

Nei til EUs skriftserie

# vett

Nr. 5 • September • 2008

TEMA:  
Utdanning

## Hånda i været

– EU og utdanningspolitikk





# **Hånda i været**

– EU og utdanningspolitikk

Redigert av Nei til EUs utdanningspolitiske utvalg

## Hefter i skriftserien VETT (pris 20,- + porto):

**Nr. 4-2008:** Dag Seierstad og Paul Gamlemshaug: *EUs postdirektiv*

**Nr. 3-2008:** Morten Harper: *Feil klima i EU*

**Nr. 2-2008:** Morten Harper (red.): *Lisboa-traktaten*

**Nr. 1-2008:** Maria S. Walberg (red.): *Myntunionen*

**Nr. 4-2007:** Morten Harper: *Lokale konsekvenser av EØS*

**Nr. 3-2007:** Amund Vik: *Fremmer EU freden?*

**Nr. 2-2007:** Morten Harper (red.): *Feil redskap? Om EUs tjenstedirektiv*

**Nr. 1-2007:** Morten Harper (red.): *Europeiske stemmer*

**Nr. 4-2006:** Sigmund Kvaløy Setreng: *Naturens nei*

**Nr. 3-2006:** Morten Harper: *Miljø og marked*

**Nr. 2-2006:** Morten Harper (red.): *EU-guiden*

**Nr. 1-2006:** Dag Seierstad: *Tjenester til enhver pris?*

**Nr. 3-2005:** Dag Seierstad: *Er EU et solidaritetsprosjekt?*

**Nr. 2-2005:** Heming Olaussen m.fl.: *EU-grunnloven*

**Nr. 1-2005:** Dag Seierstad: *Arbeidsinnvandring og EØS – hva kan gjøres med lønnsdumpinga*

**Nr. 4-2004:** Sigbjørn Gjelsvik m.fl.: *EU og velferden*

**Spesialnr.:** *Ti år med EØS – virkninger for fagbevegelsen* (100,- + porto)

**Nr. 3-2004:** Harriet Rudd (red.): *EU vs. USA – en dårlig garanti for fred og sikkerhet (utsolgt)*

**Nr. 2-2004:** Dag Seierstad: *Lønnsdumping – en kreftsvulst i norsk arbeidsliv (utsolgt)*

**Nr. 1-2004:** Dag Seierstad: *Norsk fiske og EU-medlemskap*

**Nr. 2-2003:** Dag Seierstad: *Mer overstatlig for små EU-land – fortsatt mellomstatlig for de største (utsolgt)*

**Nr. 1-2003:** Dag Seierstad: *Kan EU-fisket reddes?*

**Nr. 4-2002:** Olav Boye m.fl.: *Alternativ til EØS (utsolgt)*

**Nr. 3-2002:** Dag Seierstad: *EUs rolle i globaliseringen (utsolgt)*

**Nr. 2-2002:** Tine Larsen og Dag Seierstad: *EU-direktivet om «patent på liv» (utsolgt)*

**Nr. 1-2002:** Dag Seierstad: *Regjeringens tja til EØS. En gjennomgang av regjeringens EØS-melding (St.meld.nr.27 (2001-2002) – Om EØS-samarbeidet 1994-2001) (utsolgt)*

**SLIK  
BLIR DU  
MEDLEM**

Send følgende SMS-melding:  
NTEU <DITT NAVN  
OG POSTADRESSE>  
Meldingen sender du til 2030.  
Tjenesten koster kr 1.

... eller send en e-post til  
[medlem@neitileu.no](mailto:medlem@neitileu.no)  
eller ring oss på 22 17 90 20

### Hånda i været

©2008 Nei til EU

Vett-redaktør: Morten Harper

Layout: Eivind Formoe

Korrektur: Eva Marie Mathisen og Siri Kittilsen

Forsidefoto: The IT University in Kista/www.imagebank.sweden.se

Trykk: Nr 1 Arktrykk A/S

ISSN: 1504-5374

Opplag: 5 000



# Innhold

Forord .....	4
--------------	---

## I. EU og utdanningspolitikk

Gustav E. Karlsen: EUs utdanningspolitikk	
– framvekst, innhold og virkemidler .....	8
Tor Halvorsen: EU, kunnskapspolitikk og kunnskapshegemoni .....	23
Hans Kolstad: Universitetets fall .....	36
Asbjørn Aarnes: Da professorene ble husmenn .....	40

## II. Internasjonalisering og norsk skole

Stefan Hopmann og Gertrude Brinek: Holder Pisa det den lover? .....	46
Lisbet Strickert: Hva vil vi med skolen? .....	52
Agneta Amundsson: Norsk utdanning og EU	
– et spørsmål om politisk vilje til tilpasning .....	55
Kaj Skagen: Hva skjedde med allmenndannelsen? .....	60
Om bidragsyterne .....	64

---

## Utdanning og forskning i EØS

- I EØS-avtalen har Norge både en rett og en plikt til å delta i alle EUs samarbeidsprogrammer om utdanning og forskning (unntatt kjernekraftprogrammene).
- Samarbeidet mellom Norge/EFTA-landene og EU om forskning og utdanning startet flere år før EØS-avtalen ble inngått, med bakgrunn i Luxembourg-erklæringen fra 1984. Norge deltok tidlig i begge de to viktigste utdanningsprogrammene: COMETT (siden 1990) og ERASMUS (1992).
- På forskningsområdet inngikk Norge i 1986 rammeavtaler med EU som ga både deltagelse i forskningsprogrammer og samarbeid på prosjektbasis. Norge ble fullt medlem av bl.a. programmene for medisin- og helseforskning, naturvitenskap og teknologi (SCIENCE) og miljøforskning (STEP).
- Norge er medlem av EUs syvende rammeprogram for forskning og teknologisk utvikling, og skal i perioden 2007-2013 betale totalt 9,3 milliarder kroner inn til EUs forskningspott. Det er over en tredobling fra forrige periode. I 2002-2006 mottok Norge forskningsmidler fra EU tilsvarende 77 prosent av det bidraget som ble betalt inn.



**Av Heming Olausen,**  
leiar i Nei til EU



**og Asbjørn Folkvord,**  
leiar av Nei til EUs  
utdanningspolitiske utval

## Forord

Det har blitt hevda at utdanningspolitikk er ei sak for dei enkelte medlemslanda i EU, og at unionen ikkje går aktivt inn på dette området. Med dette heftet ønskjer Nei til EU å vise at denne påstanden ikkje stemmer. EU (og tidlegare EF) har hatt utdanningspolitiske mål så å seie frå første stund. Måla har blitt meir og meir tydelege med utviklinga mot ein politisk-økonomisk union og med utviklinga av den indre marknaden.

EØS-avtalen knyter Noreg til mange av dei avgjerdene EU gjer også når det gjeld utdanning. Det har vore lite offentleg debatt om forholdet mellom EUs utdanningspolitiske mål og tiltak og norsk utdanningspolitikk. Når det har vore slik, kan det kan tyde på at mange ser dette forholdet som lite problematisk. Vi ser til dømes at den raudgrøne-regjeringa så langt har same formulerte mål for arbeidet med utdanning i forhold til EU som Bondevik II-regjeringa med Kristin Clemet som statsråd for utdanning.

Nei til EU har sett ned eit eige utdanningsutval som har redigert dette Vett-heftet. Dei siste åra har Nei til EU dessutan arrangert fleire seminar om EU og utdanning.

Reformene, den eine meir lovande enn den andre, har stått tett for norsk utdanning i lang tid. Det er gitt mange og ikkje få gode grunnar for reformene. Det har hatt å gjere med forhold i vårt eige samfunn og, som rimeleg er, meir og meir med vårt forhold til andre land.

I dette heftet er det stoff som går direkte på EUs utdanningspolitikk, som Gustav E. Karlsens oversikt over EUs utdanningspolitikk. Tor Halvorsen ser på innstillinga til Stjernø-utvalet i forhold til EUs utdanningspolitikk. Artiklar av Asbjørn Aarnes og Hans Kolstad ser på utviklinga ved universiteta, som heilt frå Ottosen-komiteens innstillingar har vore prega av sterkare økonomisk og administrativ styring, og der påverknaden frå EU har blitt stadig tydelegare.

Artikkelen av Stefan Hopmann og Gertrude Brienek reiser viktige spørsmål omkring PISA-undersøkingane. Dette er ikkje eit EU-tiltak, det er initiert av OECD. Når ein gjer samanlikningar mellom skoleprestasjonar i ulike kulturar, er det all grunn til å reise spørsmål. Vi kunne trenge ein grundig debatt om denne typen internasjonal samanlikning/konkurranse, i staden for kortpusta journalistiske heiarop med svart fortvilning når det går nokre steg ned på ligatabellen, og i neste omgang rask leiting etter syndebukkar. Det er grunn til å reise spørsmål kring verdien av desse undersøkingane, og her treng vi ein open kritisk debatt.

Spørsmålet blir kva rom det er for ein nasjonal utdanningspolitikk. Artiklane til Lisbet Strickert, Agneta Amundsson drøfter kva for konsekvensar internasjonal

og norsk politikk har for kvaliteten på utdanninga og tilhøva i klasseromma. Kaj Skagen tar for seg problemet med den politiske sentralstyringa av norsk skole, der dominerande administrativ og økonomisk styring har gitt dårlege utviklingsvilkår for tankar om humanistisk danning.

Nei til EU takkar bidragsytarane for mange interessante perspektiv. Alle artiklane står sjølvstendig for forfattarane si eiga rekning.

Vi veit at den såkalla skandinaviske utdanningsmodellen har sterke sider som er høgt verdsett. Ei vidare utvikling av utdanningspolitikken vår må ta omsyn til behov og situasjonar i vårt samfunn og samtidig ha eit opent forhold til andre land, og sjølvstendig ikkje berre til EU-landa. Når det gjeld EU, bør vi merke oss det problemet Gustav E. Karlsen peikar på i slutten av artikkelen sin i dette heftet:

*«Særlig problematisk er det at EUs virksomhet på utdanningsområdet er preget av en heller ensidig instrumentell forståelse av utdanningens funksjon som virkemiddel for økt konkurranseevne og økonomisk vekst. Forståelsen av utdanning som dannelse/danning og kultivering er om ikke helt fraværende, så i alle fall perifer. Problemet er at også det kulturelle element i arbeidet med å skape en europeisk dimensjon, har et instrumentelt preg i forhold til EU som økonomisk og politisk prosjekt.»*

## Nei til EUs utdanningspolitiske utvalg

Utvalget er oppnevnt av Nei til EUs styre, med følgende arbeidsoppgaver:

- Utarbeide en status for den posisjon utdanningspolitikken i dag har i EU politisk, organisatorisk og i hvor stor grad de enkelte land har implementert denne. I dette ligger også påvisningen av den utvikling som er skjedd over tid i EU.
- Til enhver tid holde organisasjonen oppdatert på det som skjer på området i EU.
- Skissere et enkelt program for skolering av tillitspersoner og andre medlemmer.
- Ha kontinuerlig kontakt med fagorganisasjonene og ressurspersoner innen skoleverket.
- Formidle den utvikling som skjer til media, politikere og samfunnet forøvrig.
- Sammenholde EUs utdanningspolitikk med det som skjer i norske utdanningsinstitusjoner.

Medlemmer: Asbjørn Folkvord (leder), Marit Sandtrø, Ingrid Nilsen, Kari Carlson, Erlend Moen, Agneta Amundsson, Arne Fjelnset og Olaug Jeksrud.

Kontaktadresse: sor-trondelag@neitileu.no.

# I. EU og utdanningspolitikk









Av Gustav E. Karlsen,  
professor ved Høgskolen  
i Sør-Trøndelag

# EU's utdanningspolitikk – framvekst, innhold og virkemidler

**EU's fellesskapsorganer har de siste 20 årene fattet en rekke vedtak i utdannings spørsmål. Det klareste uttrykket for en overnasjonal utdanningspolitikk er at EU-kommisjonen har en egen kommissær for utdanning, kultur og flerspråklighet.**

Norge deltar i dag med fulle rettigheter og plikter i EU's utdannings- og forskningsprogram for perioden 2007-2013. Det innebærer at Norge er med i EU's omstrukturerte utdanningsprogram «Livslang læring» som omfatter alle nivåer i utdanningssystemet, og i EU's 7. rammeprogram for forskning. I tillegg er Norge med i programmet Erasmus Modus som skal fremme kvalitet i europeisk høyere utdanning og gjøre den attraktiv for studenter fra hele verden.<sup>1</sup> Siste skudd i dette omfattende samarbeidet er beslutningen 9. mai 2008 om deltakelse i «Det europeiske institutt for innovasjon og teknologi» (EIT) for perioden 2008-2013<sup>2</sup>.

I all hovedsak er dette samarbeidet en følge av EØS-avtalen fra 1. januar 1994, men Norge deltok også i flere enkeltprogram før den tid. I denne sammenheng begrenses framstillingen til samarbeid med EU innenfor utdanningsområdet. Samtidig som dette samarbeidet er blitt utvidet og innbefatter betydelige menneskelige og økonomiske ressurser, fastholder også den rød-grønne regjeringen fra 2005 i sin EU-strategi fra 2006 at «utdannings- og forskningspolitikken i EU er et nasjonalt anliggende»<sup>3</sup>. Det er rimelig å tolke regjeringen slik at den mener EU ikke har noen overnasjonal politikk når det gjelder utdanning og forskning. Med dette som utgangspunkt vil artikkelen være konsentrert om følgende spørsmål:

Har regjeringen rett eller kan det rimelig klart dokumenteres at EU har utviklet en overnasjonal utdanningspolitikk? I så tilfelle, hvordan har utdanningspolitikken vokst fram innenfor EU-systemet, hva er dens innhold og hvilke virkemidler anvendes? Avslutningsvis drøftes kort mulige konsekvenser for norsk utdanningspolitikk.

## **Har EU en utdanningspolitikk?**

Med utdanningspolitikk menes i samsvar med en vanlig statsvitenskapelig forståelse at det er utviklet felles mål for utdanning som samfunnsområde, og at det bevisst er tatt i bruk virkemidler for å nå disse målene. For å kunne hevde at EU har en overnasjonal politikk på utdanningsområdet innebærer det at EU's fellesskapsorganer over tid har utviklet felles mål og tatt i bruk virkemidler for å nå målene. Mer konkret må undersøkes om det i EU finnes et juridisk grunnlag for en

overnasjonal utdanningspolitikk, om det er etablert nye fellesskapsorganer og om eksisterende organer har behandlet og fattet vedtak i utdanningssaker.

Når det gjelder det juridiske grunnlaget, var det lenge ytterst spinkelt. § 128 i Romatraktaten gav imidlertid grunnlag for å utvikle en felles politikk på yrkesutdanningsområdet (training). I tillegg gav § 57 mulighet for godkjenning av yrkesutdanning ved egne direktiver. I praksis ble det vanskelig å skille allmenn utdanning (education) fra yrkesutdanning (training). Det gjorde det nødvendig å bruke § 235 i Romatraktaten som egentlig var tenkt som en nødparagraf. Yrkesutdanningsbegrepet ble også etter hvert utvidet til å omfatte allmennutdanning. Det ble også utviklet strategier for å ivareta den utdanningspolitiske virksomheten uformelt i formelle organer. Ministerrådet ble omtalt som «Ministrene forsamlet i Rådet» når utdanningspolitiske saker ble behandlet der det juridiske grunnlaget var svakt eller fraværende<sup>4</sup>.

Gapet mellom juridisk fundament og faktisk virksomhet ble brakt til opphør da Maastricht-avtalen ble ferdigforhandlet og iverksatt fra 1. november 1993. To nye artikler om utdanning kom med i ny traktat, artikkel 126 om utdanning generelt og artikkel 127 om yrkesutdanning (etter Amsterdam-traktaten, art. 149 og 150). Prinsippet om livslang læring ble inkorporert i Amsterdam-traktaten fra 1997 (European Union 1997). Dermed var EU-retten brakt i samsvar med faktisk virksomhet på dette området.

Den nye Lisboa-traktaten, som ble undertegnet i Lisboa 13. desember 2007, endrer ikke det juridiske grunnlaget på utdanningsområdet. Selv om Irland, det eneste av EUs 27 medlemsland som har holdt folkeavstemning, har stemt nei, tyder likevel mye på at traktaten vil bli ratifisert innen neste valg på EU-parlamentet i juni 2009. Uansett hva som skjer, endres neppe det juridiske grunnlaget på utdanningsområdet.

Når det gjelder EUs fellesskapsorganer i forhold til utdanningsområdet, kan det konstateres at Ministerrådet helt fra 1971 regelmessig har behandlet utdanningspolitiske saker. Det betyr at medlemsstatenes utdanningsministre har hatt regelmessige møter. Rådet opprettet alt i 1974 et eget og nytt forberedende organ, et Utdannelsesutvalg, for å behandle utdanningspolitiske forslag fra Kommisjonen. Det var nødvendig for å ivareta underhåndsdrøftinger med medlemslandene for å kunne forberede sakene til Ministerrådet. Til Kommisjonen er det videre knyttet et omfattende byråkrati som har en initierende, utøvende og kontrollerende funksjon. Også EU-parlamentet har over mange år behandlet utdanningspolitiske saker og på mange måter vært en pådriver i dette arbeidet. Parlamentet har også et eget permanent utvalg for «Kultur, ungdom, utdanning og medier», der utdanningspolitiske spørsmål har vært en viktig del av utvalgets arbeid. I tillegg har EF-domstolen behandlet utdanningspolitiske saker og i tillegg dømt medlemsland som domstolen har ment ikke oppfylte sine traktatforpliktelser. Også «Den økonomiske og sosiale komité», som består av representanter for de store arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene, har gitt en rekke rådgivende uttalelser om utdanningspolitiske spørsmål.

