute». Nominalistene mener at case er teoretiske konstruksjoner som først og fremst er konstruert for å tjene forskerens interesser. En realist betrakter case enten som gitt, eller som mulig å avdekke empirisk. En nominalist ser case som konsekvensen av teorier eller konvensjoner.»¹⁰⁹

Ragins skille mellom caset som empirisk og teoretisk avgrenset enhet synes ikke særlig fruktbart. Uansett om casene vi velger er konvensjonelle enheter, som for eksempel land eller stater, ligger det tilsiktet eller ikke tilsiktet en selektivitet og

¹⁰⁷ Berth Danemark et al, *Att förklara samhället*, Stockholm: Studentlitteratur, 1997, s. 123-132

¹⁰⁸ Charles C. Ragin, Introduction: Cases of «What is a Case?» i Charles C. Ragin & Howard S. Becker (red.) *What is a Case?* Cambridge: Cambridge University Press, 1992, s. 8

¹⁰⁹ Ibid. Til denne oppfatningen av hva et realismeperspektiv innebærer må det bemerkes at Ragin her synes å bruke realisme i betydningen *empirisk realisme* når han hevder at realister krever at casene må være empirisk verifiserbare.

noen premisser til grunn for avgrensningen, som gjør at en empirisk enhet implisitt også er avgrenset teoretisk.

Forståelsen av hva et case er og hva som er casestudiers bidrag i kunnskapsutviklingen er bedre utredet av Sayer, som skiller mellom *abstrakt*, *konkret* og *empirisk generaliserende* forskning, og betegner forskning som innbefatter alle disse elementene som *synteseforskning*. Disse distinksjonene klargjør hvordan casestudier kan bidra til utvikling av generell kunnskap i flere betydninger av begrepet «generell». Et spesielt viktig skille i denne sammenhengen er distinksjonen mellom *abstraksjon* og *empirisk generalisering*.

2.3 Abstrakt og konkret forskning

i) *Abstraksjon* handler om å komme fram til sosiale gjenstanders konstitusjon og mulige måter å oppføre seg på. Målet for abstraksjon er å avdekke strukturer med iboende tendenser og disposisjoner. Abstrakt forskning selekterer eller abstraherer enkelte aspekter av virkeligheten. Abstrakt forskning leter etter nødvendige relasjoner, vilkår og egenskaper ved å abstrahere fra den mangfoldige virkeligheten. Sayer nevner økonomisk verditeori og teorier om sosiale klasser, der klasserelasjoner defineres som struktur som ikke alltid manifesterer seg på identisk vis, som eksempler på abstrakt forskning. Et annet nærliggende eksempel på abstraheringen av en struktur er Archers avdekking av det nødvendige, kompatible og asymmetriske forholdet mellom skolen og kirken i europeisk middelalder. Denne strukturen manifesterte seg ved at skolens virksomhet i det alt vesentlige dreide seg om å formidle de religiøse sannheter og redskapsfagene for å tilegne seg disse. Den abstrakte forskningen er en nødvendig forutsetning for den konkrete forskningen og synteseforskningen. Å finne fram til generative strukturer er et fundamentalt anliggende, ettersom strukturelle forhold utgjør sentrale elementer i etableringen av forklaringer. Slutningsformene som står sentralt i identifiseringen av generative strukturer og deres mekanismer er ikke deduksjon og induksjon, men abduksjon og retroduksjon.

ii) *Konkret forskning* studerer faktiske begivenheter og komplekse gjenstander som har mange ulike determinanter avdekket gjennom abstrakt forskning.

iii) *Generalisering* innebærer empirisk generalisering, det vil si utbredelsen av et empirisk fenomen.

iv) *Synteseforskning* er forskning som søker å forklare store deler av et system ved å kombinere abstrakt, konkret og empirisk generaliserende forskning. Det er en type forskning som er vanlig innenfor historie og geografi.¹¹⁰

Archers komparative studie faller inn under kategorien konkret forskning ettersom den omfatter både identifikasjon av strukturer i form av abstrakt forskning og hvilke konsekvenser i form av interaksjon som genereres av strukturene. Den er abstrakt i den forstand at den identifiserer strukturer, både interne strukturer i utdanningsinstitusjonen og eksterne strukturer som forbinder skolen med andre samfunnsinstitusjoner, og i tillegg eksterne sosiale strukturer som påvirker alliansedannelser i utdanningspolitikken. Den er konkret i den forstand at den studerer hvordan disse strukturene, i samvirke med andre strukturer, kulturelle idéstrømninger og tilfeldige endringer i samfunnsvilkårene bidrar til å skape vilkår for interaksjon og generere endringsprosesser. Det kunne vært fristende også å karakterisere den som empirisk generaliserende, ettersom den spesifiserer hvilket univers av gjenstander teorien er gyldig for. Archer avgrenser sin teori til å omfatte skoleutviklingen i land som ikke har vært gjenstand for territoriell omfordeling eller kolonialisering, det vil si land der skoleutviklingen har foregått som en endogen prosess. Teorien omfatter dessuten bare samfunn som i utgangspunktet er institusjonelt differensierte, ettersom begrepet institusjonell integrasjon forutsetter delvis autonome samfunnsinstitusjoner. Dette er imidlertid en generalisering som ikke er på det empiriske nivå, ettersom det dreier seg om strukturelle kjennetegn, som handler om relasjoner.

2.3.1 Abduksjon

Abduksjon er betegnelsen på slutningsformen når gitte data settes inn i en ny sammenheng eller begrepsfestes på en ny måte slik at det oppstår en ny beskrivelse. Denne måten å tenke på er ikke særlig mye omtalt i metodelitteraturen, selv om den ofte brukes i forskningen.¹¹¹ Som slutningskategori har den røtter like langt tilbake i filosofihistorien som induksjon og deduksjon. Opphavet til formaliseringen av alle de tre slutningsformene deduksjon, induksjon og abduksjon finnes hos Aristoteles, som betegnet abduksjon som *apagogiske* slutninger. I nyere tid har amerikansk pragmatisme tatt opp igjen denne slutningsformen til nærmere undersøkelse. John Saunders Pierce har fremstilt abduktive resonnementer som en formell slutningskjede på

¹¹⁰ Sayer, 1992, s. 326

¹¹¹ Skiöldberg 1991 ref i M. Alvesson & K. Skiöldberg, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur, 1994, s. 42-43

linje med deduksjon og induksjon. Men til forskjell fra deduksjon, som innebærer *logisk nødvendige slutninger* ut fra gitte premisser, og induksjon, som dreier seg om *slutninger fra enkelttilfelle til mange tilfeller*, handler abduksjon om *plausible eller rimelige slutninger ut fra gitte premisser*.¹¹² Abduksjon kan også betraktes som et aspekt ved enhver erfaring eller observasjon.

Klassiske eksempler på ny-beskrivelser av fenomener i samfunnsvitenskapen er Durkheims begrepsfesting av selvmordet som et sosialt faktum og Giddens betraktning av *anorexia* som et uttrykk for refleksiv identitet. I det praktiske yrkeslivet anvender både leger og bilmekanikere abduksjonslogikk; leger når de fortolker symptomer som utslag av en sykdom og bilmekanikere når de ut fra lydene fra en bilmotor danner seg oppfatninger av hva feilen kan være. I abduksjonslogikk begrepsfestes eller fortolkes hendelser eller gjenstander ut fra en ny teori- eller meningssammenheng, som får gjenstandene eller hendelsene til å fremstå på en ny måte. Abduksjon innebærer «å se noe som noe annet» og å forstå det innenfor rammen av en annen sammenheng.¹¹³ For eksempel trer abduksjonslogikken i funksjon når data som er samlet inn ut fra én bestemt teori, eller bestemte premisser, blir re-fortolket ut fra en annen teori eller andre premisser. Når data som er generert innenfor en bestemt teori blir re-analysert eller re-fortolket i lys av en annen teori blir det foretatt en abduktiv slutning.

Den abduktive slutningsformen er særlig aktuell i forbindelse med forskning som anvender sekundærdata. Historisk-sosiologiske studier blir som oftest basert på allerede foreliggende historiske studier, med andre ord historiske sekundærkilder.¹¹⁴ I gjennomføringen av studier som både er komparative og strekker seg over et langt tidsrom blir det for arbeidskrevende å drive primærkildestudier. Bruk av sekundærlitteratur er arbeidsbesparende, men har den ulempe at studiene må begrense seg til å undersøke områder der det allerede foreligger historisk forskning.