### **Kommissær for utdanning**

Det klareste bevis på en overnasjonal utdanningspolitikk er at EU-kommisjonen har en egen kommissær for utdanning, kultur og flerspråklighet (Education, Training, Culture and Multilingualism), som i inneværende periode (2004-2009) er Ján Figel fra Slovakia. Det Europeiske Råd som EUs høyeste organ har hatt toppmøter der utdanningspolitiske saker er blitt behandlet. Allerede i 1973 kom en deklarasjon om «European Identity in relation to the world» fra toppmøtet 14.-15. desember.

Faktum er at EUs fellesskapsorganer, særlig de siste 20 årene, har fattet en rekke vedtak i utdanningsspørsmål. De fleste vedtakene er fattet i form av uttalelser, konklusjoner og beslutninger. Dette er vedtak som formelt sett ikke er bindende for medlemslandene, men som likevel kan ha en klart styrende effekt. Eksempelvis vil det være vanskelig for en utdanningsminister å støtte en resolusjon i Ministerrådet, men neglisjere den i sitt hjemland. I noen tilfeller har EU-organene også anvendt en vedtaksform som i realiteten er bindende for medlemslandene. Det gjelder direktiver som medfører at medlemslandene må endre nasjonalt lov- og regelverk innen en viss frist. Eksempelvis ble bestemmelser om gjensidig godkjenning av yrkeskvalifikasjoner gitt som direktiv, det såkalte «treårsdirektivet»<sup>5</sup>. Senest i juni 2005 fornyet EU dette regelverket med frist for innarbeiding i nasjonalt lovverk.<sup>6</sup> Videre har EU kommet med en rekke sektordirektiv, eksempelvis for leger<sup>7</sup> og sykepleiere, direktiver<sup>8</sup> som beskriver minstekrav til utdanningenes innhold.

Det er altså solid dekning for å hevde at EU over tid har utviklet en fellesskapspolitikk på utdanningsområdet. EU har utvidet sitt juridiske grunnlag til hele utdanningsområdet, anvendt eksisterende organer og etablert nye for å ivareta utdanningspolitiske spørsmål. Videre har EU fattet en rekke vedtak med konsekvenser for medlemslandene. Når selv en rød-grønn regjering i sin EU-strategi uten reservasjoner fastholder at «utdanningspolitikken i EU er et nasjonalt anliggende», må det være grunn til å spørre om hvor lenge norske politiske myndigheter uansett politisk ståsted skal drive formalistisk tåkeprat. Påstanden om at utdanningspolitikken er et nasjonalt anliggende skaper inntrykk av at nasjonale utdanningspolitiske reformer er selvstendig initierte tiltak og ikke en nødvendig tilpasning til overnasjonale føringer. Politiske myndigheter fortier at EU (og også andre overnasjonale organer) legger viktige premisser for norsk utdanningspolitikk. Dermed tåkelegges en reell situasjon og også en realistisk utdanningspolitisk debatt.

### **Utdanningsprogrammene – en oversikt**

Vendes oppmerksomheten mot EUs faktiske politikk på utdanningsområdet, er den konsentrert om to hovedområder. Det ene har vært å etablere og videreutvikle felles programmer for å sikre en bedre kvalifisert arbeidsstyrke og dermed øke næringslivets konkurransevne. Det andre har vært å fremme enhet og integrasjon på det psykologiske planet ved å arbeide for en europeisk dimensjon som er viktig for EU som politisk prosjekt.

Det første utdanningsprogrammet ble etablert alt i 1976, men det var først

fra midten av 1980-tallet og på 1990-tallet at virksomheten ekspanderte og fikk et betydelig omfang. Ekspansjonen på 1980-tallet hadde sammenheng med at EU startet arbeidet med å etablere et felles, indre marked for å komme ut av en langvarig økonomisk stillstand. En hvitbok fra 1985<sup>9</sup> introduserte en plan om et indre marked innen 1. januar 1993 med «fri flyt» av varer, tjenester, arbeid/ personer og kapital. I denne sammenheng kom utdanning inn som en viktig støttevirksomhet for å utvikle kompetanse i forhold til næringslivets behov. Enkelte utdanningsprogrammer ble også åpnet for land utenfor EU. Norge kom eksempelvis med i programmet Comett fra 1. januar 1990. EU har etter hvert etablert en omfattende programvirksomhet som jeg kort vil omtale ut fra følgende innholdsmessige kategorisering<sup>10</sup>.

En hovedkategori er yrkesfaglige og næringslivsorienterte programmer (Comett, Petra, Eurotecknet, Euroform og Force). Hensikten med disse programmene er å heve kvaliteten på yrkesfaglig utdanning og styrke forbindelsen mellom yrkesutdanning og næringsliv. De viktigste er Comett, etablert i 1986, og Petra, etablert i 1987. Comett omfatter teknologiske og naturvitenskapelige disipliner, for eksempel bioteknologi og informasjonsteknologi, og er et samarbeidsprogram mellom universiteter/høgskoler og næringsliv. Petra er et yrkesutdanningsprogram som skal hjelpe medlemslandene til å utvikle en kvalitativt god yrkesutdanning.

En annen omfattende kategori er utvekslings- og mobilitetsprogrammer (Erasmus, Lingua, Ungdom for Europa, Utveksling av unge arbeidstakere, Lærerutvekslingsprogram, Schumanstipend og Tacis). Hovedhensikten er utveksling og mobilitet, og dermed en økende internasjonalisering av utdanningen i Europa som et virkemiddel for kvalitetsforbedring. De viktigste er Erasmus etablert i 1987, Lingua fra 1989 og Ungdom for Europa fra 1988. Erasmus skal fremme mobilitet og samarbeid innenfor høyere utdanning for studenter og lærere. Lingua tar sikte på å styrke fremmedspråkundervisningen. Gode språkkunnskaper anses som meget viktig for bedre kommunikasjon, økt forståelse og samhandling.

En tredje kategori er en rekke mindre kompenserende utdanningsprogrammer (NOW, Iris, Tenet, Handynet, Tide, Horizon og Tempus). Hensikten med disse programmene er å nå individkategorier eller områder som oppfattes som svakstilte. Det dreier seg særlig om kvinner og handikappede som individkategorier og næringsmessig svakstilte områder. For eksempel ble NOW (New Opportunities for Women) etablert i 1990 for å fremme like muligheter for kvinner og menn innenfor yrkesutdanning og arbeidsliv.

Som en fjerde kategori må nevnes en rekke data- og informasjonsprogrammer (Cedefop, Eurydice, Eurostat, Impact, Naric, Nit/Educ og Jean Monnet-programmet) med sikte på datainnsamling, statistisk bearbeiding og informasjonsspredning. Et særlig viktig program er Eurydice som ble etablert som del av det første handlingsprogrammet fra 1976. Programmet er egentlig et omfattende informasjonsnettverk om utdanningssystemene i EU, knyttet til en database. Databasen danner blant annet grunnlag for sammenlignende analyser av utdanningssystemene i medlemslandene ved at en sentral database er knyttet til nasjonale kontorer.

### **Fornyelse med Maastricht**

Enigheten om Maastricht-traktaten tidlig på 1900-tallet gav klarsignal til å reorganisere og fornye eksisterende programvirksomhet. Programmene ble utvidet og restrukturert fra 1. januar 1995. I samsvar med traktatens bestemmelser ble programmene behandlet både i Det økonomiske og sosiale utvalg og i Regionutvalget i tillegg til EU-parlamentet. Det gav virksomheten større legitimitet.

Restruktureringen førte til at de mange utdanningsprogrammene ble samlet i to store rammeprogrammer for perioden 1995–2006. Leonardo ble i hovedsak et handlingsprogram for yrkesopplæringsområdet. Sokrates ble i prinsippet et program for all utdanning, men med særlig vekt på høyere utdanning. I tillegg ble ungdomsprogrammet «Youth for Europe» videreført som et eget program for ungdom mellom 15–25 år. Samlet medførte de nye programmene en ytterligere satsing fra EUs side på utdanningsområdet.

Perioden fra 1995–2000 ble en periode for implementering, evaluering og videre planlegging av virksomheten. Det ble tidlig klart at det var politisk vilje til å fornye programmene for perioden 2000–2006. Flere evalueringer av programmene var medvirkende til det. Kvantitativt var programmene en suksess. I programperioden 1995–2000 var over en million mennesker involvert på en eller annen måte<sup>11</sup>. Også bestrebelsene for harmonisering og standardisering framstod som vellykkede. Viktig i så måte var NARDIC (Network of National Academic Recognition Information Centers), som er et nettverk etablert alt i 1984 for informasjon om akademisk utdanning, eksamener og grader i medlemslandene.

De kvalitative sidene var vanskeligere å vurdere. Generelt kan samarbeid lede til bedre relasjoner, dypere forståelse og innsikt, men ikke nødvendigvis. Det har også vært uro for at virksomheten kan bidra til større forskjeller. Utvekslingsprogrammene kan skape en eksterritoriell elite av ledere, forskere og byråkrater som behersker og kjenner systemet innenfra. En finsk rapport om unionspolitikk og internasjonalsisering av finsk høyere utdanning bekreftet langt på vei denne antakelsen om fare for en ny elitisme<sup>12</sup>.

Rådet vedtok imidlertid å videreføre programmene Sokrates og Leonardo for en sjuårsperiode fra 2000–2006 og Ungdomsprogrammet for fem år, fra 2000–2004<sup>13</sup>. I tillegg ble programmet Tempus for yrkesutdanning og annen utdanning på høyskole- og universitetsnivå videreført som Tempus III for perioden 2000–2006. Programmet ble opprettet i 1990 og omfatter de fleste land i Øst-Europa og ble på mange måter første steg i arbeidet med et utvidet EU.

Felles for programmene var at de ble konsentrert om færre mål, men beholdt sine hovedprofiler. Innenfor Sokrates ble det etablert et nytt program for voksenopplæring og livslang læring. I tråd med tradisjonen om å benytte navn med en ærefull nimbus i europeisk kultur fikk dette programmet navnet Grundtvig, trolig som en konsesjon til den nordiske kulturkrets. Som kjent betraktes Grundtvig (1783–1872) som opphavsmann til den nordiske folkehøgskolebevegelsen, selv om han ikke selv grunnla noen folkehøgskole.

Med denne oversikten over EUs omfattende programvirksomhet fram til

dagens situasjon, vendes blikket mot EUs satsing på utdanning som virkemiddel for politisk og sosial integrasjon.

### **Den europeiske dimensjon**

Arbeidet med den europeiske dimensjon er mindre kjent enn utdanningsprogrammene, men er ikke dermed mindre viktig. For å forstå innholdet i og den høye prioritet dette området har hatt i EU, er det viktig å minne om at Europa er en liten geografisk enhet med store ulikheter historisk, etnisk, språklig, religiøs og kulturelt. For å kunne lykkes med å realisere EU som økonomisk og politisk prosjekt, var det av stor betydning å utvikle en europeisk dimensjon knyttet til en felles europeisk identitet.

Det var dette som var kjernen i EU-toppmøtets deklarasjon helt tilbake til 1973, etter initiativ fra den franske president Pompidou og det senere arbeid med å fremme det som ble kalt «en europeisk dimensjon». Historisk er arbeidet med å bygge opp felles identitet og tilhørighet knyttet til nasjon og union med utdanning som et hovedvirkemiddel velkjente politiske strategier. Eksempelvis ble utdanningssystemene både i Norge og Sovjetunionen viktige for henholdsvis nasjons- og unionsbygging. En forsker som Guy Neave<sup>14</sup> har freidig karakterisert denne virksomheten som mobilisering av myter («mobilising myths»). Identitetsskaping er viktige, men sårbare prosesser, noe som ikke minst Sovjetunionens oppløsning har demonstrert.

Samtidig med veksten i programvirksomheten på 1980-tallet, ble også arbeidet med den europeiske dimensjon intensivert i EU. Toppmøtet av stats- og regjeringssjefer 19. juni 1983 vedtok en erklæring (Stuttgart-erklæringen) som la vekt på å fremme en europeisk bevissthet. Det ble oppnevnt en ad hoc-komité på høyt nivå ledet av Pietro Adonnino. Den avgav sin innstilling i 1985<sup>15</sup> med en rekke konkrete forslag som senere i hovedsak ble fulgt opp.

Adonnino-rapporten foreslo styrking av språkundervisning, utvikling av felles lærebøker og innarbeiding av lærestoff om EU og Europa i skolens læreplaner og særlig i lærerutdanningen. I tillegg ble det lagt vekt på «symbolpolitikk» ut fra tanken om at EU på samme måte som en nasjon måtte skape symboler som kunne gi grunnlag for felles identitet og tilhørighet; felles flagg, egen EU-hymne, felles EU-dag, EU-pass og felles merking ved grenser. Det ble også lagt stor vekt på utvekslinger av ungdom, idrett og egne EU-arrangementer. Claus Haas har betegnet denne politikken som en «identitetspolitisk dannelse»<sup>16</sup> der forestillingen var at det er mulig å betrakte Europa som en sivilisasjon og en kulturell enhet.

I det videre arbeid ble EU-parlamentet en særlig viktig pådriver. Parlamentet var en viktig årsak til at undervisningsministrene «forsamlet i Rådet» i 1988 vedtok en uvanlig klar resolusjon om den europeiske dimensjon<sup>17</sup>. Den fikk stor betydning for det videre arbeidet. I et avsnitt om skolens læreplaner og undervisning står: «... at den europeiske dimensjon uttrykkelig innarbeides i skolens læreplaner i alle relevante disipliner, f.eks. litteratur, språk, historie, geografi, samfunnskunnskap, økonomi og musiske fag.» Dette resulterte bl.a. i at det ble laget felles lærebøker i europeisk historie, eksempelvis et eget historieverk<sup>18</sup>.

Hele denne virksomheten fikk så sitt juridiske fundament i Maastricht-traktaten (artikkel 126) som en viktig oppgave for EU. Senere ble det utarbeidet en egen grønnbok om den europeiske dimensjon (COM 93/ 457) som førte til at den europeiske dimensjon ble integrert i utdanningsprogrammene Sokrates, Leonardo og Ungdomsprogrammet.

Maastricht-traktaten innførte begrepet unionsborgerskap etter forslag fra Spania og knyttet i sin innledning identitet til utvikling av en felles utenriks- og sikkerhetspolitikk (artikkel B). I utdanningssammenheng kom betydningen av den europeisk identitet til uttrykk ved at det var det først nevnte av traktatens mål i artikkel 126.2 om utdanning. Senere politiske dokumenter på slutten av 1990-tallet bygde på dette fundamentet og knyttet tanken om den europeiske dimensjon primært til borgerskap (citizenship) og den enkeltes rettigheter og plikter som unionsborger<sup>19</sup>. I et memorandum om europeisk borgerskap<sup>20</sup> som forberedelse til ny traktatrevisjon ble det uttrykt bekymring for en økende euroskepsis som ble tolket som en konsekvens av EUs demokratiske underskudd. Den reviderte Amsterdam-traktaten fra 1999 ble da også preget av en mer demokratisk forståelse av borgerskap. Intensjonen var en mer åpen beslutningspross i kontakt med borgerne. I forslaget til ny traktat for et utvidet EU, som Frankrike og Nederland stemte mot høsten 2005 og som foreløpig er blokkert av Irlands nei i folkeavstemningen i juni 2008, er fortsatt utvikling av en europeisk dimensjon en hovedsak<sup>21</sup>. Borgerskap i utdanningssammenheng er primært forstått som opplæring for demokrati.

### **Limet i unionen**

Jeg har tidligere i min bok *EU, EØS og utdanning* betegnet den europeiske dimensjon som «limet» i EU-systemet<sup>22</sup>. Dette «limet» fikk økende betydning da unionsprosjektet for alvor kom på banen tidlig på 1990-tallet. Problemet har vært å finne fram til ingrediensene i limet som skal binde sammen en gigantisk historisk nyskaping.

I forskningsprogrammet ARENA («Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-state») er europeisering og utvikling av en europeisk identitet ett av hovedområdene for forskningen. Ett problem er knyttet til å avklare innholdet i begrepene, og hvorvidt arbeidet med en europeisk dimensjon ser ut til å lykkes<sup>23</sup>. Når det gjelder innhold, reiser Miguel Anxo Santos Rego<sup>24</sup> i sin bok om EUs utdanningspolitikk etter Maastricht, spørsmålet om det finnes en felles europeisk kultur. Hans svar er at europeisk kultur «first and foremost» er knyttet til humanismen og troen på mennesket som et rasjonelt vesen. Universitetene har vært de fremste bærere av denne felleskulturen, hevder Rego. Denne forståelsen ser identitet og den europeiske dimensjon som objektivt basert ved at mennesker innenfor et område er forbundet med felles kultur, verdier og holdninger. Men identitet kan også oppfattes som primært subjektivt basert, knyttet til det emosjonelle, følelsen av å være en del av en sosiokulturell sammenheng. Denne følelsen kan også eksistere på tross av faktiske kulturelle ulikheter. Politisk vil den emosjonsbaserte dimensjonen være viktigst, fordi den tjener til å legitimere politisk autoritet<sup>25</sup>. Ifølge



Haas<sup>26</sup> er det nettopp en slik dreining eller «kulturell vending» som har funnet sted i EU. Basis for et europeisk borgerskap og en felles identitet er ikke lenger felles kultur og sivilisasjonstilhørighet, men større aksept for kulturell diversitet som en ikke bare skulle respektere, men faktisk fremme (unity in diversity).

Når det gjelder fruktene av virksomheten, har EU systematisk registrert holdninger i opinionen til EU siden 1973. Over tid har en rekke opinionsmålinger i hovedsak vist at mens 10–20 prosent uttrykker tilhørighet til EU, oppgir over 50 prosent tilhørighet til lokalsamfunn og nasjon. Det betyr ikke nødvendigvis at befolkningen har en negativ holdning til EU. Den britiske antropologen Chris Shore<sup>27</sup> hevder at den europeiske identitetspolitikken mangler kulturell dybde for å kunne utfordre nasjonal og regional identitetsforankring. Den gir likevel et grunnlag for utøvelse av makt selv om den mangler bred folkelig forankring. Dermed er kontroll over utdanning viktig i denne sammenheng.