Bruk av sekundærkilder i historisk sosiologisk forskning innebærer en ny kontekstualisering og ny-beskrivelse av allerede foreliggende historisk kunnskap. Norske historieforskere som i stor grad baserer seg på allerede foreliggende historiske data og gir ny-beskrivelser er Trond Nordby og Rune Slagstad. Nordby har i arbeidet *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet* sammenstilt kunnskap fra tidligere historisk forskning, men tolket den på en ny måte.¹¹⁵ Rune

¹¹² Danermark et al, 1997, s.144

¹¹³ Ibid., s. 149,152

¹¹⁴ Bonnell, 1980, s.172

¹¹⁵ Nordby, 1991

Slagstad har i *De nasjonale strateger* også i stor grad basert seg på sekundærkilder.¹¹⁶ Et nyere eksempel på et historisk arbeid basert på refortolkning av sekundærdata er Ketil Zachariassens arbeid om historiske faser i utviklingen av Nord-Norge som region.¹¹⁷

Bruk av sekundærkilder er etablert praksis i historisk sosiologi. Men den vitenskapsteoretiske debatten om datas teoriavhengighet inviterer til en drøfting av denne praksisen. Oppfatningen om at det er legitimt å basere seg på tolkning av sekundærdata forutsetter en avvisning av oppfatningen om at vitenskapelige data er så sterkt betinget av teorien som har generert dem at de ikke har noen relevans for andre teorier. I kjølvannet av Kuhns studie av vitenskapelige revolusjoner, hans introduksjon av paradigmebegrepet og oppfatning av vitenskapens utvikling som bestående av paradigmeskifter,¹¹⁸ har enkelte hevdet at data ikke bare er teoriladet, men teorideterminert. Ulike paradigmer blir oppfattet som inkommensurable i den forstand at data som er innsamlet innenfor ett forskningsparadigme ikke har noen mening utenfor dette paradigmet.

Hvis ulike teorier er inkommensurable vil det kunne være problematisk å basere seg på sekundærdata i samfunnsvitenskapelige analyser. Det mer moderate standpunktet at data er teoriladet men ikke teorideterminert innebærer imidlertid også konsekvenser for oppfatningen av forholdet mellom teori og sekundærdata. Den amerikanske historikeren Joan Scott har i et interessant eksempel fra studiet av fransk sosialpolitikk rundt 1840 påpekt perspektivers selekterende funksjon når det gjelder historisk statistiske data.¹¹⁹ Hun viser her at historisk statistisk materiale, som ofte oppfattes som særlig objektivt og nøytralt, både er teoriladet og selektivt. De stridende parter i fransk sosialpolitikk på midten av 1800-tallet utarbeidet nemlig hver sin til dels motstridende statistikk for å underbygge sine posisjoner i den politiske kampen. Historikere som ukritisk tar i bruk den ene parts statistikk og anvender den som om den skulle være en partsnøytral beskrivelse av sosiale forhold, gjør seg selv til part i for lengst avsluttede politiske kamper. Faren ved å basere seg på allerede foreliggende forskning er derfor at selektiviteten som ligger i den tidligere forskningen blir reproduisert på en ukritisk måte.

¹¹⁶ Slagstad, 1998

¹¹⁷ Ketil Zachariassen, *Rethinking the Creation of North Norway as a Region*, *Acta Borealia*, Vol 25, no 2, 2008, s. 113-137

¹¹⁸ Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1970

Det som gjør det mulig å anvende allerede foreliggende forskningsresultater er at data ikke er fullt ut determinert og heller ikke uttømmende analysert av de begrepene og teoriene som har generert dem. De kan gjøres til gjenstand for nybeskrivelse. Vi kan stille nye spørsmål til en foreliggende datamengde. Vi kan skape nye kategorier basert på de som allerede er lagt til grunn, selv om de siste legger begrensninger på hvor nyskapende vi kan være.

Selv om data som er innsamlet innenfor en bestemt fortolkningsramme er påvirket av denne, innebærer dette følgelig ikke at de ikke kan inngå i andre fortolknings- og analysesammenhenger. Men bruken av allerede foreliggende forskning forutsetter undersøkelser av på hvilken måte data er teoriladet, det vil si ut fra hvilken teori og hvilke kategorier data er samlet inn. Til grunn for refortolkning av foreliggende forskning kan vi si at det bør ligge en sekundær kildekritikk. Slik som den historiske forskningen basert på primærkilder bør forholde seg kritisk til sine kilder, må forskning som baserer seg på tidligere undersøkelser forholde seg kritisk til den teorisammenheng de er sprunget ut av.

Det foreligger et betydelig antall studier av norsk skolehistorie. Men dekningen av ulike perioder er varierende. I norske skolehistoriske fremstillinger er dekningen av dansketida, fra reformasjonen fram til 1814 svakere representert enn tiden etter 1814. Det største problemet i anvendelsen av sekundærkilder i det foreliggende arbeidet har vært identifiseringen av *agency* i norsk skolehistorie. Dette innebærer en mangel i historieforskningen snarere enn motstridende tolkninger. Identifiseringen av agentskap innebærer en dobbelt bestemmelse. For det første hvilke pedagogiske ideer som har vært fremført i utdanningspolitisk sammenheng og for det andre hvilke grupperinger eller aktører som har kjempet for og imot ideene. En vanlig fremstillingsform i norsk skolehistorie er å referere de dominerende ideene, ideene som seiret i den politiske striden eller ideer det var enighet om. Ofte blir heller ikke ideene som har inspirert aktørene referert, men bare skoleordningene, som var resultatet av politiske kamper. Norsk skolehistorisk forskning har i stor grad vært preget av det samme som engelsk skolehistorisk forskning, nemlig en vektlegging av «*acts and facts*». Når ideer refereres er det ofte uten å angi hvilke grupper som fremmet ideene og hvilke interesser de eventuelt tjente. Dermed blir det generelt vanskelig å gjøre rede for de politiske prosessene som har resultert i de ulike reformene og å få besvart spørsmålet om det var ideer eller interesser som var de avgjørende forklaringsfaktorer i endringen av skolen.

¹¹⁹ Joan W. Scott, *A Statistical Representation of Work. La Statistique de L'industrie à Paris 1847-1848*, i Joan W. Scott, *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press, 1988

2.3.2 Retroduksjon

Abduksjon i form av ny-beskrivelse angår forholdet mellom teori og observasjon. Retroduksjon innebærer identifisering av generative strukturer, som er kjernen i teoridannelsen. Retroduksjon er derfor et viktig redskap i abstraksjon, eller abstrakt forskning.¹²⁰

Retroduksjon er en tankeprosess som er beslektet med det som i filosofien kalles for transcendental argumentasjon. Den søker å klarlegge de nødvendige vilkårene (mulighetsbetingelsene) for at noe skal eksistere og være det det er. Retroduktive slutninger dreier seg om å identifisere naturlige relasjoner.¹²¹ Slutningsformen kan derfor anvendes i identifiseringen av sosial struktur. Ettersom sosial struktur utgjør vilkår for virksomhet, kan virksomhet være utgangspunktet for å trekke slutninger om hvilke strukturer som har generert dem. Retroduktive slutninger kan handle om hva som kjennetegner og er konstituerende for de strukturelle vilkår som genererer manifesterede observerte virksomheter. Det er en tankeoperasjon som tar utgangspunkt i noe (empiriske iakttagelser) og kommer fram til vilkårene, eller strukturene, som har generert dem (transfaktiske vilkår). Ettersom slike slutninger kan gå utover det observerbare og postulere ikke-observerbare forutsetninger, kalles slike resonnementer også for transfaktisk argumentasjon.

Danermark et al påpeker at det ikke finnes noen allmenngyldig metode for å trekke retroduktive slutninger, det vil si slutninger om nødvendige forutsetninger for at noe skal eksistere. Selv om det er vanskelig å gi noen klare regler for retroduktive slutninger, kan Bhaskars korte redegjørelse for transcendental argumentasjon i *The possibility of naturalism* kan være oppklarende. Bhaskar hevder at transcendental argumentasjon følger to spor. For det første dreier det seg om å begrunne hvorfor visse betingelser er nødvendige betingelser, for det andre om å tilbakevise andre alternative oppfatninger av hva som er de nødvendige betingelsene. Tilbakevisningen av alternative oppfatninger kan bestå i å vise at de er selvmotsigende, motsier intuisjonen eller fører til uholdbare resultater. Transcendental argumentasjon blir alltid framført i en sammenheng der det allerede foreligger en oppfatning av hva som er de nødvendige betingelsene. Den foregår med andre ord alltid i en kontekst.¹²² Transcendental

¹²⁰ Abduksjon og retroduksjon er nært beslektede slutningsformer og Charles S. Peirce skilte ikke mellom dem.

¹²¹ Naturlig nødvendighet er forskjellig fra logisk nødvendighet, som dreier seg om forholdet mellom premisser og konklusjon i logiske slutninger. Se Andrew Sayer, *Abstraction. A realist perspective*, i Archer et al, *Critical Realism. Essential Readings*, London: Routledge, 1998

¹²² Bhaskar, 1998, s. 5-6

argumentasjon handler følgelig om å underbygge plausible alternative forklaringer.

En sentral form for tenkning i retroduksjon er kontrafaktisk tenkning. Det vil si at en i tanken fjerner et element fra den virkeligheten en tenker på og spør seg: ville vedkommende fenomen kunne vært det det er uten at dette andre elementet eksisterte. Archer må ha stilt seg dette spørsmålet vedrørende forholdet mellom kirken og skolen i europeisk middelalder: ville skolen ha vært slik den var hvis ikke kirken hadde eksistert? Svaret var nei, ettersom kirken tilførte skolene de materielle, menneskelige og innholdsmessige ressursene som var nødvendige for at skolen kunne eksistere i den utforming den hadde. Dermed måtte relasjonen mellom kirken og skolen være en nødvendig relasjon. Skolevirksomheten, som i stor grad handlet om religionsopplæring og de redskapsfag som var nødvendige for dette, hadde den strukturelle relasjonen mellom skolen og kirken som en nødvendig forutsetning.

2.3.3 Oppsummering

Det foreliggende arbeidet forsvarer sin plass innenfor to ulike disiplinære tradisjoner; komparativ pedagogikk og historisk sosiologi. Innenfor begge disse tradisjonene står den komparative metoden sentralt, og i særlig grad komparasjon basert på multiple casestudier. Denne studien presenterer ett nytt case, som føyes til de tidligere casestudiene som Archer legger til grunn for sin teori om framveksten av statlige utdanningssystemer. Studiet av dette nye caset, har gjort det mulig å utvikle en teori om framveksten av det norske utdanningssystemet og dessuten å videreutvikle Archers generelle teori om systemenes framvekst.

Både komparativ pedagogikk og historisk sosiologi har vært preget av konkurrerende tilnærminger basert på ulike vitenskapsteoretiske premisser. Den positivistiske nomotetisk-deduktive forklaringsmodellen har stått mot den hermeneutiske og individualiserende oppfatningen. Archers morfogenetiske teori bygger på et realismestandpunkt, som overskrider denne motsetningen. Den har som mål å etablere kausalforklaringer, men er basert på en annen kausalitetsoppfatning enn den empiristiske og en annen forklaringsmodell enn *covering law*-modellen, som søker å forklare enkelthendelser som utslag av generell lovmessighet; og den bevarer det hermeneutiske perspektivet på menneskelig handling som meningsfylt.

Archers studie *Social Origins of Educational Systems* har vært plassert i samme kategori som Skocpols *States and Social Revolutions* som representant for en makro-kausal metodetradisjon. Det er imidlertid grunnleggende forskjeller mellom den analytiske kvasi-eksperimentelle metodetenkningen Skocpol hevder

hun baserer seg på, som bygger på J.S. Mills metoder for likhet og forskjell, og tenkningen innenfor kritisk realistisk vitenskapsteori. Flere har påpekt at den makrokausale metoden er ugjennomførbar i sitt forsett om å komme fram til nødvendige og tilstrekkelige vilkår for historiske begivenheter og at Skocpol ikke har en adekvat forståelse av sin egen metode. Grunnen til at studien er blitt stående som et betydningsfullt bidrag til historisk sosiologi er at den praktiserer en tilnærming som ligger nær opp til den realistiske tilnærmingen.

Archers studie omfatter både abstrakt og konkret forskning i den forstand at den identifiserer struktur og studerer strukturenes konsekvenser i form av interaksjon og endringsprosesser. Den er konkret ved å påvise hvordan strukturer samvirker med hverandre, som vilkår for individuelle og kollektive aktørhandlinger. Den er generaliserende ved å angi hvilken type samfunn den har gyldighet for, men er ikke empirisk generaliserende ved å generalisere til et univers av enheter fra et utvalg av enheter.

Ettersom dansk-norsk skoleutvikling, slik jeg har studert den med utgangspunkt i Archers teori, kan forklares bedre ved en modifisert versjon av Archers teori, har jeg foreslått en reformulering av teorien. Reformuleringen befinner seg imidlertid innenfor rammen av både den overordnede vitenskapsteorien kritisk realisme, som hevder at den felles kjernen i alt vitenskapelig arbeid er å identifisere de strukturer som genererer meningsfylt menneskelig handling¹²³ og innenfor rammen av en sosial ontologi, som hevder at struktur og agentskap er nødvendige forutsetninger for hverandre, og som analyserer framveksten av ny struktur i form av morfogenetiske sykluser.

Et grunnleggende spørsmål for denne studien har vært: hvilke(n) struktur(er) genererte den interaksjonen, som i sin tur frambrakte det norske utdanningssystemet? Mens Archer hevder at strukturen forut for framveksten av statlige utdanningssystemer var mono-integrasjon, eller mer presist, en nødvendig, kompatibel og asymmetrisk relasjon mellom kirken og skolen, hevder jeg at skolen i Danmark-Norge var dobbelt integrert med både *kirke og stat*, og at denne strukturen ble etablert ved reformasjonen.

Resultatet av dette arbeidet er både en historisk-sosiologisk teori om norsk skoleutvikling og en videreutvikling av Archers generelle morfogenetiske teori om utdanningssystemers framvekst. Videreutviklingen av teorien om utdanningssystemenes framvekst er gjort for at den også skal kunne omfatte utviklingsforløp som det dansk-norske. Det foreliggende arbeidet er et eksempel på at en casestudie kan bidra til teoriutvikling. Jeg har i en annen sammenheng

¹²³ Ibid., s. 13

redegjort for denne teoriutviklingen som et eksempel på epistemologisk dialektikk.¹²⁴

¹²⁴ Skinningsrud, 2005, s. 339-65

REFERANSER:

- Abrams, Philip (1982) *Historical Sociology*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press
- Agora*. Journal for metafysisk spekulasjon, nr.1/2-02. Spesialnummer om «Konstruktivisme og realisme»
- Alvesson, M. og K. Skiöldberg (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur
- Andersen, Otto (1914) *Billeder av dannelsesarbeidets historie IV Det sidste hundreaar*, Kristiania: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard)
- Anderson, Perry (1974) *Lineages of the Absolute State*, London: New Left Books
- Anderson, R. D. (1986) Sociology and history: M. S. Archer's «Social Origins of Educational Systems», *Archives europeennes de sociologie*, Vol 27, Nr 1, s. 149-160
- Appel, Charlotte & Morten Fink-Jensen (2009), *Når det regner på præsten. En kulturhistorie om sognepræster og sognefolk 1550-1750*, Forlaget Hovedland
- Appel, Charlotte og Ning de Coninck-Smith, (2010), «Vilkår, visjoner og hverdagsliv gjennom fem hundre år», Prosjektbeskrivelse, <http://www.dpu.dk/skolehistorie>. Besøkt 25.3.2012
- Archer, Margaret S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage Publications
- Archer, Margaret S. (1980a) The Sociology of Educational Systems. I Bottomore, T. S. Novak & M. Sokolowska (red.) *Sociology. The State of the Art*, London: Sage Publications
- Archer, Margaret S. (1980b) Sociology and Comparative Education: a reply to Edmund King, *Comparative Education*, Vol 16, Nr 2, s. 179-85
- Archer, Margaret S. (1981) On Predicting the Behaviour of the Educational System. Extended Review, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 2, Nr 2, s. 211-219
- Archer, Margaret S. (1982a) Morphogenesis versus structuration. On combining structure and action, *British Journal of Sociology*, vol 33, no 4
- Archer, Margaret S. (1982b) (red.) *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Beverly Hills: Sage
- Archer, Margaret S. (1982b) Introduction: Theorizing about the Expansion of Educational Systems i Margaret S. Archer (red.) *The Sociology of Educational*

Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems, Beverly Hills: Sage

Archer, Margaret S. (1983) *Process without System*, *Archives europeennes de sociologie*, Vol. 24, s. 196-221

Archer, Margaret S. (1984) *The University Edition of Social Origins of Educational Systems*, London: Sage Publications

Archer, Margaret S. (1985) *Educational Politics: a model for their analysis*, I. McNay & J. Ozga (red.) *Policy-making in Education. The Break-down of Consensus*, London: Pergamon Press

Archer, Margaret S. (1987) *The Problems of Scope in the Sociology of Education*. *International Review of Sociology*, nr. 1, s. 83-99

Margaret S. Archer (1989), *Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems*, Melvin Kohn (red.) *Cross-National Research in Sociology*, London: Sage Publications, 1989

Archer, Margaret S. (1993) *Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction: French or Universal?* *French Cultural Studies*, Vol 4: 225-40