Det ser også ut til å være erkjennelsen i EU-systemet. Betydningen av utdanningen kan neppe undervurderes. En av grunnleggerne av Kull- og stålunionen, Jean Monnet, skal ha uttalt at «hvis jeg fikk begynne forfra igjen, ville jeg begynne med utdanning». Utdanning kan i dette perspektiv forstås som et hovedvirkemiddel for en storstilt europeisering knyttet til Den europeiske unionen. Det er trolig enda viktigere etter utvidelsen til 27 medlemsland fra 1. januar 2007.

### **Et europeisk område for utdanning**

I forkant av utvidelsesprosessen ble det tatt en rekke politiske initiativ der utdanning og forskning mer enn før fikk en nøkkelfunksjon i EU som økonomisk og politisk union. Alt i 1995 nedsatte EU-kommisjonen en arbeidsgruppe bestående av 25 framtreddende utdanningsekspertter for å utrede sentrale utdannings spørsmål. Gruppens rapport ble et viktig grunnlagsdokument i det videre arbeid. Den introduserte tanken om et europeisk utdanningsområde, «an open and dynamic European educational area»<sup>28</sup>. Det er lett å se at «European educational area» som en politisk metafor har klare likhetstrekk med ideen om det indre marked på 1980-tallet. Tanken var at innenfor et avgrenset område skulle markedet få virke fullt ut også for sektorene utdanning og forskning<sup>29</sup>.

Samme år la Kommisjonen fram hvitboken *Teaching and learning: towards the learning society*<sup>30</sup> der man tok opp de nye utfordringer den globale økonomien medførte. Kommisjonens svar var å gi utdanning og investeringer der en enda høyere prioritet. «*Tomorrow's society will be a society which invests in knowledge*» var budskapet. Erkjennelsen var at den global økonomien med sine hyppige omstillinger krevde en systematisk satsing på dynamiske kunnskapssamfunn med stadig fornying av kompetanse gjennom livsløpet. Kommisjonen anså dette som så viktig at året 1996 ble bestemt å være «The European Year of Lifelong Learning»<sup>31</sup>. Livslang læring skulle også inkorporere «learning for citizenship» og dermed kunne skape og vedlikeholde en europeisk dimensjon.

Forslaget om satsing på etableringen av et europeisk utdanningsområde ble fulgt opp politisk av utdanningsministrene i Italia, Frankrike, Tyskland og

Storbritannia da de møttes i Frankrike i 1998 for å feire Sorbonne-universitetets 800-års jubileum. Ministrene i EUs kjerneland underskrev en deklarasjon der de inviterte andre medlemsland til å delta i en prosess for å etablere et europeisk område for høyere utdanning<sup>32</sup>. Året etter møttes ministrene fra 29 land i Bologna, inklusive Norge. De underskrev 19. juni 1999 en erklæring om å realisere et europeisk område for høyere utdanning innen 2010<sup>33</sup>. Erklæringen var en forpliktende handlingsplan i ti punkter som krevde omfattende nasjonale reformer innenfor høyere utdanning. Det viktigste i erklæringen var:

- Innføring av ECTS-kompatible systemer (European Credit Transfer System) for beregning av studielengde og karakterer. Ett års studielengde tilsvarer 60 studiepoeng, og karakterene skal gis ut fra skala med 5 grader fra A til E med F som ikke består.
- Innføring av en felles kvalifiseringsstruktur med tre nivåer der nivå 1 gir bachelorgrad (3 år), nivå 2 mastergrad (2 år) og nivå 3 doktorgrad med normal studietid på 3 år.
- Etablering av nasjonale kvalitetssikringssystemer innenfor et felles europeisk system for kvalitetssikring, evaluering og akkreditering.
- Tiltak for å få studenter og forskere til å kunne utnytte de muligheter for mobilitet som åpnes gjennom kompatible grads- og karaktersystemer.

Bologna-erklæringen sikret en oppfølgende prosess med regelmessig sjekk (stocktaking) av at deltakende land fulgte opp med nasjonale reformer. Så langt har det vært oppfølgende ministerkonferanser hvert annet år, i Praha (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) og sist i London i 2007. Prosessen mellom møtene ledes av en oppfølgingsgruppe (BFUG, Bologna Follow-up Group) bestående av alle medlemsland og et styre. Prosessen omfatter nå i alt 45 land.

Selv om Bologna-prosessen formelt ikke er en EU-prosess, må det konstateres at ideen om et europeisk utdanningsområde ble lansert innenfor EU og at det var sentrale land i EU som initierte prosessen. Bologna-prosessen som kontrollert implementeringsprosess er dermed langt på vei et gjennomslag for og en legalisering av EUs utdanningspolitikk. EU gjentar på utdanningsområdet det som var suksessoppskriften i den økonomiske politikken på 1980-tallet. Studenter og lærere skal «flyte fritt» innenfor et utdanningsområde med standardiserte, kompatible utdanningssystemer.

En utviding av prosessen til land utenfor EU bidrar til å etablere den samme standard også utenfor EU-området. Dette innebærer en harmonisering av utdanningssystemene som er viktig for mobilitet mellom dem og for tilpasningen til et ekspanderende internasjonalt arbeidsmarked i rask endring<sup>34</sup>. Samtidig vil det kunne svekke utdanningsmangfoldet totalt og skape et press mot tilpasning og standardisering nedover i utdanningssystemene i de enkelte land. Harmoniseringen forsterkes av at Bologna-prosessen også står i nær interaksjon med flere nye parallelle initiativ og prosesser på utdanningsområdet innenfor EU.

## Nye EU-tiltak på utdanningsområdet

Et felles referansepunkt og grunnlag for nye EU-initiativ på utdanningsområdet er å finne i den såkalte Lisboa-prosessen. I møte i Lisboa 23.-24. mars 2000 vedtok Det europeiske råd som høyeste myndighet i EU en strategi for å gjøre EU til verdens mest kunnskapsbaserte, dynamiske og konkurransedyktige økonomi innen 2010. Styrking av utdanning og forskning fikk en sentral plass i denne strategien. Rådet anbefalte videre handling innenfor Bologna-prosessen. Men også andre tiltak har systematisk vist til Lisboa-vedtaket som overordnet premiss og begrunnelse.

Det gjelder København-prosessen som ble initiert av ministermøtet i København 29.- 30. november 2002 og omfattet yrkesopplæring og yrkeskvalifikasjoner (Vocational Education and Training). København-erklæringen tar sikte på planmessig samarbeid for å utvikle et felles system for dokumentasjon og kvalitet når det gjelder yrkesopplæring der også styrking av den europeiske dimensjon inngår<sup>35</sup>. I erklæringen omtales København-prosessen som et instrument for å oppfylle Lisboa-strategien. Forbindelsen vises også ved at en koordineringsgruppe som først ble nedsatt, nå er nedlagt. Ansvar for videre oppfølging er overført til gruppen som skal følge opp og koordinere Lisboa-prosessen.

Det gjelder videre programmet Erasmus Mundus for perioden 1. januar 2004 til 31. desember 2008. Programmet skal fremme kvalitet i europeisk høyere utdanning og gjøre den attraktiv for studenter fra hele verden. I programmet inngår bedre stipendordninger og etablering av partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner fra tredjeland. Et særlig viktig tiltak i programmet er utvikling av det som omtales som "Erasmus Mundus-mastergrader" der minst tre utdanningsinstitusjoner skal inngå i et samarbeid<sup>36</sup>. I denne sammenheng kan også nevnes et initiativ fra EU-kommisjonen om å mobilisere de intellektuelle ressursene (brainpower) ved universitetene i Europa som et nytt bidrag til Lisboa-strategien<sup>37</sup>. Selv om Kommisjonen mente europeiske universiteter hadde høy standard, var den likevel bekymret for universitetenes kvalitet og tiltrekningskraft særlig i forhold til land som USA, Canada og Sør-Korea.

Det viktigste tiltaket er uten tvil beslutningen som Kommisjonen fattet i 2004 om å innføre et nytt handlingsprogram for utdanning for perioden 2007-2013<sup>38</sup>, programmet Lifelong learning. Vedtaket innbar at det ble etablert et integrert program for livslang læring som omfatter samtlige eksisterende program. Unntaket er Erasmus Mundus-programmet som skal inkorporeres som tilleggsprogram fra 2009. Kommisjonen har åpenbart i lang tid vært misfornøyd med en oppsplittet programvirksomhet. Til tross for restruktureringen i 1995 viste det seg at de gamle programmene levde videre. Men Kommisjonens viktigste begrunnelse er utdanningens økende betydning for en globalisert og stadig mer kunnskapsbasert økonomi. Omleggingen tar følgelig sikte på mer enn før å understøtte Lisboa-strategien fra 2000. Programvolumet må derfor utvides, innholdet må endres og virksomheten effektiviseres. Livslang læring defineres i programmets artikkel 3 som «allmennutdanning, yrkesutdanning, uformell og formell utdanning som en deltar i hele livet og som resulterer i øket viten, øket ferdigheter og kompetanse»<sup>39</sup>.

Samlet vurdert har dermed EU forsterket og intensivert sin fellesskapsaktivitet

innen utdanningsområdet. I den nye beskrivelsen av det nye programmet for livslang læring framheves at «ingen annen fellesskapsaktivitet» har så stor betydning for borgerne i unionen som utdanningsprogrammene<sup>40</sup>. Det nye er at deltakerland i programmene mer enn før forpliktes på gjennomføring ved at virksomheten forankres i et juridisk forpliktende regelverk som Bologna-erklæringen er. Utdanningsprogrammenes betydning for EU som økonomiske prosjekt har dermed fått økt betydning som følge av koblingen til Lisboa-strategien. Utdanning og forskning oppfattes som de viktigste virkemidler for konkurranseevne, men også som viktig for å etablere en egen kunnskapsindustri i en stadig mer globalisert markedsøkonomi. Utdanningspolitikken i EU er derfor mer enn før underlagt økonomi som politikkområde i unionen.

Videreføring av programmene i et nytt samordnet program (Lifelong learning) har ikke endret profil og funksjon vesentlig. Fortsatt er programsatsingen innholdsmessig dominert av de naturvitenskapelige og teknologiske fagområder inn mot høyskoler og universiteter. Humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner er i beskjeden grad representert. Men prosessen synes å være mer åpen enn før. Flere organer trekkes inn. Fortsatt er programvirksomheten innvevd i en overnasjonal, sentralistisk beslutningsstruktur med tro på innovasjon som en «top-down»-strategi. Hovedtanken er fortsatt at programmene skulle fungere som støtte for EU som økonomisk og politisk prosjekt. Den økonomiske og politiske integrasjon må styrkes og utfylles med integrasjon på det psykologiske planet. Det må med andre ord skapes en følelsesmessig og holdningsmessig tilhørighet og identitet mellom individer med ulik bakgrunn og innenfor et nytt, felles overnasjonalt system.

### **EU og norsk utdanningspolitikk**

I det foregående har jeg kort redegjort for etableringen av og innholdet i EUs utdanningspolitikk. Det er denne politikken som følge av EØS-avtalen som legger føringer og har virkninger for norsk utdanningspolitikk. At den har betydning kan det neppe være tvil om, men det vil være delte meninger om graden.

EUs politikk på utdanningsområdet betyr selvsagt ikke at nasjonalstaten er utradert. Men Norge må i likhet med medlemslandene innenfor EU tilpasse sin politikk til de føringer som EUs politikk gir. Særlig er det grunn til å trekke fram den betydning de legale styringsmidler har. Selv om EU i hovedsak har anvendt rekommandasjoner og resolusjoner på utdanningsområdet, så har de eksempelvis kommet med hele 15 direktiver om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner<sup>41</sup>. Trolig har betydningen av juridiske styringsmidler økt som følge av internasjonalt avtaleverk der EU er en viktig aktør. Det gjelder i særlig grad Bologna-erklæringen og den påfølgende prosess der EU har vært sentral i initiering og i den oppfølgende prosess. Eksempelvis har EU-kommisjonen et fast medlem med stemmerett i styret for Bologna-prosessen.

I forslaget til ny EU- traktat, som det nå hersker usikkerhet om som følge av Irlands nei, er paradoksalt nok et hovedmotiv at styrende institusjoner må få nærmere og bedre kontakt med befolkningen. Åpenhet, deltakelse, ansvarlighet,

effektivitet og helhet legges til grunn som viktige prinsipper for endring av styringssystemene. Fortsatt skal imidlertid subsidiaritetsprinsippet danne basis for iverksetting. Tolkningen av prinsippet er omstridt<sup>42</sup>. Hovedtanken er at EU-systemet ikke skal fatte vedtak og befatte seg med områder som like godt kan løses nasjonalt. Det må innebære at EUs omfattende regelverk skal anvendes subsidiært, dvs. der formålet ikke kan ivaretas ved nasjonale eller lokale tiltak<sup>43</sup>. Det vil imidlertid ofte være vanskelig innenfor konkrete saksområder å vite om felles mål like godt kan nås ved nasjonale og lokale beslutninger. Uansett om det velges overnasjonale eller nasjonale løsninger, vil det være vanskelig å vite hva som ville skjedd om valget hadde vært motsatt. Vi ser her en sammenheng mellom subsidiaritetsprinsippet og målstyringstenkningen. Styringsdynamikken har klare likhetstrekk med målstyringen på nasjonalt nivå. Innenfor EU-systemet innebærer dette at EU skal bestemme målene og langt på vei innholdet, mens nasjonalstatene og de lokale nivåene skal stå for implementering og valg av virkemidlene. EUs overnasjonale organer skal initiere, samordne og kontrollere.

Når det gjelder kontroll, har EU løpende fulgt opp utdanningsprogrammene med omfattende evaluering. For tidligere EFTA-land finnes et eget overvåkingsorgan som skal påse at EØS-reglene gjennomføres og anvendes på riktig måte. Når det gjelder implementering, er det altså ingen ting i veien for at land kan ha ulike utdanningssystemer og også ulikheter innenfor nasjonalstaten som eksempelvis i Tyskland, så lenge dette ikke er til hindring for realisering av de politiske utdanningsmål innenfor EU.

Slik forstått kan prinsippet Norge fortsatt føre en nasjonal utdanningspolitikk, og gjør det også i noen grad, så lenge den i praksis er tilpasset de overnasjonale føringer som EU gir. Vår deltakelse i EU-samarbeidet på utdanningsområdet bidrar imidlertid til å presse fram en tilpasning og en internasjonalisering av vårt utdanningsystem med sine pluss- og minussider.

Særlig problematisk er det at EUs virksomhet på utdanningsområdet er preget av en heller ensidig instrumentell forståelse av utdanningens funksjon som virkemiddel for økt konkurransevne og økonomisk vekst. Forståelsen av utdanning som dannelse/danning og kultivering er om ikke helt fraværende, så i alle fall perifer. Problemet er at også det kulturelle element i arbeidet med å skape en europeisk dimensjon, har et instrumentelt preg i forhold til EU som økonomisk og politisk prosjekt.

## Noter

- 1) Official Journal L 345, 31.12.2003.
- 2) St. prp. nr. 56 2007-08.
- 3) Kunnskapsdepartementet 2006:4.
- 4) Böttcher 1991.
- 5) EØF 89/48.
- 6) Kunnskapsdepartementet 2006.
- 7) Direktiv 93/16/EØF.
- 8) Direktiv 77/452/EØF og 77/453/EØF.

- 9) COM (85) 310.
- 10) Karlsen 1994.
- 11) European Commission 1998.
- 12) Ollikainen 1997.
- 13) Official Journal C 49 1999, Official Journal L 146 1999, Official Journal C 210 1999.
- 14) Neave 1997.
- 15) Adonnino-rapporten 1985.
- 16) Haas 2007.
- 17) EFT nr. C 177 – 6.7.88, 24. mai 1988.
- 18) Duroselle 1990.
- 19) COM (97) 230.
- 20) ECAS 1996.
- 21) CONV 850/03, art III-181.
- 22) Karlsen 1994.
- 23) Herrmann et al 2004.
- 24) Rego 1997.
- 25) Haavelsrud 1997.
- 26) Haas 2007.
- 27) Shore 2004.
- 28) COM (97) 563, final, 1–2.
- 29) Schostak 1993.
- 30) COM (95) 590.
- 31) Official Journal L 256 of 26.10.1995.
- 32) Sorbonne Joint Declaration 1998.
- 33) Bologna-erklæringen 1999.
- 34) Ibáñez-Martin & Jover eds. 2002.
- 35) Copenhagen declaration 2002.
- 36) Official Journal L 345, 31.12.2003.
- 37) COM 2005, 152 final.
- 38) COM 2004, 156, final.
- 39) COM 2004, 156, final, art 3, pkt 27.
- 40) COM 2004, 156, final, s. 3.
- 41) Kunnskapsdepartementet 2006.
- 42) Veggeland 1993.
- 43) Gjems-Onstad 1992.

### **Litteratur**

Adonnino-rapporten (1985.) *Bulletin for De Europæiske Fællesskaber*. Supplement nr. 7. Borgernes Europa. Rapporter fra ad hoc-komiteen. *Bologna-erklæringen* (1999). Felleserklæring av de europeiske utdanningsministre av 19. juni.

Bøttcher, E. (1991). *Uddannelse i EF-Unionen*. København: Danske Studerendes Fællesråd.