Archer, Margaret S. (1995a) *Realist social theory. The morphogenetic approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret S. (1995b) *The Neglect of the Educational System by Bernstein*. Sadovnik, Alan K. (red.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, N. J.: Abbex Publishing Corporation

Archer, Margaret S. (1996a) *Culture and agency*, Cambridge: Cambridge University Press (revised edition)

Archer, Margaret S. (1996b) *Social integration and system integration: Developing the Distinction*, *Sociology: The Journal of the British Sociological Association*, Vol 30; no 4, s.679-99

Archer, Margaret S. et al (1998a) (red.) *Critical Realism. Essential Readings*, London & N.Y.: Routledge

Archer, Margaret S. (1998b) *Introduction: Realism in the Social Sciences*, M. S. Archer et al (red.) *Critical Realism. Essential Readings*, London: Routledge

Archer, Margaret S. (2000) *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge: Cambridge University Press

Bagge, Sverre & Knut Mykland (1987) *Norge i dansketiden*, Oslo: J. W. Cappelens forlag

- Balling, J. L. and P. G. Lindhardt (1979), *Den nordiske kirkes historie*, Copenhagen: Nyt nordisk Forlag Arnold Busck
- Bates, R. H., A. Greif, M. Levin, J.-L. Rosenthal, B. R. Weingast (1999) *Analytic Narratives*, Princeton: Princeton University Press
- Bech, Svend Cedergreen (1977) Oplysning og Tolerance 1721-1784, *Danmarks historie*, Bind 9, København: Politikens Forlag
- Bendix, Reinhart (1977) *Nation-Building and Citizenship*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Bendix, Reinhart (1978) *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Bergerud, Finn (1965) *Hva har kirken med skolen å gjøre?* Oslo: Fabritius
- Bhaskar, Roy ([1975] 1978) *A Realist Theory of Science*, London: Harvester Wheatsheaf
- Bhaskar, Roy (1993) *Dialectic. The Pulse of Freedom*, London: Verso
- Bhaskar, Roy ([1979] 1998) *The Possibility of Naturalism*, London: Routledge
- Bhaskar, Roy (2002a) *From Science to Emancipation*, New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications
- Bhaskar, Roy (2002b) *Reflections on Meta-Reality*, New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications
- Bhaskar, Roy og Berth Danermark (2005) Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective, *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol 8, Issue 4, s.278-297
- Bibelen, Matteus 28, 18-20
- Bjørn, Claus (1992) *Den gode sag*, København: Gyldendal
- Blau, Peter (1964) *Exchange and Power in Social Life*, New York: John Wiley & Son
- Bloch, Marc (1967) A Contribution Towards a Comparative History of European Societies, I *Land and Work in Medieval Europe. Selected Papers by Marc Bloch*, trans., J. E. Anderson, New York: Harper and Row
- Bodenstein, Eckhard (2010) Den tyske realskoletradisjonen i Danmark, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gjennom 200 år*, Bind 1, København: Danmarks Privatskoleforening
- Boli, John (1989) *New citizens for a new society: the institutional origins of mass schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press

- Bollen, Kenneth A., Barbara Entwistle & Arthur S. Alderson (1993) Macrocomparative Research Methods, *Annual Review of Sociology*, Vol 19, s. 321-51
- Bonnell, Victoria (1980) The Uses of Theory, Concepts and Comparison in Historical Sociology, *Comparative Studies in Society and History*, Vol 22, No 2:
- Bottomore, Tom, S. Novak & M. Solokowska (1980) (red.) *Sociology. The State of the Art*, London: Sage Publications
- Bourdieu, Pierre (intervjuet av Lutz Raphael) (1999) On the Relationship between Sociology and History in Germany and France, Frederik Engelstad og Ragnvald Kalleberg (red.) *Social Time and Social Change. Perspectives on Sociology and History*, Oslo: Scandinavian University Press
- Bowles, S. & H. Gintis (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reforms and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books
- Boyesen, Einar (1947) *Hartvig Nissen og det norske skolevesens reform*, Bind I og II, Oslo: Johan Grundt Tanum
- Braudel, Fernand (1980) *On History*, Chicago: Chicago University Press
- Buckley, Walter (1967) *Sociology and Modern Systems Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Bugge, Knut Eivind (1961) *Theologi og pædagogik historisk belyst*, København: G. E. C. Gads Forlag
- Bugge, Knut Eivind ([1974] 1977) *Pædagogiske grundideer*, København: Berlingske Forlag
- Bull, Ida (2011) Industriousness and development of the school-system in the eighteenth century: the experience of Norwegian cities, *History of Education*, Vol 40, No 4, s. 425-446
- Burke, Peter ([1992] 2001) *History and social theory*, Cambridge: Polity Press
- Calhoun, Craig (1998) Explanation in Historical Sociology: Narrative, General Theory, and Historically Specific Theory, *American Journal of Sociology*, Vol 104, No 3, s. 846-871
- Calhoun, Craig (1996) The Rise and Domestication of Historical Sociology, Terrence McDonald (red.) *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Campbell, Donald T. & J. C. Stanley (1966) *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research*, Chicago: Rand McNally

- Campbell, Donald T. (1975) «Degrees of Freedom» and the Case study, *Comparative Political Studies*, Vol 8, No, 2:
- Campbell, Donald T. (1994) Foreword, Robert K Yin, *Case Study Research*, London: Sage Publications
- Collett, John P. (1999) *Historien om universitetet i Oslo*, Oslo: Universitetsforlaget
- Collier, Andrew (1994) *Critical Realism. An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*, London: Verso
- Cruickshank, Justin (2002) Critical Realism and Critical Philosophy, *Journal of Critical Realism*, Vol 1, Nr.1, s. 49-66
- Cruickshank, Justin (2003) *Realism and Sociology*, London: Routledge
- Dale, Erling Lars (1999) *De strategiske pedagoger*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (2003) Dannelsesprogram og enhetsskole. Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag A/S
- Dale, Roger (2005) Globalization, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, Vol 41, no 2: 117-149
- Danermark, Berth et al. (1997) *At förklara samhället*, Lund: Studentlitteratur
- Danermark, Berth et al. (2002) *Explaining Society. Critical Realism in the Social Sciences*, London: Routledge
- Dokka, Hans-Jørgen (1967) *Fra almueskole til folkeskole*, Oslo: Universitetsforlaget
- Dokka, Hans-Jørgen (1988) *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739-1989*, Oslo: NKS-forlaget
- Dray, William (1957) *Laws and explanations in history*, Oxford: Clarendon Press
- Durkheim, Emile (1977) *The Evolution of Educational Thought*, London: Routledge and Kegan Paul
- Dyrvik, Ståle (1998) Truede tvillingriker 1648- 1720, *Danmark-Norge 1380-1814*, Bind III, Oslo: Universitetsforlaget
- Døssland, Atle (2000) Replik om prestetilsetjingar på 1600-talet, *Historisk tidsskrift*, Bind 70, nr. 4, s. 522-524
- Eckhoff, Nils (2001) *Einskapsskolens historie i Noreg*, Oslo: Det norske samlaget
- Edwardsen, Edmund (1984) *Den gjenstridige almue*, Oslo: Solum

Eisenstadt, Shmuel M. (1963) *The Political System of Empires. The Rise and Fall of Historical Bureaucratic Societies*, New York: The Free Press

Eisenstadt, Shmuel M. (1964) Social Change, Differentiation and Evolution. In *American Sociological Review*, 29, s. 375-386

Eisenstadt, Shmuel N. (1977) 'Macro'- Sociology: Theory, Analysis, and Comparative Studies, *Current Sociology*, Vol 25, No 2

Ekström, Mats (1992) Causal Explanations of Social Action. Differentiation and Evolution. *American Sociological Review*, Vol 29, No.: 107-122

Ellehøj, Svend (1977) *Christian IVs tidsalder 1596-1660*, København: Politikens forlag

Ellehøj, Svend (1988) *Christian IVs verden*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Engelstad, Frederik (1992) *Det beste av Karl Marx. Tekster i utvalg*, Oslo: Pax Forlag A/S

Epstein, Erwin H. (1992) The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education. Jürgen Schriewer & Brian Holmes (red.) *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang

Epstein, Erwin H. (2008) Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education, *Comparative Education*, Vol 44, No 4: 373-386

Evenshaug, Trude (2006) *Monrad og den offentlige mening. En lesning av filosofen M. J. Monrads deltakelse i det offentlige ordskiftet 1845-1891*, dr.polit.-avhandling Universitetet i Oslo, 2006

Etzioni, Amitai & Frederic L. Du Bois, (red.) (1970) *Comparative Perspectives: Theories and Methods*, Boston: Little Brown

Farrell, Joseph P. (1979) The Necessity of Comparison and the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability, *Comparative Education Review*, Vol 23, No 1

Fay, Brian, Eugene O. Golob og Richard T. Vann (red.) (1987) *Louis O. Mink: Historical Understanding*, Ithaca og London: Cornell University Press

Feldbæk, Ole (1998) Nærhed og adskillelse 1720-1814, *Danmark-Norge 1380-1814*, Bind 4, Oslo: Universitetsforlaget, 1998

Finch, J. (1985) M. Archer: «Social Origins of Educational Systems» (Book Review), *Journal of Social Policy*, Vol. 14, nr 2

Fink-Jensen, Morten (2005) De lærde Dybvader. Bogtryk og samfundskritik i det 16. og 17 århundrede, *Fund og Forskning*, Bind 44

Floud, Jean, David Halsey & C. Arnold Anderson (red.) (1967), *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press

Forordning angaaende Skolevæsenets Forbedring ved de publiqve latinske Skoler, og hvad den studerende Ungdom, der saavel fra public som privat Information kommer til Akademiet, skal gjøre Rede for, av 11. mai 1775, i Jacob Henric Schou, *Cronologisk Register over de kongelige Forordninger og aabne Breve, samt andre trykte Anordninger som fra aar 1670 af ere udkomne*, s. 17-66

Fossen, Anders Bjarne (2003) *Geble Perderssøn og Bergen Katedralskole*, Bergen: Bergen Katedralskole

Frimannsson, Guðmundur Heiðar (2006) Introduction: Is there a Nordic Model in Education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 50, No 3, s. 223-228

Fulsås, N. (1999) *Historie og nasjon*, Oslo: Universitetsforlaget

Fulsås, Narve (2005) Historie og forteljing, *Nytt norsk tidsskrift*, 22. årgang, nr. 3, s. 287-300

Furre, Berge (1996) *Norsk historie 1905-1990*, Oslo: Det norske samlaget

George Gadamer (1979) *Truth and Method*, London: Sheed and Ward Stagbooks

Garstein, Oscar (1992) *Rome and the Counter-Reformation in Scandinavia. Jesuit educational strategy: 1553-1622*, Leiden: Brill

Garstein, Oscar (1966) Reformasjon og motreformasjon i Norge, *Tidsskrift for teologi og kirke*, s. 209-244

Garstein, Oscar (1998) *Klosterlasse. Stormfuglen som ville gjenerobre Norden for katolisismen*, Oslo: H. Aschehoug & Co.

Geertz, Clifford (1971) *Islam Observed: Religious Development in Morocco and Indonesia*, Chicago: University of Chicago Press

Geertz, Clifford ([1973] 2000) *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books

Gerth, H. H. & C. Wright Mills (1958) *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York: Oxford University Press

Gilje, Nils og Harald Grimen (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget

Gjellerup, S. M.(1868-70) *Jens Dinesen Jersin. Bidrag til Danmarks Skole- og Kirkehistorie i det 17de Aarhundrede*, København: Selskabet for Danmarks Kirkehistorie

Glebe-Møller, Jens (1988), *Fromhed styrker rigerne*, Svend Ellehøj (red.) *Christian IVs verden*, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Glenthøj, Rasmus (2010) *Borgerdyd og fædrelandskærlighed i den danske realskole*, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gennem 200 år*, Bind 2, København: Danmarks Privatskoleforening

Glædemark, H. J. H. (1948) *Kirkeforfatningsspørgsmaalet i Danmark indtil 1874*, København: Ejnar Munksgaard

Goldthorpe, John H. (1991) *The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies*, *British Journal of Sociology*, Vol 42, no 2, s. 211-230

Gomm, Roger, Martyn Hammersley og Peter Foster (2000) (red.) *Case Study Method*, London: Sage Publications

Gorski, Philip (2009) *Social «Mechanisms» and Comparative-Historical Sociology: A Critical Realist Proposal*, i Peter Hedström & Björn Wittrock (red.) *Frontiers of Sociology*, Boston: Brill

Gouldner, Alvin W. (1967) *Reciprocity and Autonomy in Functional Theory*, I N. J. Demerath & R. A Peterson (red.) *System, Change and Conflict*, New York

Grane, Leif (1992) *Den uberegnelige Luther*, Copenhagen: G.E.C Gad

Grankvist, Rolf (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Granås, Peggy Helen (2002) *Statsmakt og misjon. Organiseringen av finnemisjonen i Nord-Norge i første halvdel av 1700-tallet*, Hovedoppgave, Trondheim: NTNU, Historisk Institutt

Green, Andy (1990) *Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the USA*, Basingstoke: Macmillan

Groff, Ruth (2009) Editorial. Introduction to the Special Issue, *Journal of Critical Realism, Special Issue on Causal Powers*, vol 8, no 3, s. 267-276

Gross, Neal (1971) *Implementing Organizational Innovations*, New York: Basic Books

Hagemann, Gro (1992) *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Hagtvet, Bernt (red.) (1992) *Politikk mellom økonomi og kultur: Stein Rokkan som politisk sosiolog og forskningsinspirator*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Halberg, Paul Tage (2004) «...fælles barneskole for alle...en stor forsvarstanke». Arbeiderdemokraternes skolepolitikk frem til 1920, *Historisk tidsskrift*, nr. 1
- Hall, A. D. & R. E. Hagen (1969) Definition of a System. Joseph A. Litterer (red.) *Organizations, Systems, Control and Adaptations*, Vol II, New York, s 36
- Halsey, A. H., Jean Floud & A. Anderson (red.) *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press, 1967
- Halsey, A. H. (1967) The Changing Functions of Universities, i Halsey, A. H., Jean Floud & A. Anderson, (red.) *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press
- Hansen, Lars Ivar & Bjørnar Olsen (2004) *Samenes historie fram til 1750*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hamre, Lars (1984) Steinar Imsen, Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet, Opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, nr. 2: 157- 67
- Harré, Rom & E. H. Madden (1975) *Causal Powers: A Theory of Natural Necessity*, Oxford: Basil Blackwell
- Hartwig, Mervyn (2007) *Dictionary of Critical Realism*, London: Routledge
- Haue, Harry (2010) Dannelse og almendannelse – realskolens dannelseskonsept, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gjennom 200 år*, Bind 2, København: Danmarks Privatskoleforening
- Hempel, Carl, (1942) The Function of General Laws in History, *Journal of Philosophy*, Vol 39, No X: 35-48
- Hjardemaal, Finn (2011) Vitenskapsteori, i Thor Arnfinn Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo: Unipub
- Hobsbawn, Eric J. (1997) *On History*, London: Weidensfeld Nicolson
- Hoëm, Anton (2007) *Fra noaidiens verden til forskerens*, Oslo: Novus Forlag
- Holst, Victor (1913) *Kristiania borgerskole i gamle dage*, Kristiania: Dybwad
- Holter, Åge (1989) 1850-1890 Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole, i Brynjar Haraldsø (red.) *Kirke- Skole – Stat, 1739-1989*, Stavanger: IKO-forlaget, 1989
- Høigård, Einar (1942) *Oslo Katedralskoles historie*, Oslo: Grøndahl & Søn

Høigård, Einar og Herman Ruge (1947) *Den norske skoles historie*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag

Høverstad, Torstein (1918) *Det store interregnum 1739-1827*, Kristiania: Steenske forlag

Høverstad, Torstein (1919) *Norsk Skulesoga. Frå einevelde til folkestyre 1814-1842*, Kristiania: Steenske Forlag

Imsen, Steinar (1982) *Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet*, Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, Steinar (1984) Svar til Ingun Montgomery, *Historisk Tidsskrift*, no.2, s.179-83

Jarning, Harald (1993) Mellom statsmakt og sosialiseringsmakt. *Skolen 1993-94. Årbok for norsk utdanningshistorie*.