- COM (85) 310 *Completing the Internal Market*. White Paper from the Commission to the European Council.
- COM (95) 590 *Teaching and learning: towards the learning society*. White paper.
- COM (97) 230 *Commission Report on European Citizenship*.
- COM (97) 563 “*Towards a Europe of knowledge*”. Final. Communication from the adopted on 19 May 1997. White paper.
- COM (2005) 152 *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*.
- COM (2004) 156 *The New Generation of Community Education and Training Programmes after 2006*.
- CONV 850/03 *Draft Treaty Establishing a Constitution for Europe. Copenhagen Declaration* (2002). 29.-30. november.
- Duroselle, J. P. (1990). *Europa. Fra fortid i splittelse til framtid i fellesskap*. København: Lademan.
- ECAS (1996). *European citizenship. Giving substance to citizens' Europe in revised treaty*.
- EFT nr. C 177 – 6.7.88, 24. mai 1988
- European Union (1997). *Treaty of Amsterdam*.
- European Commission (1998). *General Report on the Activities of the European Communities for 1997*.
- EØF 77/453
- EØF 77/ 452
- EØF 89/48
- EØF 93/16
- Gjems-Onstad, O. (1992). *EF-regler for begynnere. Innføring og materialsamling*. Oslo: Tano.
- Haas, C. (2007). Medborgerskap, etnokrati og den kulturelle vending. *Unge Pædagoger*, 68. nr. 3.
- Haavelsrud, M. (1997). *Perspektiver på utdannings sosiologien*. Tromsø: Arena forlag.
- Herrmann, R. K. et al ed. (2004). *Transnational identities : becoming European in the EU I serie: Governance in Europe*. Rowman & Littlefield.
- Ibáñez-Martin, J. A, & Jover, G. (2002). *Education in Europe: Politics and Politics*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Karlsen, G. E. (1994). *EU, EØS og utdanning*. Oslo: Tanum forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *EU-strategi*.
- Neave, G.(1997). *The European Dimension in Higher Education. An Historical Analysis*. Background document to the Conference: “The Relation between Higher Education and the National State. Enschede, Netherlands, April 7<sup>th</sup> 9<sup>th</sup> 1997.
- Official Journal L 256 of 26.10.1995
- Official Journal C 49 1999
- Official Journal L 146 1999
- Official Journal C 210 1999
- Official Journal L 345, 31.12.2003

Official Journal L 345, 31.12.2003

Ollikainen, A. (1997). European Union Policy and Internationalisation of Finnish Higher Education. Added value or Transnational Governance? In Källemark, T. & van der Wende, M. (eds). *National Policies for Internationalization of Higher Education in Europe*. Högskoleverket. Studies 1997:8 S. Stockholm, 73-90.

Olsen, J.P. (1994). *Europeisering av nasjonalstaten: noen foreløpige betraktninger*. Working paper. Oslo: Arena.

Rego, M, A. S. (1997). Education policy in the European Union after Maastricht. Santiago de Compostela.

Schostak, J. F. (1993). *Dirty Marks: The Education of Self, media and Popular Culture*. London: Boulder Colorado, Pluto Press.

Shore, C. (2004). Within European citizenship. Eros and civilization revisited. *European Journal of Social Theory*, 7 (1), 27-44.

*Sorbonne Joint Declaration* (1998).

St. prp. nr. 56 (2007-08) *Om samtykke i deltakelse en beslutning i EØS-komiteen om innlemmelse i EØS-avtalen av Det europeiske instituttet for innovasjon og teknologi (EIT) 2008-2013*.

Veggeland, N. (1993). *Nordisk subsidaritet*. NordREFO-rapport. København.



# EU, kunnskapspolitikk og kunnskapshegemoni

**Grunnorienteringa i innstillinga til Stjernø-utvalet om høgare utdanning går på tvers av det som er politikken til EU. Utvalet har ikkje tru på at kunnskapsfunnet er tent med sterkare hierarkisering, av elitisme og toppseleksjon.**



**Av Tor Halvorsen,**  
førsteamanuensis ved  
Universitetet i Bergen

Vi har hatt lite debatt om den norske tilpassinga til EU sin kunnskapspolitikk. Dette står i sterk kontrast til den innverknaden EU har på prioriteringane våre og på korleis vi disponerer kunnskapsressursane våre. Vi treng ein ny kunnskapspolitisk debatt.

Den samla ressursbruken til EU og til oppfølging av EU-tiltak har vekt lite allmennpolitisk interesse. Heller ikkje er det debatt om deltaking i forskingsprogramma til EU, det nyetablerte forskingsrådet, ulike kontingentar til diverse EU-styrte utvekslingsprogram (Erasmus-programma) eller vår ukritiske kopiering av EU-tiltak i våre eigne forskingsmeldingar. I samband med den årlege drøftinga av meldinga frå Kunnskapsdepartementet har ikkje noen av dei stortingsrepresentantane som kjenner seg bundne av folkefleirtalet tatt opp dette.<sup>1</sup> Ikkje ein gong EU-strategien for bruk av utdanningssystemet for meir systematisk å sanke talent rundt i verda for europeisk forskning og industriutvikling – såkalla *brain drain* – har provosert utdanningspolitikarane til debatt.

Men noen unntak finst. Hans Skoie, tidlegare fagsjef ved forskingsinstituttet (NIFU) og redaktør for bladet *Forskingspolitikk*, avsluttar boka si om norsk forskingspolitikk med å spørje om kva som vil skje når det nye forskingsrådet i Brussel snart er overordna det norske.<sup>2</sup> Inntrykket er at Skoie trur at den europeiske integrasjonen vil leie til former for konfrontasjon med ein norsk kunnskapspolitikk. Så langt ser dette ikkje ut til å vere tilfelle. Som den manglande offentlege debatten tyder på; heller det motsette. Når Skoie i *Aftenposten*<sup>3</sup> igjen tar opp temaet kan han konstatere at «Norge følger etter og nøyer seg med å betale en skyhøy kontingent». Mangelen på offentleg debatt, også mellom EU-motstandarar, har skapt eit politisk klima der det ikkje lenger er mogleg å stille spørsmål om korleis ein deltek i EU sin kunnskapspolitikk. Sjølv med den nye forskingsministeren frå SV er det ikkje eit spørsmål om den prinsipielle sida ved ein slik integrasjon som blir trekt fram, men graden av deltaking. I svaret til Skoie hevdar Tora Aasland:

*«Mitt inntrykk er det motsatte: Norsk forskning hevder seg gjennomgående godt i EU-sammenheng, og vi henter hjem om lag det samme som vi betaler i kontingent. I tillegg kommer den virkelige gevinsten som er det faglige utbyttet av å delta i europeisk forskningssamarbeid. I det sjuende rammeprogrammet vil det være en utfordring fortsatt å hevde oss der vi gjør det godt i dag og styrke deltakelsen der vi er mindre*

*synlige. Kunnskapsdepartementet har derfor på trappene en strategi for norsk deltakelse i EUs sjuende rammeprogram.»<sup>4</sup>*

Det strategiske dokumentet som Aasland refererte til vart presentert av Kunnskapsdepartementet i mai i år (*Strategi for Noregs samarbeid med EU om forskning og utvikling, frå no Strategi-meldinga*). Det omfattande dokumentet skapar ikkje tvil om kva som skal vere den offentlege diskursen: Ein enno sterkare integrasjon i kunnskapspolitikken til EU, og for det andre: ei ny og sterkare markering av at samarbeid med resten av verda skal skje gjennom og ved hjelp av integrasjonen i EU. EU-engasjementet styrer også det globale engasjementet vårt, og vårt globale engasjement skal reprodusere og styrke kunnskapspolitikken i EU.

Kunnskapspolitikken er no, i følge EU, det viktigaste instrumentet for større samhandling og overnasjonal integrasjon. Difor, om ein er *for EU*, kan ein forstå reaksjonen til Aasland på Skoie sitt innspel og den utforminga den nye strategien har fått. Men er ein i mot, må spørsmålet vere: Kvifor skal ein overlate til Brussel å bestemme stadig meir både kva ein skal forske på, for kven og korleis?

### **Vi må ta del i strategidebatten**

Manglande forskingspolitisk medvit hos dei norske politakarane er ei forklaring på kvifor vi ikkje har hatt ein debatt. Ein ideologi om «kunnskapsnøytralitet» legitimerer bruk av store summer og oppbygginga av forskingsbyråkratiet i Brussel. Den norske kunnskapspolitiske nøytralitetsstradisjonen har gitt forvaltninga fritt spelerom i arbeidet med integreringa innan EU sitt kunnskapsdomene. Utan motførestillingar blir den nye «strategien» lansert.

Toppleinga sitt partnerskap (departement, forskingsråd, forskingsinteresser i næringslivet, Universitet og Høgskoleråd for å nemne noen) blir konstituert av EU-konsensusen. På det partipolitiske planet har kunnskapspolitiske skiljelinjer sjeldan vore markert, ein tradisjon SV som det fremste av parti mot EU med lette har gått inn i. Det er berre i noen få korte periodar at til dømes Høgre og Arbeidarpartiet har markert ein politikk i opposisjon til kvarandre om kunnskapspolitiske spørsmål. Stortinget er elles prega av overlevert retorikk frå departement, forskingsråd og (stadig meir) EU-byråkratiet. I beste fall blir det vist til allmenne samanhengar mellom kunnskap og samfunnsutvikling i budsjettdebattar.<sup>5</sup> Innan parti på nei-sida finn vi såleis også berre uforpliktande slagord.<sup>6</sup> Dei viktige avgjerslene er altså tatt på eit anna plan, utan at prinsipielle kunnskapspolitiske spørsmål er stilte opp mot kvarandre på ein slik måte at vanlege borgarar, eller representantane til folket, kan ta stilling. Eit alternativ til EU sin kunnskapspolitikk er såleis aldri blitt prøvd skissert. I så måte er det viktig det som etterfølgjaren til Hans Skoie – Randi Søggen – i bladet *Forskningspolitikk* framhevar som ein kommentar til *Strategi-meldinga*:

*«Kunnskapsdepartementet la nylig fram en strategi for Noregs samarbeid med EU om forskning og utvikling. Ikke en dag for tidlig, vil vi hevde, med tanke på de store summer utenforlandet Norge bidrar med i finansieringa av EUs forskning. (...) Norge ble medlem*



Foto: EU

*av rammeprogrammene i 1994. Siden da har vi brukt store summer på EUs forskning som normalt burde ha avkrevd langt mer politisk interesse i demokratiske fora så som strategisk tenkning i forskningsråd og departement enn tilfellet har vært.»<sup>7</sup>*

Forskningspolitikk er gitt ut av NIFUSTEP, eit forskingsinstitutt som har levert mye av underlagsmaterialet for nettopp *Strategi-meldinga* som Søgneren no ønskjer velkommen.

Otten vår er først og fremst, som Søgneren òg viser, at debatten i Stortinget har vore fråverande. Ein grunn til fråveret av offentleg debatt er at vidare integrasjon i kunnskapspolitikken til EU er premiss for det meste av forskinga på dette området (også NIFUSTEP), det er premiss for arbeidet i departementet og for den politiske leiinga. Den offentlege demokratiske debatten har såleis dårlege vilkår til tross for at kunnskapspolitikken til EU er den mest dominante form for integrasjon som

Noreg deltek i. Difor; vi må utvikle motekspertise og alternativ kunnskap og vi må vekke til live ein folkeleg-demokratisk debatt. *Strategi-meldinga* er ei påminning om at dette er nødvendig, men òg ein invitasjon til rask handling. I denne situasjonen må vi òg hente innspel frå den pågåande diskusjonen om restruktureringa av det høgre utdanningssystemet (NOU 2008:3), det såkalla Stjernø-utvalet (frå no: *Utvalet*). Nettopp fordi det kan sjå ut som om meldinga no har liten autoritet er det viktig å føre vidare debatten om *Utvalet*.

I den vidare framstillinga skal eg difor først drøfte noen av dei kunnskaps-politiske tiltaka til EU som er så høgt verdsett i *Strategi-meldinga* før eg prøver å vise kva vi kan hente frå den norske kunnskapspolitiske debatten, nedfelt i *Utvalet*, som kan stå fram som eit alternativ til EU sin politikk.

### **EU på offensiven**

Den apolitiske, eller i alle fall lite synlege debatten i Noreg så langt, står i sterk kontrast til den stadig veksande interessa innan EU for kunnskapspolitiske spørsmål. Forsking og teknologi er EU sitt tredje største aktivitetsområde, etter landbruks- og regionalpolitikken. Innan EU-kommisjonen har førestellingane om at vi lever i eit «kunnskapssamfunn» og at Europa må ekspandere gjennom ein kunnskapsøkonomi, motivert til sterk innsats. Kommisjonen framhever at når ein lever i eit kunnskapssamfunn og vil bygge på ein kunnskapsøkonomi, så må ein òg ha ein kunnskapspolitikk<sup>8</sup>. Bologna-prosessen (frå 1999) har etter kvart vorte eit viktig bidrag, sjølv om denne prosessen også har sine særtrekk og går vidare enn EU (46 europeiske land er med). EU støttar seg såleis på tiltaka til Bologna-prosessen, og det er spådd at etter 2010 er det EU som vil føre denne prosessen vidare.<sup>9</sup>

Men i tillegg til å forme ein kunnskapspolitikk for «det europeiske kunnskapssamfunnet» har EU i forsøket sitt på å tilpasse Europa for sitt formål, forstått at høgre utdanning og forskning er eit viktig verkemiddel for å skape den såkalla europeiske identiteten; euroborgaren. Kunnskap formidlar mellom anna kulturell identitet, yrkesidentitet og politisk identitet, og er difor også viktig for å endre desse og relasjonar mellom dei. Det blir til og med hevda at kunnskapspolitikken til EU, og den «frivillige» tilslutning denne har frå medlemslanda, er blitt avgjerande for den vidare integrasjonen etter at grunnlovsframstøyten møtte sterk folkeleg motstand.

Spørsmålet vi altså må stille oss i dag, når det no opnar seg eit rom for ein ny debatt, er om vi kan og vil konfrontere denne utviklinga med eit alternativ? Bør vi foreslå at dei milliardane vi skal bruke på det sjuande rammeprogrammet til EU (som totalt vil omfatte 5 milliardar i 2007, stigande til 13 milliardar i 2013), dei millionane vi bruker på Erasmus og ei rekke andre av utdanningsprogramma til EU, eller det vi no investerer i nye paneuropeiske tiltak som «Teknisk Universitet» og «Forskningsråd», blir brukt på ein annan måte? Og kvifor skal vi betale mange tilsette i utdanningsdepartementet, ca. 120 personar på dei enkelte høgre utdanningsorganisasjonane og ein stor del av Senter for Internasjonalisering av Høgre utdanning (SIU), for å arbeide kontinuerleg med den EU-styrte integrasjonsprosessen. Og kva gjer det norske kontoret i Brussel? Vi må spørje

om desse ressursane kan brukast på ein betre måte om vi vil fremme våre kunnskapsinteresser nasjonalt og globalt.

### **Verdas beste kunnskapsøkonomi?**

EU som kunnskapssamfunn hadde først og fremst sitt gjennombrøt med etableringa av Erasmus-programmet (1987-1989), diskutert og vedtatt i Noreg utan motførestellingar. Og det er kanskje ikkje så lett å vere mot eit program som i følge eigenpresentasjonen i Stortinget skal sikre mobilitet for studentar for å fremme «kulturell læring». I dag er det ei rekke slike utvekslingsprogram (sjå SIU), fremma ved dei enkelte internasjonale kontor ved universitet og høgskolar.<sup>10</sup> Dei fremmer kanskje kulturell læring, men å lære å bli mobil på arbeidsmarknaden blir stadig framheva som den viktigaste motivasjonen (langtidsopphald med studentar som tar heile gradar, noe som gir reell kulturell læring, er det blitt mindre av). Etter kvart er såleis den kulturelle grunngevinga supplert med andre motiv: Mobiliteten styrker den europeiske arbeidsmarknaden og fremmer den europeiske borgaridentiteten. Å lausrive dei høgere utdanningsgruppene frå sine (nasjonale) yrkeskollektiv er særleg viktig for å skape ein europeisk identitet for dei ulike profesjonane. Andre prosjekt, til dømes TUNING, har òg som formål å sikre felles standardar innan høgere utdanning gjennom fagleg likeretting som samordning av læringsutbytte og av pensum. Ei rekke norske fagmiljø er med her<sup>11</sup>, utan at det har lukkast meg å finne ut kven som har vedtatt at så skal skje.

Bologna-prosessen er i større grad paneuropeisk, men skal som EU søke å fremme alle former for mobilitet og felles standardar for å skape «European Higher Education Area», det vil seie det europeiske kunnskapssamfunnet. Dei såkalla ECTS (European Credit Transfer System frå ca. 1988) er også fremma av Bologna, vidare samordning av kvalitetssikringssystem og utviklinga av felles europeiske kvalitetsstandardar, doktorgradsutdanninga, standardiserte system for måling av «learning outcomes» (fordelt på åtte nivå frå ufaglært til doktorgrad), for å nemne det viktigaste.

Hovudmarkeringa til EU er likevel innretta mot kunnskapsøkonomien. Etter mange års arbeid med å fremme felles europeisk forskning, og dels mislukka (i følge egne ambisjonar) arbeid med å etablere felleseuropeiske utdannings- og forskingsorganisasjonar, vart utdannings- og forskningssystemet i 2000 lansert som det viktige verkemidlet for å gjere Europa til den fremste kunnskapsøkonomien i verda. Lanseringa av The European Research Area (ERA), den såkalla Lisboa-strategien, gjer reformer av forskings- og utdanningssystemet til ein føresetnad for betre kunnskapsbruk i arbeids- og næringsliv, som igjen er føresetnaden for internasjonalt økonomisk leiarskap. Det ambisiøse målet om å bli verdas beste kunnskapsøkonomi innan 2010 har rett nok seinare blitt skove noko ut i framtida, men ideane om at forskning og høgere utdanning må reformerast for å få dette til, har berre styrkt seg.<sup>12</sup>

Dei verkemidla som så langt er tatt i bruk er først og frems forminga av eit såkalla EU Research Framework Programme. Dette programmet skal koordinere politikken for å fremme eller skape ERA. Det er til dømes eit verkemiddel å fremme

*ERA-dimensjonen* innan det sjuande rammeprogrammet for forskning. Dei to store nysatsingane – som del av rammeprogrammet – kom med opprettinga av eit European Institute of Innovation and Technology (ETI) og eit European Research Council (ERC). Det siste har meir fokus på grunnforskning (delvis som følgje av forskarane sine reaksjonar på byråkratiseringa av rammeprogramma). Gjennom ERC, som ein genuin overnasjonal organisasjon, har *EU-forskaren* blitt fødd. Vidare vektlegg EU-kommisjonen framleis koordinering av forskning, sterkare politisk samordning gjennom «*open method of coordination*» (etter modell frå Bologna-prosessen), ein betre og meir samordna innovasjonspolitik (t.d. standardisering av rammevilkåra), og bruk av strukturfondet til å fremme den felles forskinga til EU.<sup>13</sup>

Noreg har sjølvsagt vore med i dette arbeidet, særleg gjennom arbeidet til forvaltninga. For å ta eitt eksempel som viser at vi ikkje berre kan skulde på byråkratane: I European Research Advisory Board, etablert som del av prosessen fram mot etableringa av ERC (perioden 2001-2003), var t.d. Lars Walløe, dåverande leiar for Vitskapsakademiet, med (saman med Ragnhild Solberg frå Norsk Hydro). Men i hovudsak er det likevel truleg rett å hevde at det er forskingsbyråkratiet sjølv som driv prosessen. Vår eiga forskingsmelding, St. meld nr. 20, 2004-2005, står fram som ein kopi av dei viktigaste strategiske vurderingane i Lisboa-strategien, med full og ukritisk oppslutning i Stortinget. *Strategi-meldinga* er då og lansert som ei oppfølging av denne.

### **EU og «misnøyeretorikken»**

Men sjølv om etableringa av institusjonane til EU går framover, og EU sitt forskingsprogram er etablert, er oppfatninga i EU at høgre utdanning og forskning ikkje bidrar godt nok til økonomisk vekst og sosial omstilling. Høgre utdanningsorganisasjonar er framleis for statsbundne, har feil type leiarskap, er for lite avhengig av marknaden – det vil seie av oppdrag frå næringslivet. Og ikkje minst: Det er for lite spissing – fleire sentra for framifrå forskning og fleire eliteuniversitet må etablerast. Det blir stadig truga med – frå EU-byråkratiet – at industrien kjøper kunnskapen sin frå andre land utanfor EU, at Kina og India rykker i frå, at ein ikkje klarer å redusere forspranget til USA, eller demme opp for flukta av talent til amerikanske universitet. Evna til å fange opp talent utanfor Europa (t.d. gjennom Erasmus Mundus-programmet) er heller ikkje så god som ho «burde vere», sjølv om studentane viser interesse for dette programmet. Evna til universitetssystemet til å skaffe mange nok toppforskarar og akademisk arbeidskraft er svekka nettopp fordi det er utvikla for få eliteuniversitet, er omkvedet. Helst bør slike eliteuniversitet ha ein europeisk identitet, og dessutan vere sikra rikeleg med forskingsmiddel, etter prinsippet «winner takes all». Andre universitet og høgskolar kan ha andre oppgåver. *Strategi-meldinga* søker å betre koordineringa mellom EU-tiltak og nasjonale tiltak for å kome alle desse innvendingane i møte.

Både Bologna prosessen – det å skape *European Higher Education Area* – og EU sin forskings- og kunnskapspolitikk – *European Research Area* – argumenterer

for at dei bidrar til forminga av *den europeiske identiteten*. Mobilitetserfaringar, saman med ein fri marknad for akademikarar og forskarar, og eit EU som formar og organiserer verdsettingssystemet (dvs. rangering av universitet) bygger på såkalla «benchmarking exercising». Desse skaper felles mål på kvalitet, formar verdsettingshierarkiet og gir ei standardisering av kva som er spissforskning og korleis velje gode forskarar til ulike forskingsprogram, alt dette meir og meir uavhengig av nasjonalt tilhøyrsløse og nasjonale verdsettingstradisjonar.

EU (og Bologna) sine kunnskapspolitikarar (som ofte kjem frå Nederland) hevdar vi må kombinere eksellense i forskning og kvalitet i utdanninga – men ikkje lenger nødvendigvis som ei tett kopling – ved å endre styringsinstrumenta for forskings- og den høgre utdanningssektoren. Her er lista over dei mest vanlege tiltaka som er foreslåtte:

- betre insentivsystem,
- meir dynamisk struktur,
- betre koplingar til samfunnet,
- meir offentleg-privat partnerskap,
- utstrakt bruk av auditing og benchmarking,
- opplæring av universitetsleiarskap (*management* er bøygen),
- eit system for å identifisere og utvelje dei beste universiteta,
- mobilitet,
- konsentrasjon (og om nødvendig sentralisering),
- aksept for større regional ulikskap og ubalanse, dvs kunnskapshierarkiet krev romleg skeivfordeling,
- investere «nye pengar» for å skape konsentrasjon i sentra for framifrå forskning – og prioritet til europeiske nettverk mellom europeiske sentra for framifrå forskning,
- prioritet til tverrfagleg samarbeid i sentra som har næringslivsorientering, og
- konkurranse på alle plan bortsett frå for dei som gjennom konkurransen står fram som dei beste – dei utvalde – dei skal få gode vilkår og kunne konsentrere seg om å bli verdsløande europeiske eliteuniversitet og forskingsinstitutt.

Sosial rekruttering, kunnskapens fordeling i samfunnet, kven sine problem som er relevante å forske på, eller kva som er god kunnskap for kven, blir det ikkje sagt noe om. Heller ikkje blir det nemnt at dei fleste land vi kjenner som har både vekst, demokrati og fordeling av rikdom (som Noreg) har eit kunnskapssystem som mange har tilgang til, med kontinuerleg utveksling av ressursar mellom breidda og kunnskapseliten.

### **Stjernø-utvalet på tvers av EU**

Generelt er det enno eit stykke igjen før vi har tilpassa oss idealpolitikken til EU, til trass for det massive politisk/administrative presset. La meg trekke fram noen moment.

Sjølv om Kvalitetsreforma var inspirert både av Bologna-prosessen og av mange av dei debattane om fristilling og omstilling av utdanningssystemet som

EU har sett i gang, blei likevel ikkje sektoren skild frå staten, som vel var eit ønske i mange kretsar<sup>15</sup> eller underlagt eintydige konkurransekriterium. Og når det gjeld mobilitet, er resten av verda minst like interessant som Europa, både for studentar og for den enkelte forskaren. Vi fekk heller ikkje ei eintydning satsing på profesjonelt leiarskap (gjerne rekruttert «eksternt»), heller ikkje ei alt for snever satsing på dei beste innan Sentra for Framifrå Forsking, eller einseitig fokus på næringslivsrelevant kunnskap. Slik kunnskap utviklar seg i følgje EU best innan sentra som er prega av tverrfagleg problemorientering, dvs. fri for den faglege ballast og inertia. (Tanken er at det «tverrfaglege» lettare overvinn det som har gjort særleg universiteta til botn-tunge organisasjonar, resistente mot endring og styring frå toppen.)

Den innebygde skepsisen i den norske tradisjonen mot EU-politikk prega av konsentrasjon, hierarki, eksellense og elitisme, kom til syne i Stjernø-utvalet, men utan at denne sida ved utvalsarbeidet er påakta eller diskutert. *Utvalet*, som leverte innstillinga si i januar i år, representerer på mange viktige område eit alternativ. Eit pragmatisk kunnskapssyn (med mange former for kunnskap som lever side om side og kan og bør ha like vilkår for å utvikle seg, og difor ikkje lett lar seg rangere) krev òg former for demokratisk deltaking både i og utanfor kunnskapssektoren. La meg, for å underbygge dette, ta for meg dei enkelte punkta som utgjer idealmodellen til EU og kontrastere desse med tendensar i *Utvalet*:

Når det gjeld *betre insentivsystem*, representerer *Utvalet* eit alternativ ettersom utgreiinga vil heve grunnløyvingane til universiteta, redusere bruken av insentiv og generelt gjere det enklare å forstå kva pengane blir brukt til innan sektoren.

Ønsket til EU, derimot, er at leiinga skal kunne disponere ressursane for å lønne dei «beste», dvs. dei som alt har fått mye forskingspengar frå EU-systemet. Når desse autoritetane har verdsett noen og slik markert kva som er relevant forskning, er ønsket at nasjonale kjelder følgjer etter. Vårt forskingsråd og andre finansierande institusjonar, og ikkje minst universiteta sjølve, bør støtte dei som alt er EU-utvald.

*Utvalet* sine idear om openheit, stor grunnløyving etc. i vil gjere det vanskeleg(are) for EU å lukkast med å få til denne konsentrasjonen av pengar om kring (sine) forskingsprioriteringar og forskarar.

### **Vilkår for akademisk konkurranse**

Ein *meir dynamisk struktur* må i følgje EU-byråkratiet til for at universiteta som er «too homogeneous to compete» lar seg omforme til konkurrerande enkeltaktørar.<sup>16</sup>

*Utvalet* går i den motsette retninga, det vil seie mot større homogenitet. Eller som det stadig blir framheve i innstillinga, for samarbeid på basis av like vilkår for å fremme varierte former for kreativitet og originalitet. Dette vil igjen fremme akademisk konkurranse, det som ein gong gav det beste europeiske universitetet: det tyske. Dei relativt likeverdige delstatsuniversiteta i Tyskland blei alle gode gjennom akademisk konkurranse, men under relativt like vilkår som dei samarbeidde om å fremme. Denne historiske modellen brukt i dag fordrar



at referanseramma er Noreg og at vi har førestellingar om eit norsk utdannings- og forskingsssystem. I den nye *Strategi-meldinga* er det derimot denne norske «systemtenkinga» det er viktig å bryte ned til fordel for varierte former for deltaking innan rammeverket til EU.

*Betre koplingar til samfunnet* er noe vi alle er for. Spørsmålet er vel heller kva del av samfunnet og kva for eit samfunn. Når «samfunnet» er EU, må sjølv sagt utdanningsssystemet og forskinga forstå og fange inn det felleseuropeiske (slik EU definerer Europa) i sine måtar å forme forskingsproblem, metode og forklaringsform.

I *Utvalet*, derimot, er det presisert at samfunnet er nasjonalstaten, og at *utvalet* framhever denne som den konstituerande eininga. Som sagt blei framlegget om fristilling av sektoren avvist, såleis òg dei EU-liberale ideane om at framtida til dei enkelte universiteta låg i å søke mot å bli noder i *overnasjonale nettverk* som konkurrerte med andre om pengar og talent. Eller sett på spissen: Nettverkslogikken erstattar ikkje nasjonalstatslogikken.

Forskingsmeldinga (2005) krev *meir offentleg-privat partnarskap*, og sterkare forming av universitets- og høgskoleforskning til samspelet med næringslivet. Vi kopierer EU innan forskingspolitikken. Kanskje hadde Hans Skoie rett når han det same året som denne meldinga kom antydgar at Brussel alt er blitt det viktigaste av dei to forskingsråda. Den ukritiske debatten i ettertid, mellom anna om 3 prosentsregelen, og fordelinga mellom offentlege og private pengar som implisitt føreset at dei offentlege pengane i stadig sterkare grad skal subsidiere privatfinansiert forskning, viser kva gjennomslag Brussel alt har fått.

Sjølv om *Utvalet* ikkje tar opp forskingspolitikken, har likevel innstillinga mange implikasjonar for denne som er i strid med vektlegginga til EU. Dette er eit kjernetema som vi må ta opp i den vidare debatten etter kvart som angsten for regionalisering og tvungen samanslåing har lagt seg. Dei enkelte universiteta og høgskolane er alt vove inn i ei rekke offentleg-private former for partnarskap, mange med avgjerande lokal verdi for arbeidslivet. Det er viktigare å kartlegge særtrekka ved dette partnarskapet enn å tilpasse seg EU-formlar.

Utstrakt bruk av *auditing* og *benchmarking* er også eit av dei viktigaste tema om vi er opptekne av nye styringsformer. Under dette følgjer debatten om kvalitetssikringssystem og kvalitetskriterium, rankingsystem, eller generelt: alle former for evalueringar og standardsetting. Dei som eig desse instrumenta, styrer òg langt på veg utdanningspolitikken. Vi har ein sterk framvekst både av europeiske og globale rankingar.

Til dette viser *Utvalet* ein viss skepsis, men her er alt for lite gjort, både med å problematisere dei EU-baserte kvalitetskriteria og med å diskutere kva slags syn på kunnskap som ligg bak desse målingane. Konsekvensane for deltakinga vår i det globale kunnskapssamfunnet er òg store som følge av det framveksande målesystemet innan EU (som altså somme av våre universitet alt er med og prøver ut). Alle våre nettverk med kollegaer i Sør, på universitet som ikkje når fram i vurderingane, mister verdi innan denne typen rangeringar.

### **Kan kreativitet styrast?**

Det er dessverre noko uklart i *Utvalet* korleis dei vurderer *opplæring av universitetsleiarskap* (eller som EU-kommisjonen stadig framhever: Management er bøygen). Innan EU er dette utvikla som eit kjernetema fordi dei meiner universiteta er for lite flinke til å takle omstilling, bli entreprenørorientert og tilpasse seg til skiftande krav i omgjevnadane, særleg frå næringslivet. Utviklinga av kunnskapen skjer ikkje best i eit demokrati, men gjennom profesjonelt leiarskap. Kreativitet kan styrast, professorale myter om det motsette høyrer det førre tusenåret til. Organisasjonsmakt og nypositivisme blir kopla saman i ei førestelling om at godt leiarskap kan fange nøytral kunnskap som er objektivt gitt, det er eit spørsmål om ressursar, metode og styring.

På dette området treng *Utvalet* å bli støtta av den offentlege debatten. Demokrati i samfunnet føreset demokrati på arbeidsplassen. Slikt demokrati er beste forsvar mot det som det neste punktet tar opp: Den nye elitismen i vår tid.

Framlegget om å utvikle *eit system for å identifisere og selektare dei beste universiteta* (klassifiseringssystem for elitisme), kunne òg gitt grunnlag for ein langt meir utvikla opposisjon innan *Utvalet* mot EU sine evaluering og rangeringsforsøk enn det som er tilfelle så langt. Men *Utvalet* avviser i alle fall å henge seg på eliteuniversitetsideologien til EU. Kanskje nettopp derfor kan vi bruke denne innstillinga til å problematisere at vi er med i EU sine forsøk på å utvikle rangerings- og evalueringkriterium, som på sikt vil undergrave koplinga vår mellom forskning og undervising.

Vi meiner vel alle at *mobilitet* kan vere bra. Vi lærer av nye erfaringar. Men mobilitet som «identitetsdanning» er i EU stadig meir kopla til idear om kva kunnskapen skal innehalde, nye karrierevegar på tvers av nasjonale system og så bortetter. Det er ikkje berre eit spørsmål om å ha eit «internasjonalt» innslag på det enkelte universitet eller innan den enkelte forskargruppa. Det er heller eit spørsmål om å utvikle ein felles akademisk arbeidsmarknad trass språkskilje og andre grenser. Kva da med alle forskarane som heller prioriterer samarbeid i sør, eller vil utvikle kunnskap om andre forhold og relasjonar enn dei som går via EU? Kvifor er det no så viktig at alle internasjonale avtaler og aktivitetar går via EU (jamfør *Strategi-meldinga*), når vi i Norden, som *Utvalet* viser, har ei brei global orientering bygd inn i vår kunnskapssøking?

### **Større regional ubalanse**

Noreg (og andre nordiske land) har i følgje EU for lite *konsentrasjon av ressursane*. For EU er det viktig at dei som får mye også får resten av dei tilgjengelege forskingsressursane. Dette omsynet bør styre konkurransen om forskingsmidla om denne konkurransen skal gi den nødvendige spissinga. Matheus-effekten står som sagt i denne samanhengen fram som positiv.<sup>17</sup>

Så når kunnskapsressursane er fordelte utover slik dei framleis til ein viss grad er i Noreg, og i følgje *Utvalet* kunne vore enno meir fordelte, så hindrar dette Matheus-effekten i å virke. *Utvalet* plasserer universitet og høgskolar ikkje berre innan ein framtidig modell for økonomisk vekst, men ser òg på kva vi har

oppnådd.

Dei sameinte nasjonane ser Norden som den beste regionen i verda å leve i. EU, med ein-sidig fokus på kunnskapssøkonomien, hevdar derimot at likskapen hos oss er for stor. Difor er også *Utvalet* i utakt med kravet om *aksept for større regional ulikskap og ubalanse*, det vil seie det at kunnskapshierarkiet krev former for romleg skeivfordeling vi tidlegare ikkje har hatt i nordiske land. Ei slik haldning til romleg skeivfordeling vil vel og legitimere enno sterkare globale skilje? Til trass for stor ekspertise på desse spørsmåla innan Stjernø-utvalet så avgrensa mandatet *Utvalet* frå å trekke internasjonale konsekvensar av synspunkta sine. Men vi kan trygt føye til at krav om større global kunnskapssfordeling – i tråd med utvalet sitt verdigrunnlag – vil støyte mot kunnskapssynet til EU. Om vi opnar opp for den globale variasjonen vil vi og opne for eit langt større ontologisk mangfald enn det EU viser til i sine prioriteringar i det sjuande rammeprogrammet.

Det angrepet på fagleg grunnarbeid og grunnforskninga som EU står for med sin *prioritet av tverrfagleg samarbeid* i sentra som både er eksellente og har næringslivsorientering, kan vi heller ikkje finne i *Utvalet* på same måten som i EU eller EU-kopien *Strategi-meldinga*. *Utvalet* ser ut til å ha langt større tillit til dei tilsette i universitets- og høgskolesektoren og deira faglege kreativitet enn «brukarstyrt» tverrfaglegheit à la EU.

Når EU i dokument etter dokument såleis hevdar at *konkurranse (på alle plan)* er viktig for på sikt å kunne utvelje dei beste så kan vi konkludere at *Utvalet* representerer eit potensielt alternativ til denne sosialdarwinismen på kunnskapens område. Men dette alternativet er spinkelt utvikla og lite konkretisert. Det er her Nei til EU gjennom den offentlege debatten kan bidra.

Grunnorienteringa i NOU 2008:3 går i hovudtrekk mot det som er EU sin politikk. *Utvalet* har ikkje tru på at kunnskapssamfunnet er tent med sterkare hierarkisering, av elitisme og toppseleksjon meir allment, slik t.d. utviklinga er i Tyskland, der den akademiske eliten no spelar saman med andre elitar innan kunnskapssøkonomien. Dette er i ferd med å skape nye skilje innan kunnskapssamfunnet<sup>18</sup>. *Utvalet* derimot framhever egalitære trekk, den romlege fordelinga av kunnskapssressursar, og sikrar den sosiale rekrutteringa til utdanning.