Jensen, Kristian (1982) *Latinskolens dannelse: latinundervisningens innhold og formål fra reformasjonen til enevælden*, København: Tusculanums Forlag

Karabel, Jerome & A. H. Halsey (1976) The new sociology of education, *Theory and Society*, Vol 3, No 4, s. 529 - 552

Karlsen, Gustav E. (1993) *Desentralisering - løsning eller oppløsning?* Oslo: ad Notam

Karlsen, Gustav E. (2002) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanning i et internasjonalt perspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget

Kazamias, A. M. & K. Schwartz (1973) Sociological Theories and Educational Change, *Comparative Education Review*, s. 245-54

King, Edmund (1967) *Other Schools and Ours*, New York: Holt, Reinehart & Winston

King, Edmund (1979) Review of Archer: Social Origins of Educational Systems, i *Comparative Education*, Vol 15, no 3, s. 350-2

King, Edmund (1980) Prescription or Partnership in Comparative Studies of Education? I *Comparative Education*, Vol 16, no 2, s. 185-95

Kirkeordinansen av 1537. Reformasjonens kirkelov oversatt av Terje Ellingsen (1990), Verbum,

Kjeldstadli, Knut (1992) *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*, Oslo: Universitetsforlaget

Klem, Georg (1931) *Politiske forutsetninger for skoleloven av 1896*, Avhandlinger fra Universitetets Historiske Seminar, Oslo: Grøndahl & Søn

Kleven, Thor Arnfinn, Finn Hjordemaal og Knut Tveit (2002) Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning, i Thor Arnfinn Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Oslo: Uniped

Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Oslo: Uniped

Kleven, Thor Arnfinn (2008) Validity and validation in qualitative and quantitative research, *Nordisk Pedagogik*, nr. 3

Koch, Hal (1954) Tiden 1800-1848, i Hal Koch og Kornerup, Bjørn (red.) *Den danske kirkes historie*, Bind VI, København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag

Kogan, M. (1980) Review of Archer's «Social Origins of Educational Systems». *Journal of Social Policy*, vol 9, nr. 2, s. 243-246.

Kohn, Melvin (red.) (1989) *Cross-National Research in Sociology*, London: Sage Publications

Koht, Halvdan (1931) Kyrkje-kløyvinga i Vest-Europa, i Halvdan Koht, *På leit etter liner i historia*, Oslo: Aschehoug og Co (W. Nygaard)

Kolsrud, Ole (2001) *Maktens korridorer. Regjeringskontorene 1814-1940*, Riksantikvarens skriftserie 12, Oslo: Universitetsforlaget

Kolsrud, Oluf (1938) Bispeembetet og den biskopelege suksessjon ved reformasjonen i Norden, København: *Kirkehistoriske samlinger. Sjette rekke, Bind 2*, 1936-38

Kornerup, Bjørn, (1928) *Biskop Hans Poulsen Resen*. Studier over kirke- og skolehistorie i det 15. og 17. aarhundrede, I (1561-1615), København: G. E. C. Forlag, 1928,

Kornerup, Bjørn (1928). *Biskop Hans Poulsen Resen II* (utgitt av Vello Helk), København: G.E.C. Gads Forlag Kirkehistoriske Studier, 11. rekke, nr 28

Kornerup, Bjørn (1947) *Ribe Katedralskoles historie. Studier over 800 aars dansk skolehistorie I (1145-1660)*, København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag

Korsgaard, Ove (2004) *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gjennom 500 år*, København: Gyldendal

Kristiansen, Eivind (1992) *Fra fornem bønn til kamp for lønn. Filologenes og Realistenes Landsforening/Norsk Lektorlag/Norsk Undervisningsforbund 1892-1992*, Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.

Kuhn, Thomas (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press

Ladewig-Petersen, E. (1980) *Fra standssamfund til rangssamfund 1500-1700. Dansk social historie 3*, København: Den Gyldendalske Boghandel

Lakatos, Imre (1965) Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, i Imre Lakatos & Alan Musgrave (red.) *Criticism and the growth of Knowledge*, Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London

Lakatos, Imre & Alan Musgrave (red.) (1965) *Criticism and the growth of Knowledge*, Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London

Lang, James (1975) *Conquest and Commerce: Spain and England in the Americas*, New York: Academic Press

Lange, Halvard M. (1937) Arbeiderpartiets historie 1887-1905, i Halvdan Koht (red.) *Det norske arbeiderpartis historie 1887-1937*, Oslo: Det norske arbeiderpartis forlag

Larsen, Christian (red.) (2010) *Realskolen gjennom 200 år*, Bind 1 og 2, København: Danmarks Privatskoleforening

Larsen, Joakim (1984) *Bidrag til den danske skoles historie, 1784-1818*, Bind 2, København

Lausten, Martin Schwarz (1987a) *Danmarks kirkehistorie*, København: Gyldendal

Lausten, Martin Schwarz (1987b) *Biskop Peder Palladius og kirken (1537-1560)*, København: Akademisk Forlag

Lausten, Martin Schwarz (1987c) *Christian den 3. og kirken 1537-1559*. Studier i den danske reformasjonskirke 1, København: Akademisk Forlag

Lausten, Martin Schwarz (1991) Københavns universitet 1537-1588, i Ellehøj, Svend, Leif Grane og K. Hørby (red.) *Københavns Universitet 1479-1979, Bind 1*, København: G.E. C. Gads Forlag

Lausten, Martin Schwarz (2002) *Reformationen i Danmark*, København: Akademisk Forlag

Lê Tàn Khôi (1986) Toward a General Theory of Education, *Comparative Education Review*, Vol 30, No 1

Lid, Olav (1969) Sammendrag av opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, vol 48, s. 161-168

Lieberson, Stanley (1994) More on the Uneasy Case for Using Mill-Type Methods in Small-N Comparative Studies, *Social Forces*, Vol 72, no 4, s. 1225-1237

Lindbekk, T. (1992) Systemforskjeller i yrkesutdanning og utdanningspolitikk. Vesteuropiske kontraster, i T. Halvorsen & O. J. Olsen (red.) *Det kvalifiserte samfunn*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lindhardt, P. G. (1939) *Peder Hersleb I (1689-1737). Studier over dansk-norsk kirke- og kulturhistorie i første halvdel av det 18. århundrede*, København: G. E. C. Gads Forlag

Lindhardt, P. G. (1960) *Stat og Kirke*, København: Hans Reitzel

Lindhardt, P. G. (1973) Reformationen i Norden i komparativ belysning, Carl Gustaf Andrén (red.) *Reformationen i Norden. Kontinuitet och förnyelse*, Lund: CWK Gleerup Bokförlag

Lockwood, David (1964) Social integration and system integration, i G. K. Zollschan & E. Hirsch (red.) *Explorations in Social Change*, Boston: Houghton Mifflin

Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet, 14. juli 1827. Se http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet, 26. juni 1860, Skolehistoriske aktstykker Nr. 6, utgitt av Selskap for norsk skolehistorie

Lov om folkeskolen i kjøpstæderne, 16. mai 1889

Lund, Thorleif (2005) The Qualitative–Quantitative Distinction: Some comments, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 49, nr. 2, s. 115-132

Lunden, Kåre (1992) *Norsk grålysning. Norsk nasjonalisme 1770-1814 på allmenn bakgrunn*, Oslo: Det norske samlaget

MacDonald, Terrence J. (1996) (red.) *The Historical Turn in the Social Sciences*, Ann Arbor: University of Michigan Press

Mahoney, James & Diedrich Rueschemeyer (2003) *Comparative Historical Analysis: Achievements and Agendas*, James Mahoney og Diedrich Rueschemeyer (2003) (red.) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press

- Mallinson, Vernon (1975) *An Introduction to Comparative Education*, London: Heinemann
- Manicas, Peter T. (2006) *A Realist Philosophy of Social Science. Explanation and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannsåker, Dagfinn (1969) Sammendrag av opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, vol 48, s.148-160
- McCulloch, Gary (2009) *History and Critical Realism*, Paper på konferansen Critical Realism and Education, London Institute of Education. Stensil
- Markussen, Ingrid (1988) *Visdommens lænker*, Odense: Landbohistorisk selskab
- Markussen, Ingrid (1995) *Til skaberens ære, statens fortjeneste og vor egen nytte: pietistiske og kameralistiske ideer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne på 1700-tallet*, Odense. Odense Universitetsforlag
- Markussen, Ingrid (1997) Den nordiske skolemodell, i Tveit, K. (red.) *Streiftog i historisk og komparativ pedagogikk*, Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Rapport nr. 2
- Markussen, Ingrid (2003) Dannelsessyn og drivkrefter bag enhedsskolens framvækst. Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag
- Masemann, V. L. (1981) Essay Review: Educational Systems and Society, i *Comparative Education Review*, Vol. 25, s. 111-115
- Mediås, Odd Asbjørn (1996) *Skoledirektør-embetet i Norge 1860-1992*, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Mediås, Odd Asbjørn (2004) *Enhetsskolens utvikling i Danmark og Norge*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Melton, James Van Horn (1988) *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press
- Meyer, John, Foreword, i Boli, John (1989) *New citizens for a new society: the institutional origins of mass schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press
- Midré, Georges (1995) *Bot, bedring eller brød? Om bedømming og behandling av sosial nød fra reformasjonen til velferdsstaten*, Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF, Oslo: Universitetsforlaget
- Mill, John Stuart ([1888]1970) Two Methods of Comparison, i Amitai Etzioni og Frederic L. Dubois (red.) *Comparative Perspectives: Theories and Methods*, Boston: Little Brown