I debatten om kunnskap, eller kva god kunnskap er, får *Utvalet* fram at det finst mange former for kunnskap i det såkalla refleksive samfunnet. Og det å reflektere over eige arbeid, til dømes som profesjon – sjølv om du berre har ei kort utdanning – er verdfullt og kan med fordel organiserast som «forskning», det vil seie at ein får tid og pengar til ettertanke og etterprøving.

*Utvalet* er utan tvil opptatt av at kunnskapssamfunnet må legitimere seg i forhold til den norske borgaren, og såleis òg delta i dialog med den norske borgaren om kva identitetar ho har innan ulike sosiale fellesskap. I så måte er dette systemet, til sterk skilnad frå EU, langt meir oppe for alle former for global nettverksbygging, i tråd med den mangfaldige globale orienteringa til aktørane innan den norske kunnskapstradisjonen.

### **Så til slutt**

Vi treng debatt om kva som er våre kunnskapsbehov, kva vi forstår med god kunnskap og for kven det er viktig å drive kunnskapsutvikling. Nei til EU er den organisasjonen som på breitt grunnlag kan drive denne debatten framover. Etter mitt skjønner kallar situasjonen på ein konfrontasjon – slik Skoie forventa – med dei som i det stille, og utan debatt, har klart å mobilisere mange milliardar, etablere stillingar og forme eit ukjent tal forskingsrapportar og problemstillingar i EU sitt bilde.

### **Noter**

- 1) Jamf. St.meld 31 (2007-2008).
- 2) Skoie 2005:284.
- 3) 8. november 2007.
- 4) Aftenposten 21. november 2007.
- 5) Skoie 2005.
- 6) Nyborg 2007.
- 7) Lederartikkel i *Forskningspolitikk* 2/2008.
- 8) Corbett 2005.
- 9) Nyborg 2007.
- 10) Halvorsen og Faye 2006.
- 11) T.d. CLIONet, eller The Europea History network, med støtte av kommisjonen og Socrates-Erasmus programmet ([www.clioh.net](http://www.clioh.net)).
- 12) Green Paper 04.04.2007 frå EU-kommisjonen.
- 13) For utdjupande beskrivingar sjå *Strategi-meldinga*.
- 14) I år 2000 var 39 % av PhD studentane i USA født i utlandet (Stephen and Ehrenberg 2007:198).
- 15) Jamfør og innstilling om tilknytingsform: Ryssdal-innstillinga (Forsknings- og utdanningsdepartementets utredning om «Ny lov om universiteter og høyskoler»).
- 16) [Http://www.euroactive.com](http://www.euroactive.com), utskrift 26.02.08.
- 17) Matheus-effekten beskriver ein trend kor fleire utviklar sær god lese- og skrivekunne samstundes med at gruppa med dårleg lese- og skrivekunne og er aukande.
- 18) Münch 2006.

### **Litteratur**

- Corbett, Anne (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Insitutions, and Policy. Entrepreneurshi in European Union Hihger Education Polizy, 1955 -2005*. Palgrave McMillan. New York.
- Halvorsen, Tor og Reidun Faye (2006). *Internasjonalisering. Rapport til Evalueringa av Kvalitetsreforma*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2008:3). *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*.
- Nyborg, Per (2007) «Who will lead the further development of higher education

in Europe?» In: Halvorsen Tor og Atle Nyhagen. *Towards a new contract between universities and Society? A historical sociological perspective on the Lisbon Strategy and EU policies on higher education and research*. UoB. Bergen.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Strategi for Norges samarbeid med EU om forskning og utvikling*.

Kunnskapsdepartementet (2003). *Utredning om Ny lov om Universiteter og Høgskoler*.

Münch, Rickard. *Die Akademische Elite*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Skoie, Hans (2005). *Norsk Forskningspolitikk i etterkrigstiden*. Cappelen Damm.

Kunnskapspolitiske Studier. Oslo.

Stephen E. Paula & Ronald G. Ehrenberg (2007). *Science and the University*. The University of Wisconsin Press.



Av Hans Kolstad,  
forfatter og oversetter

# Universitetets fall

**Det som startet som et tiltak for å lette studentmobiliteten i Europa, har endt som et kontrollapparat for EU til å styre hva som skal læres, hvorfor det skal læres, og hvorledes det skal læres.**

I de siste årene har det vært talt meget om den såkalte kvalitetsreformen som ble innført ved norske universiteter og høyskoler høsten 2003. Velkjent er den internasjonaliseringen av forskning og utdanning denne har innebåret. Slagordet har vært: Internasjonalisering er en forutsetning for kvalitet. I farten glemte man en gammel sannhet, nemlig at kvalitet har en tendens til å gli over i kvantitet. For er det ikke slik at internasjonalisering snarere befordre bredde og omfang, men ikke er garanti for eksellense – at den fremmer den jevne middelvei snarere enn foretreffelighet? Hvis så er tilfelle, må man spørre: Til hva skal vi bruke all den nye kvantitet?

## **Bologna-prosessen**

Kvalitetsreformen var ikke et norsk påfunn. Den var et svar på et europeisk reformarbeid innen høyere utdanning som har fått navnet Bologna-prosessen, og som i ettertid er blitt knyttet sammen med EUs målsetning og politikk. Til grunn for denne utviklingen lå en konvensjon som i fellesskap ble utarbeidet av Europarådet (som ikke må forveksles med EU og Europaparlamentet) og UNESCO, den såkalte Konvensjonen om godkjenning av kvalifikasjoner vedrørende høyere utdanning i Europa-regionen. Den ble vedtatt av Europarådets medlemsland på et møte i Lisboa den 8.-11. april 1997 (derav navnet Lisboa-konvensjonen). Hensikten med konvensjonen var å legge til rette for større akademisk mobilitet, slik at for eksempel studenter som hadde tatt en eksamen i ett land skulle kunne fortsette sine studier i et annet. Den inneholdt ingen tanker hverken om å fremme det kvalitative aspektet ved utdanningen eller om å tilpasse studieforløpene i de enkelte land til hverandre: Den var utelukkende fokusert på felles løsninger på praktiske problemer når det gjaldt godkjenning av kvalifikasjoner innenfor den høyere utdanningen.

Det neste skrittet mot en større integrering av den europeiske universitetssektoren fant sted med Bologna-prosessen. Retningslinjene for denne prosessen ble trukket opp av ministrene for høyere utdanning fra Frankrike, Italia, Storbritannia og Tyskland, som den 25. mai 1998 i Paris underskrev en erklæring om harmonisering av det europeiske området for høyere utdanning, den såkalte Sorbonne-erklæringen. Året etter møttes undervisningsministrene fra 29 europeiske land (inklusive Norge) i Bologna. Her vedtok de den 19. juni Bologna-erklæringen, hvor det ble besluttet å lage et institusjonalisert åpent rom innen 2010 for videregående utdanning i Europa.

## EU definerer målene

En ny vending inntraff med EU-toppmøtet i Lisboa i 2000. På dette møtet ble det bestemt at EU skulle definere de fremtidige målene for utdanningssektoren i Europa. Hensynet ble vesentlig satt ut fra økonomiske faktorer. Det overordnede målet var at Europa skulle ha den mest konkurransedyktige økonomien i verden innen 2010. Som et middel til å oppå dette ble utdanningen vurdert å ha en sentral plass.

EU har ikke formell overnasjonalitet på utdanningsområdet og må derfor benytte seg av andre virkemidler for å stimulere utviklingen. Et slikt middel utgjør det apparatet som er blitt innført gjennom Bologna-prosessen. Således er EU blitt en pådriver for prosessen, som på sin side virker som en katalysator for EUs politikk innenfor utdanningssektoren. For å fremme Bologna-prosessen har EU-kommisjonen ytterligere tatt en rekke initiativer. Et av dem har vært å utnevne eksperter hvis oppgave er å gi råd om implementeringen av Bologna-prosessen på de videregående utdanningsinstitusjonene, de såkalte Bologna-promoterer. Mer virker de som inspektører som skal se til at prosessen forløper uten sand i maskineriet, slik at EUs tidsramme og målsetninger kan overholdes.

## Autoritær og kontrollerende

De to viktigste resultatene av Bologna-prosessen har vært utviklingen av en gradsstruktur som omfatter 2 nivåer (3+2), dvs. bachelor- og mastergraden. Samtidig har man innført et meritssystem som deler det akademiske studieåret i 60 studiepoeng (dvs. 30 poeng pr. semester eller ½ poeng pr. uke), og som således tjener som et felles mål for å gjøre opp utdanningen regnskapsmessig.

Disse og andre bestemmelser i Bologna-erklæringen tok ikke sikte på å være en reform for å forbedre eller å forandre utdanningen kvalitativt. Hensikten var mer av kvantitativ art, i forlengelse av Lisboa-konvensjonen. Med Lisboa-møtet i 2000 kom det derimot inn et langt mer restriktivt aspekt: I en EU-rapport fra møtet heter det at EU har bestemt som et strategisk mål for de neste ti årene å *«forbedre kvaliteten og effektiviteten av utdannings- og opplæringsystemene i Den europeiske unionen»*. Den egentlige betydningen av denne i og for seg uskyldige målsetningen kommer klarere frem når man leser videre i rapporten. Her behandles den høyere utdanningen og forskningen som en «kunnskapsøkonomi», altså som en del av samfunnets økonomiske ressurser generelt. Kravet er at Europa må reformere og bedre utnytte systemet for forskning og høyere utdanning for å oppnå global konkurransekraft og sterkere økonomisk vekst, især i forhold til hva som omtales som det teknologiske gapet til USA. Dette kan selvsagt være ett mål med forskning og utdanning, men, kan man spørre, skal det være det eneste for ikke å si det overordnede?

Det er oppsiktsvekkende at EU her tillegger seg selv oppgaven å definere de kriteriene som man til enhver tid skal anlegge på kunnskap og utdanning slik at disse kan tilpasses de løpende forandringene i samfunnet og økonomien. Denne autoritære og kontrollerende siden ved EUs utdanningspolitikk kommer skarper frem i rapportens sluttord. Her heter det at man vil arbeide for mer koherente tiltak på

felleskapsnivået innenfor utdanning og opplæring i EU med henblikk på å etablere et strukturelt rammeverk for politiske inngrep. Dette vil styrke kontinuiteten, nyttevirkningen, effektiviteten og i det hele tatt den politiske innvirkningen av unionens samarbeid. Enn videre skisseres det et overvåkningsprogram, som består av tiltak for å måle oppnådde resultater og indikatorer for å sammenligne de enkelte landene med hverandre slik at ytterligere fremskritt kan sikres.

### **Historisk brudd**

Hva som startet som et tiltak for å lette studentmobiliteten i Europa, er altså endt som et kontrollapparat for EU til å styre hva som skal læres, hvorfor det skal læres, og hvorledes det skal læres. Det dramatiske her er at det som par excellence skulle være et studie- og forskningsobjekt, nemlig hvorledes vi ønsker å bygge det fremtidige samfunn, gjennom et dekret er blitt gjort til et spørsmål om ensidig politisk styring og kontroll fra EUs side.

EUs utdanningsprogram innebærer et brudd med en tradisjon som alltid har sett universitetet som en selvstendig institusjon, til tider også løst fra samfunnet, basert på akademisk selvstyre og individuell frihet. Bak Bologna-prosessen aner man noe ganske annet: tanken om et enhetlig, felles europeisk universitet, hvor det i en ikke fjern fremtid kan bli EU som bestemmer hvilke fag det skal undervises i, hvor og hvorledes denne undervisningen skal foregå, kravene for hvem som skal ansettes, hva det skal forskes i, etc.

### **Akademisk regnskapsskjema**

Vil en slik utvikling være gagnlig for forskningen ved de norske universitetene? Det er blitt sagt at kvalitetsreformen har ført til en oppsplittet og fragmentær forskning, hvor det blir lagt vekt på kvantitet istedenfor kvalitet og nytenkning. Stikkordet for reformen har vært at alle akademiske aktiviteter skal inn i et regnskapsskjema: De skal måles, slik at de kan summeres, divideres og multipliseres. Erfaringen viser imidlertid at resultatmålingene har ført til at man i forskningen heller fokuserer på det området som umiddelbart kan gi høyest scoring på bekostning av de områder som ikke kan måles. Med andre ord fortrenger kvantiteten kvaliteten. Men det er mer: Den strategiske fokuseringen på mål og evalueringer risikerer å underminere den dypere betydningen av universitetet som en fri, kritisk samfunnsaktør, og derved paradoksalt nok den tradisjon som har båret frem de verdier ved universitetet som er en forutsetning for i det hele tatt å kunne måle noe som helst.

I motsetning til hva som skjer i vårt land, har de store forsknings- og eliteuniversitetene i for eksempel Frankrike og Tyskland innsett faren og unngått å bli revet med av Bologna-prosessen. Dermed kan de fritt utvikle seg videre på den tidligere tradisjons fundament. I andre land taler man om nødvendigheten av en tilsvarende løsrivelse. På denne måten begynner det å danne seg hva noen har kalt en A-klasse blant universitetene, mens de norske høyskoler og universiteter, blindet av underkastelsens tenkning om alltid å være beste mann i klassen, lar seg gjøre til redskap for å danne den umyndiggjorte og politisk styrte B-klassen.



For Norge kan den ukritiske pro-EU politikken bli kostbar: Ikke bare er vi blitt en annenrangs universitetsnasjon, men vi risikerer snart også å miste det lille vi ennå har igjen av kritisk tanke og nyskapende forskning.

*Artikkelen har tidligere vært trykt i Aftenposten.*



Av Asbjørn Aarnes,  
professor emeritus  
i europeisk  
litteraturhistorie ved  
Universitetet i Oslo

# Da professorene ble husmenn

**Hvis utviklingen fortsetter, vil universitetene snart være tilbake i tilstandene på slutten av det 19. århundret. Økningen av antallet studenter er en faktor bak forandringen til den moderne institusjonsmodellen, men også politiseringen av instituttene i 1970-årene og EUs direktiver.**

Det historisk-filosofiske fakultet ved Universitetet i Oslo, som i dag heter Det humanistiske fakultet, består av syv administrativ-faglige enheter. ILOS, avdelingen for litteratur, områdestudier og europeiske språk, og ILN, avdelingen for lingvistiske og nordiske studier, er to slike «institutter». Likheten med de tidligere faglige enheter som gikk under samme betegnelse, er imidlertid minimal. Hva annet enn administrasjon kan man tale om på dagens «instituttmøter» med representanter for så mange ulike fag?

I 1861, ni år etter at de nåværende universitetsbygninger i sentrum var tatt i bruk, hadde det humanistiske fagområde seks professorer, to lektorer og 35 studenter. De glimtene vi har fra periodens forskning og undervisning, tyder på at kommunikasjonen var enveis – den gikk fra kateteret til auditoriet, sjelden i omvendt orden. Det fremgår for eksempel av Welhavens forelesninger over «Metaphysik» at han dikterte tekstene til studentene.

Diktatmetoden holdt seg lenge, dens siste bruker var trolig professor i norrøn filologi, Hallvard Magerøy, som dikterte forelesningene i metrikk og norrønt språk.

## Studentene som deltagere

En omveltning kom i midten av 30-årene. Da hadde en komité som var nedsatt av Det historisk-filosofiske fakultet foretatt en utenlandsreise for å studere forholdene ved europeiske universiteter, særlig i Tyskland og Frankrike. Komiteen bestod av anerkjente forskere og pedagoger: Alf Sommerfelt (språkvitenskap), Francis Bull (nordisk litteratur), A. W. Brøgger (Oldsaksamlingen), Jakob Sverdrup (germansk filologi) og formann i komiteen, professor i romanistikk, Peter Rokseth.

Komiteens oppdrag var å forberede opprettelse av faglige institutter etter mønster av kontinentale forbilder. Navnet var allerede i bruk, det var i alt seks-sju institutter, med Oldsaksamlingen som forbilledlig forum. Etter utenlandsreisen forfattet komiteen en innstilling som er datert 5. mai 1937, og som ble vedtatt av Fakultetet 2. juni samme år. Målet var fagpedagogisk å endre på forholdet mellom lærer og student. Mens de studerende inntil da hadde vært tilhørere, skulle de nå bli deltagere i undervisning og forskning.

## Respekten for åndslivet

Komiteen går i detalj om de nye fagenhetene: Hvor mange lærere som kreves, og hvor mange studenter et institutt kan ta imot, endog med angivelse i kvadratmeter av størrelsen på rommene! Man forstår at formannen i komiteen, Peter Rokseth, allerede var opptatt av flyttingen av Universitetet til Blindern. Lignende planlegging fant sted i forbindelse med innflyttingen på Blindern. Her var Eyvind Fjeld Halvorsen og Ottar Grønvik drivkreftene.

Komitéd medlemmene hadde ikke bare forhåpninger til fremtidsplanene, de kjente seg også truet av veksten i realfag og teknologi. Det gjaldt å gjenreise respekten for åndslivet og åndsvitenskapene. De formulerte det slik:

*«Vårt Historisk-Filosofiske Fakultet, for bare å tale om det, har en dobbelt misjon. Det er et av våre viktigste, for ikke å si vårt viktigste formidlerorgan for de blivende verdier i de eldre kulturer og for de nyskapt verdier i de samtidige fremmede kulturer, på samme tid som det selv er nyskapende ved de bidrag det gir til forståelsen av mennesket og kjennskapet til dets historie. Nasjonens åndelige sundhet og likevekt og dens evne til å hevde sin plass blandt andre nasjoner er i høi grad avhengig av at de humanistiske disipliner røktes. Det må derfor bli et viktig krav innen landets kulturpolitikk at der nu taes et alvorlig løft til fordel for de humanistiske studier. Her er ikke tale om luksus, men om nødvendighet.»*

Og de fortsetter:

*«På den annen side stilles de humanistiske videnskaper for hver dag som går, overfor stadig flere og mer kompliserte problemer, som det er maktpåliggende for vår kulturutvikling å granske og løse. Den åndelige velferd må holde tritt med den materielle velferd, hvis denne ikke til sist skal bli en årsak til forarming.»*

Konklusjonen lyder slik:

*«Disse bemerkninger gjelder først og fremst instituttene som undervisningscentra. I virkeligheten må undervisningen på det akademiske trin og forskningen være uløselig forbundet, som siamesiske tvillinger. Den undervisende må være selvstendig forsker hvis han skal kunne fylle sin første oppgave. Det samme kan sies om de humanistiske institutter: undervisningsinstituttet kan ikke nå sitt mål som sådant hvis det ikke samtidig er forskningsinstitutt. Kort sagt, aktiv deltagelse i det internasjonale forskningsarbeide innen de forskjellige disipliner er en absolutt livsbetingelse for at undervisningen ved et humanistisk fakultet skal holde sig levende og ikke sygne hen i skolastisk goldhet.»*

Universitetsbiblioteket var da allerede opprettet, men fagbøkene måtte være nærmere for hånden, det måtte opprettes fagbiblioteker på hvert institutt.

I tillegg til de allerede eksisterende seks-sju instituttene foreslo komiteen å opprette 13 nye, deriblant et nordisk, et klassisk, et romansk, et engelsk, et tysk,

et historisk og et filosofisk institutt. De sistnevnte fagene hadde inntil da bare eksistert i form av enkeltstillinger, uten instituttorganiseringen.

Professorene i faget hadde ansvaret for ledelsen av instituttene, som var særlig beregnet på hovedfagstuderende, men adgangen var åpen for alle med interesse for faget. Instituttet ble også et tilfluktssted for særbegavelser, fra inn- og utland. Det er nok å minne om kretsene omkring Sommerfelt (sammenlignende språkvitenskap), Georg Morgenstierne (indo-iranske språk), Hans Vogt (kaukasiske språk), Knut Bergsland (finsk-ugrisk og eskimospråk) og Arne Næss (filosofi).

### **Oppløsningen av faglige enheter**

Når de faglige enheter med respektive boksamlinger nå er avskaffet, har det ikke skjedd uten grunn. En åpenbar faktor er økningen av antallet studerende. Nå var komiteen av 1936 ikke ubekjent med økningen i tall. Da de så seg 70 år tilbake, hadde fakultetet 8 lærere og 35 studenter, i 1936 var tallene 60 lærere og 1000 studenter.

Men med de senere års enorme økning av studenttallet, kom en ny faktor til: Svekkede forutsetninger og usikker motivasjon for et universitetsstudium. En ansett professor i humaniora så positivt på de første reformene som kom ved tusenårsskiftet: *«Idag går så mange studenter omkring og vet ikke hva de skal ta seg til. Det er ingen annen råd: De må settes på skolebenken igjen.»* Men samme fagmann bemerket samtidig at mens det tidligere tok to minutter å slå opp i instituttets fagbøker, kan det nå ta opptil en time i hovedbiblioteket på campus.

En mer skjult årsak til oppløsningen var uten tvil politiseringen av instituttene i 1970-årene. Den kom som et opprør mot professorveldet. Det vil si: Den maktposisjon i samfunnet som professorene hadde opparbeidet, men ikke vedkjente seg. *«De utøver makt uten å ta den i sin munn,»* som det het i et fransk studentopprop.

Den apolitiske holdning eller faglige «nøytralitet» var tydelig hos komiteen av 1936, når den oppsøkte et land som Tyskland uten å nevne styreforholdene i landet. Nå var de tyske faglige instituttene langt eldre enn Hitler-regimet, og det var disse de var ute etter. Likevel stusser man i dag ved at de beveget seg i tyske lærdomsfora uten å antyde noe som helst om de politiske forholdene de må ha sett rundt seg.

### **Målstyring og virksomhetsplanlegging**

Politiseringen i 70-årene var totalitær. På instituttmøtene rundt om på hoteller og gjestgiverier var maktforholdene enerådende tema. De seks-syv studentene som satt i styret, stemte likt i alle saker, det var ingen avvikelser fra den politiske dagsorden. Politiseringen smittet også over på administrasjonen. Det var for eksempel lett å få midler til å sette opp en skillevegg på instituttet, mens det nærmest var umulig å få støtte til faglige reiser eller besøk av utenlandske forskere.

Det var vel for å endre på disse misforholdene at nye styreformer ble forsøkt innført i 1980-årene, den såkalte målstyring og virksomhetsplanlegging. Omslaget

kom over natten. Nå da professorveldet var avskaffet, stod porten åpen for økonomer og administratorer. På et møte i HF-bygningen manet en av lederne for studentopprøret til kamp for et fritt universitet, uavhengig av markedskreftene. Noen måneder senere var det kommet en ny brakke nede ved Blindernveien. Man lurte på hva det var for slags hus. Svaret kom raskt: *«Det er innovasjonsbygget, som skal formidle kontakten mellom universitetet og næringslivet.»*

### **Bologna-erklæringen og Brussel**

Den siste og kontroversielle grunn til oppløsningen av de faglige enheter, skriver seg fra Bologna-erklæringen og direktiver fra EU, som Hans Kolstad redegjorde for i kronikken «Universitetets fall»<sup>1</sup>. EU er et helt enestående overnasjonalt samarbeidsprosjekt, og livsviktig for de stater som har ligget og slaktet hverandre i to verdenskriger. Men det er ingen tvil om at Brussel også sørger for hovedstatenes suverenitet. Hvis dagens reformer fortsetter å virke med grunnlag i en økonomisk finansieringsmodell, vil man snart være tilbake i tilstandene som preget norsk lærdomsliv i slutten av det 19. århundre. Ville man den gang studere germanistikk eller romanistikk grundig, måtte man til Tyskland eller Frankrike. Dagens norske forskere har ofte ingen faglig fundert institusjon i ryggen. Det hadde deres forgjengere i faget, som fikk hyppige besøk av forskere og studenter fra fagfeltet innenfor og utenfor landets grenser.

Man spør seg likevel om ikke de største feilene som ble begått ved HF i Oslo i forbindelse med studiereformen og den påfølgende organisering av fakultetet, var et resultat av initiativer og påfunn fra den daværende valgte HF-ledelsens side. For så vidt er heller ikke norske politikere uten ansvar for den rådende elendighet.

Tyskland og Frankrike har bevart sine eliteuniversiteter hvor særbegavelsene stadig blir tatt hånd om. André Glucksmann ble spurt under et foredrag i Norge om virkningene av studentopprøret ved franske universiteter. Svaret var lakonisk: *«Den eneste forandringen er at nå står professoren foran kateteret, mens han tidligere satt bak. Noen annen endring merker jeg ikke.»*

### **Noter**

1) Se side 36, opprinnelig trykt i Aftenposten 5. oktober 2007.

*Artikkelen har tidligere vært trykt i Klassekampen.*

## II. Internasjonalisering og norsk skole



### Pharma a posé les bases Fin de l'année 2002

Algré quelques réserves pour les activités génériques

pres, dont les ventes ont gonflé de 31%, ajoute Omega. Sur les marchés qu'il a investis plus récemment, à savoir l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Espagne, ses revenus ont considérablement grimpé.

**Faiblesse générique**

Le quatrième trimestre est traditionnellement le plus fort. Cette année, il profitera en outre de l'accroissement des re-

la forte croissance de la productivité a entraîné une hausse considérable de la marge brute bénéficiant

beige-allemand  
Agfa-Gevaert  
pour le 3<sup>e</sup> tri-  
02, d'un bénéfice net  
groupe) de 90 millions  
une perte de 10,2  
101, sur un chiffre  
de 1,12 milliard d'EUR  
2 milliard. Le résultat  
net (compte tenu des  
restructuration et résul-  
tats) a bondi à 117  
d'EUR contre 8 millions

Les six premiers mois de  
l'année en cours, le bénéfice net  
a atteint 49 millions contre une  
perte de 7 millions pour la pé-  
riode janvier-septembre 2001, sur  
un chiffre d'affaires de 3,5 mil-  
iards d'EUR contre 3,8 milliards.

Agfa-Gevaert insiste sur la nette amé-  
lioration de la rentabilité, « en  
raison de la maîtrise planant sur  
le coût de l'économie ».

Le chiffre d'affaires des  
neuf premiers mois  
de l'année, pour partie, par l'inter-  
médiaire de la vente des appareils  
numériques et des scan-  
ners, mais, surtout, par la situa-  
tion économique difficile persis-  
tante par la fermeté de l'euro.

Le marché de l'impression  
continue à souffrir de la  
faiblesse du climat économique,  
ce qui a entraîné une baisse  
de la demande enregistrée tout  
au long de l'année. La part des nouvelles



Chiffre d'affaires du groupe, passée à 42,9% au cours des trois premiers mois de 2002 contre 37,8% un an plus tôt.

tion, établit à 90 millions d'EUR contre 122 millions pour les neuf premiers mois de 2001. En termes de perspectives, Agfa-Gevaert souligne que si l'euro reste ferme, le chiffre d'affaires

# Holder Pisa det den lover?



**Av Stefan Hopmann,**  
professor ved  
Universitetet i Wien

**Hver gang en ny PISA-bølge ruller inn over oss så frykter regjeringer resultatene, aviser fyller spalte på spalte og offentligheten forlanger svar på den påståtte mislykketheten i landets skolesystem.**

For tiden er PISA det mest vellykkede foretagende innen sammenlignende utdanning. Hver gang en ny PISA-bølge ruller inn over oss, eller en tilleggsanalyse dukker opp, så frykter regjeringer resultatene, aviser fyller spalte på spalte og offentligheten forlanger svar på den påståtte mislykketheten i landets skolesystem. Selvsagt vekker slike voldsomme inntrykk diskusjon og kritikk. På den ene siden finner vi de som:

- beskylder PISA for ikke å dekke hele bredden innen utdanning og skole,
- peker på det faktum at PISA er styrt av private selskaper («PISA Incorporated») som er på utkikk etter en del av det stadig voksende testmarkedet, eller
- beskriver PISA som et utslag av New Public Management av det mest nyliberalistiske slaget.



**og Gertrude Brinek,**  
assisterende proffessor  
ved Universitetet i Wien

På den andre siden finner vi de som lovpriser PISA for å ha gitt oss den beste databasen som noen gang har vært tilgjengelig for sammenlignende forskning innen skolefeltet, for å utvikle nye forskningsverktøy og for PISAs kreative analyser av sine data.

Men, overraskende nok og til tross for dens påvirkning av offentligheten, har ikke PISA ført til gjennomgripende metodologisk debatt innen forskningsmiljøer som driver med sammenlignende forskning, i det minste ikke internasjonalt. Enkelte kritikere har pekt på svikt i utforming eller analytisk tilkortkommenhet i enkelte av de deltagende landene. Det har vært noe grunnleggende og meget omstridt kritikk av PISA-forskningen i sin helhet med hensyn til metodologiske soliditet. Ikke noe av dette har imidlertid ført til en internasjonal debatt om PISAs krav på gyldighet *utenfor* selve PISA-fellesskapet. Det ser ut til at virksomhetens overveldende suksess har ført til at ethvert forsøk på å diskutere PISAs utforming, datainnsamling og analysemetoder blir betraktet som smålig og respektløst. PISAs egen strategi med ikke å gi tilgang til hele databasen, inkludert samtlige spørreskjema, bidrar til dette problemet.

## **Følger hele PISA-prosessen**

Boken *PISA according to PISA*, som denne artikkelen er hentet fra, er sannsynligvis det første uavhengige internasjonale forsøket på å diskutere PISAs metodologiske fortrinn og mangler sett i forhold til de påstander om gyldighet og pålitelighet som PISA selv påberoper seg. Vårt mål er ikke å bidra til debatten for eller imot PISA. De fleste av oss tror at PISA er en viktig historisk milepæl innen vårt forskningsområde.



Men vi stiller spørsmål ved hvorvidt enkelte grunnleggende elementer i PISA er godt nok utført til å tåle vekten av for eksempel sammenlignende rankinglister eller dybdeanalyser av svakheter ved utdanningssystemer. Vi spør om det ikke er grunn til å bruke PISAs databaser på en annen og bedre måte, og om ikke PISA som en offentlig innretning burde bli gjenstand for mye mer uavhengig gransking – om ikke annet så for å unngå at testene misbrukes for å begrunne krav og politikk som det ikke er berettiget å utlede fra PISA. Boken søker å følge – så langt det er mulig – hele PISAs forskningsprosess, fra utformingen og prøvene, datainnsamlingen og analysene frem til presentasjonen og virkningen av dataene.

Vårt mål er ikke å gi en oversikt over de ulike nasjonale debattene, men heller å diskutere generelle saksforhold som gjelder utforming og bruk. Bidragsyterne kommer fra syv land og fra alle områder innen utdanningsforskningens felt, inkludert spesialister i empirisk forskningsmetode, statistisk dataanalyse, generell og fagspesifikk didaktikk samt utdanningspolitisk analyse. Vi har inkludert bidragsytere som selv er eller har vært involvert i PISA eller lignende prosjekter.

### **For å belyse bare noen få kjerneområder:**

- *Antoine Bodin* (IREM de Besançon – Université de France-Comté) viser fra et fransk perspektiv i hvilken grad PISA-vurderinger er fastlåst til en bestemt forståelse av (skole-)kunnskap, som ikke gjelder alle.
- *Wolfram Meyerhöfer* (Universität Potsdam) viderefører dette argumentet ved en dybdeanalyse av hva PISA faktisk spør om i sine spørreskjema, og viser hvor lite dette henger sammen med en meningsfylt idé om hva dannelse eller selv generell didaktikk er.
- *Jens Dolin* (Syddansk Universitet) tilføyer lignende argumenter fra et dansk perspektiv, og understreker hvordan PISAs forestillinger om kunnskap står i fare for å gi et feilaktig bilde av undervisning og læring i skolene.
- *Marcus Punchhammer* (Technicum Wien) viser – idet han bruker offentligjorte eksempler på spørreskjemaer – hvordan oversettelsesproblemer kan påvirke svarresultatene i en slik grad at sammenligningen av dem utarter til ren gjetning.
- *S. J. Prais* (National Institute of Economic and Social Research London) bruker eksempler fra England til å påvise alvorlige mangler ved rangeringen av besvarelsene og prøvene, som nødvendigvis måtte føre til et skakkjørt resultat.
- *Bernadette Hörmann* (Universität Wien) peker på PISAs systematiske marginalisering av elever med lærevansker, og hvor lite som har blitt gjort for å ivareta deres rolle innad i PISA, i det minste i Østerrike.
- *Peter Allerup* (Århus Universitet) ser nærmere på et lignende stridsspørsmål fra Danmark. Han viser i hvor stor grad PISAs meget oppskrytete analyse av innvirkningen av kjønn, migrasjon og lignende faktorer avhenger av bare noen få, men meget problematiske, indikatorer.
- *Svein Sjøberg* (Universitetet i Oslo) understreker hvor meget både PISAs utforming på den ene siden og studentens adferd i forbindelse med besvarelsen på den andre siden er kulturelt betinget, noe som kan føre til en delvis eller fullstendig uoverensstemmelse.

- *Gjert Langfeldt* (Agder Universitet) stiller spørsmål ved gyldigheten og påliteligheten PISA påberoper seg, idet han peker på utformingens tvang, metodiske uhell og kulturelle skjevheter som er innbakte i utformingen av PISA-testene.
- *Jochim Wuttke* gir et omfattende overblikk over den kritikken som nylig har blitt rettet mot den måten PISA bedriver forskning på, og den resulterende skjevhet og usikkerhet som ikke minst fører til at rankinglister og sammenligninger fremstår som tilfeldige.
- *Rolf Olsen* (Universitetet i Oslo) gjør rede for hvordan PISA kan overvinne noe av sin tilkortkommenhet ved å legge opp til en større bredde og å ta opp i seg ny forskning.
- *Michael Uljens* (Åbo Akademi) forklarer den finske PISA-suksessen med det faktum at det PISA etterspør allerede hadde fått fotfeste i det finske skolesystemet før PISA dukket opp.
- *Thomas Jahnke* (Universität Potsdam) gjør fra et tysk perspektiv rede for hvordan PISA mislykkes i en reell vurdering av hva som faktisk læres eller hva som bør læres i skolene, og hvordan tiltroen til PISA kan føre til et heller fattigslig syn på undervisningsplaner og pensum.
- *Dominik Bozkurt*, *Gertrude Brinek* og *Martin Retzl* (Universität Wien) bruker eksempler fra Østerrike for å vise hvordan den offentlige og politiske responsen på PISA skjer uavhengig av hva PISA faktisk kan dekke eller bevise.
- *Stefan T. Hopmann* (Universität Wien) setter både PISA-prosjektet og PISA-diskursen inn i et komparativt perspektiv, og viser i hvor stor grad utformingen og bruken av, samt responsen på, PISA avhenger av behovene og tradisjonene til de involverte.

### **Innfrir ikke kravene til vitenskapelig forskning**

I det store og hele gir bidragene et veldig variert bilde av PISAs innsats. Intet trinn i forskningsprosessen ser ut til å være uten vesentlige problemer, flere trinn lever ikke opp til de strenge kravene som stilles til vitenskapelig forskning. Noen av oss er av den oppfatning at dette er hindringer som kan løses innenfor rammen av PISA (for eksempel Allerup, Dolin, Olsen og Sjøberg). Andre heller mot konklusjonen at PISA-prosjektet er hinsides reparasjon (for eksempel Langfeldt, Meyerhöfer og Wuttke) eller så til de grader innvevd i en spesifikk politisk målsetting at det heller burde betraktes som et slags forskningsbasert politisk prosjekt, og ikke et vitenskapelig foretagende (for eksempel Hopmann, Jahnke, Uljens og Bozkurt/Brinek/Retzl).