Mink, Louis O. (1973) *The Divergence of History and Sociology in Recent Philosophy of History*, Brian Fay, Eugene O. Golob og Richard T. Vann (red.) *Louis O. Mink: Historical Understanding*, Ithaca og London: Cornell University Press

Mjøset, Lars (2006) No fear of comparisons or context: on the foundations of historical sociology, *Comparative Education*, Vol 42, no 3, s. 337 - 362

Molland, Einar (1979) *Norges kirkehistorie i det 19. århundre*, Bind I, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Montgomery, Ingun (1984) Steinar Imsen, Superintendenten. En studie i kirkepolitikk, kirkeadministrasjon og statsutvikling mellom reformasjonen og eneveldet, Sammendrag av opposisjonsinnlegg ved doktordisputas, *Historisk Tidsskrift*, no.2:168-78

Moore jr, Barrington (1966) *Social Origins of Democracy and Dictatorship: Lord and Peasant in the Making of the Modern World*, Boston: Beacon Press

Müller, D. K., F. Ringer og B. Simon (red.) *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge: Cambridge University Press

Myhre, R. (1992) *Den norske skoles utvikling*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nerbøvik, Jostein (1999) *Norsk historie 1860-1914*, Oslo: Det norske samlaget

Nielsen, Åse Højlund (2010) Realskoler for vore Døttre: Den højere Pigeskole 1787-1850, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gennem 200 år*, Bind 2, København: Danmarks Privatskoleforening

Nilsen, Jens Petter (1990) *Altas historie I*, Alta

Nissen, Hartvig (1876) *Afhandlinger vedrørende det Høiere og Lavere skolevæsen*, Christiania: Cammermeyer

Noah, Harold J. og Max A. Eckstein (1969) *Toward a Science of Comparative Education*, New York: MacMillan

Nordby, Trond (1991) *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet. Norge 1870-1920*, Oslo: Universitetsforlaget

Nordby, Trond (2010) *Grunnlov og styreform, Norge 1814 til 2010*, Oslo: Universitetsforlaget

Nyerup, Rasmus, *Udkast til en Historie om de latinske Skoler i Danmark og Norge fra Reformationen af og til 1804*, Kjøbenhavn: Soldin, 1804

Oftestad, Bernt T. (1987) "To honde stycker". Til tolkningen av Den danske Kirkeordinansen av 1537/39, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, Vol 88, Nr 3, s. 159-

- Oftestad, Bernt T., T. Rasmussen & J. Schumacher ([1993] 2001) *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget
- Oftestad, Bernt T. ([1993] 2001) Kirken i det nye Norge, i Oftestad, Rasmussen og Schumacher, *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget
- Oftestad, Bernt T. (2001) *Tro og politikk. En reformasjonshistorie*, Oslo: Universitetsforlaget
- Oftestad, Bernt T. (1998) *Den norske statsreligionen. Fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*, Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Olsen, Olaf (1978) *Christian IVs tugt- og børnehus*, Wormianum
- Page, Jeffrey M. (1975) *Agrarian Revolution: Social Movements and Export Agriculture in the Underdeveloped World*, New York: The Free Press
- Parker, John (2000) *Structuration*, Buckingham: Open University Press
- Parsons, T. (1959) The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society, i Jean Floud, David Halsey & C. Arnold Anderson (red.), *Education, Economy and Society*, New York: The Free Press, 1967
- Parsons, Talcott ([1951]1970) *The Social System*, London: Routledge & Kegan Paul
- Parsons, T. (1959) The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society, i *Harvard Educational Review*, vol 29: 297-318
- Pedersen, Johannes (1951) Pietismens tid 1699-1746, i Hal Koch og Kornerup, Bjørn (red.) *Den danske kirkes historie, V*, København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag
- Persson, Sofia (2008) *Läraryrkets uppkomst och förändring*, Göteborg Studies in Sociology No 33, Department of Sociology, University of Gothenburg
- Placat Og nærmer forordning Angaaende Skolerne paa Landet i Norge, 5. maj 1741. http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm#pp0
- Popper, Karl (1959) *The Logic of Scientific Discovery*, New York:
- Porter, John (2000) *Structuration*, Buckingham: Open University Press
- Pryser, Tore (1999) *Norsk historie 1814-1860*, Oslo: Det norske samlaget
- Rasmussen, Tarald (1993) Fra reformasjonen til 1814, i B. T. Oftestad, T. Rasmussen og J. Schumacher, *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget

- Ragin, Charles C. (1992) Introduction: Cases of «What is a Case»? Charles C. Ragin og Howard S. Becker (red.) *What is a Case?* Cambridge: Cambridge University Press
- Rian, Øystein (1997) Den aristokratiske fyrstestaten 1536-1648, *Danmark-Norge 1380-1814, Bind II*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ringer, Fritz (1979) *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press
- Ringer, Fritz (1992) *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective 1890-1920*, Cambridge: Cambridge University Press
- Ringer, Fritz (2006) Comparison and causal explanation, *Comparative Education*, Vol 42, No 3, s. 363-376
- Routledge Encyclopedia of Philosophy* (2000), London: Routledge
- Rueschemeyer, Diedrich (2003) Can One or a Few Cases Yield Theoretical Gains? James Mahoney og Diedrich Rueschemeyer (red.) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press
- Rudeng, Erik (1999) (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om de nasjonale strateger*, Oslo: Pax Forlag A/S
- Rust, Val D. (1989) *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, Contributions to the Study of Education No 34, N. Y.: Greenwood Press
- Sabine, G. B. og Th. I. Thorson (1973) *A History of Political Theory*, London: Holt, Reinhart & Winston (4. utgave)
- Sakslind, Rune (2002) Utdannings sosiologiens tideverv. Et kunnskapssosiologisk tilbakeblikk, *Sosiologisk tidsskrift*, Vol 10:112-141
- Sandvik, Gudmund (1965) *Prestegard og prestelønn: studiar kring problemet eigedomsretten til dei norske prestegardane*, Oslo: Universitetsforlaget, 1965
- Sandvik, Gudmund (1969) Replikk, *Historisk Tidsskrift*, vol 48:168-171
- Sandvik, Gudmund (1973) Frå bruken av landskylda av kyrkjeleg gods i Norge til teorien om den konfesjonelle stat. Karl Gustaf Andrén (ed.) *Reformationen i Norden. Kontinuitet och förnyelse*, Lund, Sweden: CWK Gleerup Bokförlag
- Sayer, Andrew ([1984] 1992) *Method in Social Science. A Realist Approach*, London & N.Y.: Routledge
- Sayer, Andrew (1998) Abstraction: A realist interpretation, Margaret S. Archer et al (red.) *Critical Realism. Essential Readings*, London & N. Y.: Routledge
- Sayer, Andrew (2000) *Realist Social Science*, Sage Publications

Scott, Joan W. (1988) *A Statistical Representation of Work. La Statistique de L'industrie à Paris 1847-1848*, Joan Scott, *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press

Searle, J. (1969) *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press

Seip, Jens Arup (1958) Teorien om det opinionsstyrte enevelde, *Historisk tidsskrift*, vol 38

Seip, Jens Arup (1959) «Det norske system» i den økonomiske liberalismens tid (1850-1870), *Historisk tidsskrift*, Vol 39

Seip, Jens Arup (1983a) *Problemer og metode i historieforskningen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Seip, Jens Arup (1983b) Modellenes tyranni. Analyse av Stein Rokkans anvendelse av en sentrum- periferi modell på norsk historie (1975). J. A. Seip, *Problemer og metode i historieforskningen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Seip, Jens Arup (1983c) Studiet av makt (1976), J. A. Seip, *Problemer og metode i historieforskningen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Seip, Jens Arup (1983d) Historie og sosiologi (1969). J. A. Seip, *Problemer og metode i historieforskningen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Seip, Jens Arup (1993) *Fra embedsmannsstat til ettpartistat og andre essays*, Oslo: Universitetsforlaget

Seip, Jens Arup (1997) *Utsikt over Norges historie*, Oslo: Gyldendal (Del 1 først utgitt 1974; Del 2 først utgitt i 1981)

Seip, Åsmund Arup (1990) *Lektorene. Profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980*, FAFO-rapport 108, 1990,

Sejersted, Francis (1984) *Demokrati og rettsstat*, Oslo: Universitetsforlaget

Sewell, William H. Jr (1967) Marc Bloch and the Logic of Comparative History, *History and Theory*, Vol 6, Nr. 2, s. 208-218

Sewell, William H., Jr (2005) *Logics of History: social theory and social transformation*, Chicago: Chicago University Press

Sewell, William H., Jr.(2005) Three Temporalities. Toward an Eventful Sociology, William Sewell Jr (2005) *Logics of History: social theory and social transformation*, Chicago: Chicago University Press

Sirevåg, Tønnes (1986) *Niels Treschow. Skolemann med reformprogram - det frie Norges første kirkestatsråd*, Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie

Sirevåg, Tønnes (1988) *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om vidaregåande opplæring*, Oslo: Universitetsforlaget

Sirevåg, Tønnes (1985) *Innhogg og innsyn i skole og politikk*, Oslo: Universitetsforlaget

Skinningrud, Tone (2005) Realist Social Theorising and State Educational systems, *Journal of Critical Realism*, vol 4, nr. 2, s. 339-365

Skinningrud, Tone (2006) Komparativt perspektiv på framveksten av statlige utdanningssystemer, i Birgit Brock-Utne og Liv Bøyese (red.) *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*, Bergen: Fagbokforlaget.

Skjelmo, Randi H. (2007) *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet*, Avhandling for graden dr.polit, Universitetet i Tromsø

Skocpol, Theda (1979) *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia and China*, Cambridge: Cambridge University Press

Skocpol, Theda og Margaret Somers (1980) The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry, *Comparative Studies in Society and History*, Vol 22, no 2: 174-197

Slagstad, Rune (1998) *De nasjonale strateger*, Oslo: Pax Forlag A/S

Slagstad, Rune (2006) *Kunnskapens hus*, Oslo: Pax forlag

Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003) (red.) *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag A/S

Smelser, Neil (1976) *Comparative Methods in the Social Sciences*, New Jersey: Prentice Hall

Smith, D. (1979) Book Review: Scotford Archer, Margaret «Social Origins of Educational Systems», *Sociological Review*, Vol. 27, nr. 4:853-

Somers, Margaret (1998) «We Are No Angles». Realism, Rational Choice and Relationality in Social Science, *American Journal of Sociology*, Vol 104, no 3: 722-784

Steedman, Hilary (1987) Defining institutions: the endowed grammar schools and the systematization of English secondary education, D. K. Müller, F. Ringer og B. Simon (red.) *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge: Cambridge University Press

Steinfeld, Torill (1986) *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*, Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J. W. Cappelens Forlag

- Steinmetz, George (2004) *Odious Comparisons: Incommensurability, the Case Study, and «Small N's» in Sociology*, *Sociological Theory*, 22:3 2004, s.371-400
- Stenbæk, Jørgen (1973) *Den danske kirkeordinans af 1537/39 – Teologi og function*, Carl-Gustaf Andrén (red.) *Reformationen i Norden. Kontinuitet och förnyelse*, Lund; CWK Gleerup Bokförlag
- Støren, Wilhelm K. & Olaus Schmidt (1956) *Trondhjems borgerlige realskole 1783 – 1956*, Utgitt av skolens direksjon, Trondheim,
- Sunnanå, Olav (1957) *Johannes Steen. Skulemannen*, Oslo: Det norske samlaget
- Taraldsen, Tarald (2001) *Fra reformasjonen til 1814*, i Bernt T. Oftestad, Tarald Rasmussen og Jan Schumacher, *Norsk kirkehistorie*, Oslo: Universitetsforlaget
- Telhaug, Alfred O. (1992) *Norsk og internasjonal skoleutvikling: studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Telhaug, Alfred O. (1994) *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*, Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Telhaug, Alfred O. (1999) *Norsk historisk forskning – fire generasjoner*, i A. O. Telhaug & P. Aasen (red.) *Både – og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Telhaug, Alfred O. & Odd Asbjørn Mediås (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, Oslo: Abstrakt forlag
- Thompson, E. P. (1968) *The making of the English working class*, London: Penguin Books
- Thuen, Harald (1980) *Statsmakt, opplysningsideer og almueskole*, NAVF-prosjekt: Skulesoge for Gudbrandsdalen, Arbeidsdokument nr.2, Lillehammer
- Thuen, Harald (2004) *Hartvig Nissen. «Den politiske Pædagogik»* i Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo: Abstrakt forlag
- Thuen, Harald (2010) *Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010*, i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s. 273-287
- Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) (2004) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo: Abstrakt forlag
- Tilly, Charles, Louise Tilly og Richard Tilly (1975) *The Rebellious Century 1830-1930*, Cambridge: Harvard University Press
- Trigg, Roger (2001) *Understanding Social Science*, Oxford: Blackwell

- Tolley, Kim (2007) (red.) *Transformations in Schooling. Historical and Comparative Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan, 2007
- Turner, Ralph H., Modes of Social Ascent through Education: Contest and Sponsored Mobility, i Halsey, A. H., Jean Floud & A. Anderson (red.) *Education, Economy and Society*, New York: The Free press, 1967
- Turner, Stephen (2000) What Are Disciplines? And How is Interdisciplinarity Different? I Peter Weingart og Nico Stehr, *Practising interdisciplinarity*, Toronto: Toronto University Press,
- Turner, Stephen (2000) What are Disciplines? And How is Interdisciplinarity Different? Peter Weingart og Nico Stehr (red.) *Practising Interdisciplinarity*, Toronto: Toronto University Press
- Tveit, Knut (1970) *Biskop F. J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærarutdanninga*, Oslo: Universitetsforlaget
- Tveit, Knut (1991) *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730-1830*, Oslo: Universitetsforlaget
- Tveit, Knut (2004) Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet, *Årbok for norsk utdanningshistorie*, Årgang 21, s.35-63
- Tveit, Knut (2005) Frå privat til offentlig ansvar. Skole og opplæring i Bergen 1660-1850, *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 22. årgang
- Tveit, Knut (2008) Privatskolane – til skade eller gagn for den offentlege skolen? Christian Bech og Vestre, Svein Egil (red.) *Skolen i afterlandet?* Oslo: Didakta Forlag
- Knut Tveit (2008) 200 års skoleutvikling i dei norske byane fram til midten av 1800-talet, *Årbok for norsk utdanningshistorie*, Oslo
- Vandenbergh, Frédéric (2005) The Archers. A Tale of Folk (Final Episode?), *European Journal of Social Theory*, Vol 8, no. 2
- Vaughan, Michalina & Margaret S. Archer (1971) *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*, Cambridge: Cambridge University Press
- Vibæk, Jens (1978) Reform og Fallit 1784-1830, *Danmarks historie, bind 10*, København: Politikens forlag
- Weingart, Peter & Nico Stehr, *Practising interdisciplinarity*, Toronto: Toronto University Press, 2000

Wiborg, Susanne (2005) *Uddannelse og social tilhørighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. Dr. avhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Wiborg, Susanne (2009) *Education and Social integration: Comprehensive Schooling in Europe*, N. Y.: Palgrave Macmillan

Wiborg, Susanne (2010) Realskolens udvikling – europeiske variationer, i Christian Larsen (red.) *Realskolen gennem 200 år*, Bind 2, Danmarks Privatskoleforening

Wisløff, Carl Fr. (1966) *Norsk Kirkehistorie*, Bind I, Oslo: Lutherstiftelsen

Wisløff, Carl Fr. (1968) Anmeldelse av Gudmund Sandvik, Prestegard og prestelønn, *Tidsskrift for teologi og kirke*

Witte, John jr. (2002) *Law and Protestantism. The legal Teachings of the Lutheran Reformation*, Cambridge: Cambridge University Press

Yin, Robert K. ([1994] 2006) *Case Study Research*, London: Sage Publications

Zachariassen, Ketil (2008) Rethinking the Creation of North Norway as a Region, *Acta Borealia*, Vol 25, no 2, s. 113-137

Øverås, Asbjørn, A. E. Erichsen og Johan Due (1952) *Trondheim Katedralskoles historie, 1152- 1952*, Trondheim: F. Bruns Bokhandels Forlag

Aarflot, Andreas (1969) (red.) *Kirke og stat i de nordiske land*, Oslo: Universitetsforlaget

Aarflot, Andreas (1970) Det teologiske og statsrettslige grunnlaget for kirkestyret i Danmark-Norge på reformasjonstiden, i *Tidsskrift for teologi og kirke*, 1970, s. 1-31

Aas, Einar (1925) *Stavanger katedralskoles historie 1235-1826*, Stavanger: Johs. Floors Forlag

Nettsteder:

http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm

http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm

<http://www.dpu.dk/skolehistorie>

http://snl.no/.nbl_biografi/Peder_Krog/utdypning

http://finnmarkforlag.no/09_07.html

http://snl.no/.nbl_biografi/Thomas_Von_Westen/utdypning

http://snl.no/.nbl_biografi/Eiler_Hagerup/utdypning

http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm

<http://www.snl.no>

<http://www.Stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Folkestyret/>

http://www.nsd.uib.no/polsys/index.cfm?urlname=storting&lan=&UttakNr=113&MenuItem=N1_1&ChildItem=&State=collapse

<http://snl.no/Senterpartiet>



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x