Nesten samtlige kapitler reiser alvorlig tvil med hensyn til den teoretiske og metodologiske standard som benyttes innen PISA, spesielt hva gjelder de mest prominente biproduktene, nemlig de nasjonale rankinglistene og analysene av skolesystemer. Uten å ha full tilgang til de originale forskningsdataene er det vanskelig å trekke endelig konklusjoner. Fra vårt synspunkt er det imidlertid en del punkter som uten tvil kan påvises:

- PISAs utforming har kulturell slagside og metodologiske mangler i en slik grad at den ikke tillater nøyaktige beskrivelser av hva som faktisk blir oppnådd i og

av skolene. Det finnes heller ikke noe bevis for at det PISA dekker er en gyldig beskrivelse av hva enhver elev bør vite.

- Produktet som har størst offentlig verdi, de nasjonale rankinglistene, bygges på så mange svake ledd at de burde forkastes umiddelbart. Hvis søkelyset skulle rettes mot bare noen få av de metodologiske spørsmålene som reises, vil det vise seg at rankinglistene avhenger av rene antagelser – som ikke kan bekreftes – mht gyldighet og pålitelighet.
- PISAs vidt diskuterte biprodukter, som analysene av «gode skoler» og «god undervisning» eller av forskjeller mellom skolesystemer og temaer som kjønn, innvandring eller sosial bakgrunn, ligger langt på siden av det en varsom tilnærming til disse dataene tillater. De er som oftest spekulative, og vil i det minste ha behov for et åpnere rammeverk i form av ytterligere forskning for å kunne se nærmere på de aspektene som PISA på grunn av sin utforming ikke er i stand til å dekke, eller dekker på feil måte.
- En hvilken som helst politikk utformet på grunnlag av disse dataene (hva enten det gjelder skolestrukturer, standarder eller pensum/undervisningsplaner) vil ikke kunne rettfærdiggjøres. Bruk og misbruk av PISA-data i slike sammenhenger – gjort med eller uten godkjenning av eller i samarbeid med PISA-forskere – tilhører utelukkende området for politisk planlegging. Selvsagt har PISA-forskere den samme rett som andre borgere til å gi uttrykk for sine politiske overbevisninger i det offentlige rom. Men de kan ikke gjøre det og samtidig påberope seg egen forskning som et udiskutabelt grunnlag for sine argumenter.

Dette betyr ikke at man ikke kan ta verdifull lærdom av PISA. I det minste er den en meget innovativ sammenlignende studie av den ujevne fordelingen av en spesiell slags kunnskap og evner blant unge mennesker i forskjellige land. Men PISA brukt som forskning på skolegang av OECD, OECDs medlemmer og enkelte av forskergruppene knyttet til dette foretagendet går langt over streken med hensyn til hva som er vitenskapelig holdbart eller rett og slett god forskning. PISA er ikke ifølge PISA når vi ser på hvordan testen blir produsert og brukt i disse tilfellene.

### **PISA – utdanningsforskningens Contergan?**

Selvfølgelig ville det har vært oss en glede å la medlemmer av PISA-konsortiet få komme med kommentarer til og kritikk av det som presenteres i denne boken. Fordi vi tror på nødvendigheten av en bred og uhemmet akademisk meningsutveksling. Men gjentatte invitasjoner til å drøfte disse sakene i et åpent symposium eller å bidra til denne boken, forble enten ubesvarte eller ble avslått. Det tyske PISA-konsortiet gikk til det skritt å vedta en formell beslutning om ikke å delta i dette arbeidet; andre forholdt seg ganske enkelt tause. Nå og da ble vi fortalt offentlig og på møter at mesteparten av den metodologiske kritikken som ble publisert om PISA beviselig var feilaktig, og at enhver mulig svakhet hadde blitt håndtert. Vi klarte imidlertid ikke få tak i en publikasjon som kunne bekrefte denne påstanden. Til og med en invitasjon til å bidra med et sammendrag av motargumenter til denne boken ble avvist.

Så beklagelig dette enn er, var det ingen overraskelse. Under forberedelsen til denne boken utvekslet vi en god del notater om hvordan de nasjonale debattene om PISA foregår i «våre» land. Det bildet som kom til syne var ikke helt ulikt det man ser av atferden til store firmaer når de møter en potensiell skandale, for eksempel farmasøytiske bedrifter i sin omgang med dårlig utviklede legemidler (som Chemie Grünenthal i den velkjente Contergan/Thalomid-saken eller andre skandaler). For bare å ta det ferskeste tyske eksemplet: Hvis kritikk fremsettes i det offentlige rom, ser den første reaksjonen ut til å være taushet. Eller som lederen av det tyske konsortiet, Manfred Prenzel, sier når det gjelder denne boken: Man ønsker ikke å sørge for «et forum for beskyldninger som mangler bevis» (som et svar på en invitasjon om å bidra til denne boken per e-post 9. mai 2007, som ble avvist i en «enstemmig» beslutning i det tyske PISA-konsortiet bekreftet i en e-post av 21. mai 2007). Dette skrev han før han fikk kjennskap til forfatterne og titlene på alle unntatt ett av kapitlene i denne boken.

Hvis taushet ikke er nok, så er neste skritt ofte å så tvil om motivene og dyktigheten til de som er kritiske til foretaket. Da for eksempel Olaf Köller, lederen for Tysklands National Institute for Educational Progress, ble spurt om den nylig utgitte boken *PISA & Co* (Jahnke & Meyerhöfer 2006) antydte han at 1) disse kritikerne var ikke kvalifiserte til å diskutere PISA (selv om det var ledende medlemmer av det matematisk-didaktiske forskningsmiljøet i Tyskland blant dem), og 2) de var sannsynligvis drevet av misunnelse eller u-akademiske motiver.

Det påfølgende skritt går ut på å innrømme at det finnes noen problemer, men å insistere på at de er meget begrenset mht saksområde og omfang, og at de ikke berører det overordnede bildet. Alternativt pekes det på at slike problemer er velkjente innenfor bredt anlagt kartleggingsforskning av samme slag som PISA, og til og med unngåelige når man arbeider med komparative studier. Men denne påstanden reduserer selvsagt ikke virkningen av disse problemene for resultatenes gyldighet.

Endelig er det påstanden om at kritikken ikke inneholder noe nytt, og ingenting som ikke allerede har blitt håndtert av PISA-forskningen selv. Denne påstanden ledsages ofte av referanser til ugjennomtrengelige tekniske rapporter, som bare innvidde kan forstå, eller til upubliserte artikler eller rapporter.

Det som *ikke* skjer er det som normalt regnes som «god forskning»: Åpen debatt om argumentenes pro et contra. Hvis man forstår PISA som et økonomisk fortagende på linje med ovenfornevnte farmasøytiske bedrifter, så er dette ganske forståelig. Å ignorere, fortie eller rett og slett marginalisere kritikk gjør mindre skade på merkevaren enn en offentlig debatt. Å skulle motbevise noe offentlig medfører risiko for at noen kunder ikke ville bli fullstendig overbeviste («semper aliquid haeret»). Det er nødvendig å gå til ytterligere skritt bare hvis kritikken til slutt blir offentlig i en slik grad at den ikke kan ignoreres av forbrukere og kjøpere. Men første trekk er fremdeles å bringe kritikerne og deres støttespillere i miskreditt ved å fremstille dem som uinformerte, dårlig utrustet eller at de rett og slett har personlige motiver. Slutttrekket støtter seg på påstanden om at det finnes annen forskning som beviser at kritikerne tar feil – selv om datagrunnlaget

disse konklusjonene bygger på av ymse årsaker ikke kan gjøres tilgjengelige. Ved å benytte seg av slike teknikker kan bedrifter ha realistiske forventninger til at selv påviste mangler ikke vil skade salget i særlig grad og over tid.

Selvsagt kan sammenligningen mellom PISA og Contergan betraktes som en overreaksjon: Thalomid førte til tusenvis av alvorlig misdannede nyfødte, mens PISA i verste fall bare skader barns utdanning. Dessuten reklamerte firmaet Grüenthal for legemidlet direkte mot pasienter med høy risiko, dvs gravide, mens PISA-konsortiet kan innvende at det er opp til folk å tro eller ikke tro på det PISA forteller. Men andre likheter er slående: PISA har en stor «markedsandel» å forsvare. Mesteparten av offentlige midler som brukes på utdanningsforskning i disse dager går til PISA og lignende opplegg (standardiserings- og testindustrien); mange stillinger innen utdanningsforskning er øremerket beslektede emner og fagområder, og sørger slik for et betydelig marked for medarbeidere på området. Dette er alt for stort og forførerisk til å settes på spill bare på grunn av noen få andre forskere som ikke støtter hele foretagendet eller måten det utføres på.

Leserne av boken *PISA according to PISA* kan forvente lignende reaksjoner på det som sies her. Men bare ta det med ro: Ingen kommer til å stevne PISA for retten på grunn av feil og mangler – slik det skjedde med de farmasøytiske bedriftene. Ingen annen domstol enn den som nedsettes av den offentlige fornuft vil stå til disposisjon, men med Kant tror vi at dette er den strengeste domstolen av alle.

Diskusjon er en vesentlig del av all vitenskap. Derfor inviterer vi dere til å delta i vårt diskusjonsforum på internett, og å komme med synspunkter på og kritikk av boken, se nettsiden: <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/>.

*Oversatt av Marit Sandtrø.*

*Teksten ovenfor er innledningen til boken PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises? som ble utgitt i november 2007, og gjengis her med velvillig tillatelse. PISA er som kjent ikke et EU-prosjekt, men på grunn av den store påvirkningen PISA-testene har i diskusjonen om skole og utdanning, både i Norge og andre land, ønsker utdanningsutvalget i Nei til EU å gjøre leserne oppmerksom på denne første uavhengige og kritiske studien av PISA. Ikke minst fordi utgivelsen av denne boken stort sett har blitt forbigått i stillhet av media.*



**Av Lisbet Strickert,**  
fylkesleder i  
Utdanningsforbundet  
Sør-Trøndelag

# Hva vil vi med skolen?

**Internasjonale prosesser og undersøkelser blir i større og større grad selve drivkraften for endring og en premissleverandør for utdanningspolitikken i hvert enkelt land.**

Etter offentliggjøringa av de internasjonale rangeringene PISA<sup>1</sup> og PIRLS<sup>2</sup> 2006, har den offentlige debatten om hva som er best for skolen eksplodert. Det har vært og er en utfordring å komme under det overflatiske og populistiske nivået og bidra til å sette saken i perspektiv og bringe diskusjonen og skoleutviklingen framover.

«Politisk kunnskapskonkurranse» ble i en avisleder brukt som betegnelse på den enorme oppmerksomheten utdanningspolitiske spørsmål får i lys av de internasjonale undersøkelsene. Utdanningsforbundet ønsker å framstå med meninger som er solid funderte. Vi ønsker å formidle at det må satses på læreren, at gode rammevilkår og styringsstrukturer må sikres og at vi ikke kommer noen vei med lettvinde grep. Kvalitetsutvikling i skolen må skje gjennom systematisk, målretta og langsiktig arbeid. Skolepolitikk handler om verdivalg, hvilken skole vi ønsker oss, handler like mye om hva slags samfunn vi ønsker oss.

## **Kvalitet kan ikke dikteres**

Tradisjonelt har utdanning blitt betrakta som en nasjonalt forankra virksomhet og utdanningspolitikk som en nasjonal sak. De siste 20 åra har vi vært vitne til en helt annen utvikling. Internasjonale prosesser og undersøkelser blir i større grad selve drivkraften for endring og en premissleverandør for politikkkutforminga i hvert enkelt land.

PISA er et av de tydeligste eksemplene på dette. Professor Svein Sjøberg stilte spørsmålet om norsk skole i realiteten er styrt fra Paris.<sup>3</sup> Spørsmålet er betimelig. Det er åpenbart at skolepolitikken i mange tilfeller henter sin legitimitet og begrunnelse i PISA-resultatene. Dette var svært tydelig da Kristin Clemet var statsråd, men også statsminister Jens Stoltenberg viste til de internasjonale undersøkelsene i skoletalen sin 1. nyttårsdag. Utdanningsforbundet ønsker å arbeide med kvalitet i bred forstand, og ikke ensidig rette innsatsen mot fagområdene i PISA og PIRLS. Vi er opptatt av kvalitet i hele opplæringa, i alle fag og i hele bredden av opplæringsmål. Vi ønsker å få fram at det trengs langsiktig arbeid og tiltak som er faglig solid fundert.

Norske lærere er pålagt å følge læreplanen som definerer et helhetlig læringssyn. Samtidig blir dommen over kvaliteten i skolen avgjort ved undersøkelser som bevisst ikke tester læreplanen. Utdanningsforbundet frykter at kortsiktige tiltak, sprunget ut av «panikken» og basert på målinger av bare en liten, smal del av skolens virksomhet skal vinne fram. Kvalitet kan ikke dikteres inn i skolen ved stadige vedtak om nye reformer med kortsiktig tidsperspektiv, styrt av

valgperioder og partiideologiske skifter. Kvalitet i skolen kan ikke måles og veies, tvert i mot, kvalitet må bygge på etikk og mangfold. Utdanning skal være et gode og ikke en vare.

### **Selvstendighet og samarbeidsevne**

Den fellesskapstenkninga som fram til nå har vært kjennetegn på den norske og nordiske skolen, er en kvalitet vi må ta vare på og føre videre. Norske elever skårer høyt på selvstendighet og samarbeidsevne når de sammenlignes med elever fra andre land. Dette har etter min mening en klar sammenheng med at norske lærere gjennomgående er gode demokratiske rollemodeller, og langt mindre autoritære enn lærere i mange av de store europeiske landene. Den norske grunnopplæringa bør fortsatt være preget av demokrati og medvirkning.

Vi mener at kvalitet i opplæringa er noe mer, og noe annet, enn oppnådde prøvepoeng og detaljert dokumentasjon. Det stadig økende prøve- og dokumentasjonsarbeidet setter for sterkt preg på arbeidet i skolen og tar for mye av lærerens tid, slik at det går utover både undervisninga og andre oppgaver. Vi må finne fram til et kvalitetsbegrep som på en bedre måte omfatter hele opplæringa, og som på en bedre måte uttrykker det ansvaret skolen har for at alle elevene får en god opplæring.

PISA og andre komparative undersøkelser blir presentert på samme måte som internasjonale sportsbegivenheter, og blir framstilt som mesterskap i utdanning der plassering gir dommen over kvaliteten på utdanningssystemet i det enkelte land. Troen på internasjonale undersøkelser er nesten grenseløs i norsk offentlighet. Vi skal lære av andre, men vi skal også passe oss for ukritisk å hoppe på løsninger fra andre land på vegen mot pallplassering. Den norske offentlige skolen skal ha en seierspall som er stor nok for alle. Vi må med andre ord sette egne, nasjonale standarder for kvalitet.

### **Er skolekritikken berettiget?**

Internasjonale studier legger premisser for skoledebatten og gir krigsoverskrifter i avisene. «Totalt mattehavari», «Skolen er syk», «Reformer uten effekt» og «Skurkene i skolepolitikken» er tonen! Flere av innleggene tar opp hvem som har skylda for elendigheten. Enkelte forenkler debatten til et spørsmål om koseskole på den ene siden eller kunnskapsskole på den andre. Medieoppslag dreier seg i hovedsak om rangeringer og ligatabeller. Kvaliteten måles i kvantitative termer og på en slik måte at løsninger på utdanningspolitiske utfordringer er flere poeng og høyere rangering. Vi bør være bekymret over medias og politikernes snevre fokus på rangering og at dette gir et forenkla og ukorrekt bilde av skolen.

Vi må være med på å framheve verdien av den kunnskapen som ikke kan regnes i formler, og sørge for at framtidens lærere i sin faglige forankring husker at skolen ikke bare skal gi utdanning, men også danning.

Til tross for medias, politikernes og byråkratenes knallharde dom over norsk skole, er det all mulig grunn til å stille et spørsmålsteget ved berettigelsen av den skarpe kritikken. Og i den grad det skal kritiseres, bør kritikken rettes mot

politiske beslutningstakere som har bidratt til å gi lærerne stadig mer papirarbeid og mindre tid til det som er skolens primæroppgave – å undervise elever.

**Noter**

- 1) Programme for International Student Assessment.
- 2) Progress in International Reading Literacy Study.
- 3) Utdanning nr. 4, 2008.



# Norsk utdanning og EU – et spørsmål om politisk vilje til tilpasning

**Norges deltagelse i EUs utdannings- og forskningsprogram skaper en uavklart situasjon. Fakta forties eller i det minste underkommuniseres. Dermed blir forutsetningene for samfunnsdebatten om Norges fremtidige utdanningspolitikk ikke reelle.**



Av Agneta Amundsson,  
lektor

Vi skriver juni 2008. Vi har matkrise, biokrise – og en forventet årlig økonomisk vekst i Vesten på ca. 1, 6 prosent. 9 prosent i Kina. Europeisk toppledelse prøvespiller politisk teater. Et rollespill i hvilket kun noen få kan vinne og resten må tape. Denne gang handler det om Lisboa-traktaten, som skal åpne for et Europas Forente Stater.

Regissøren heter Markedet og dets disipler heter Verdensbanken, OECD, WTO, NAFTA, APEC, FN og UNESCO, sammen med et perlebånd av medlemsland av diverse konstellasjoner og nettverk. Spillet dreier seg om å sentrere makt og midler ved å ensrette begreper og å inkorporere områder i hverandre. Ved å forføre og, om ikke det hjelper, ved å overkjøre. Men hvem stiller vel spørsmål ved begrep som *utvikling, kvalitet, fleksibilitet, effektivitet, myndiggjøring, valgfrihet* eller *brukerstyring*?

Hva gjør Norge? Forbereder seg i kulissene, til det blir en ledig rolle. Norge er nemlig kommet langt på vei med å innføre reformer som legger til rette for deltakelse i dette spill, hvor demokratiet settes til side, til fordel for konsentrert makt, tilrettelagt av marionetter med desentralisert liksom-makt – politikerne og mellomlederne.

Med erfaring fra både svensk og norsk utdanningssystem, er jeg blitt invitert til å kommentere forholdet norsk vs. svensk utdanning; utenfor EU og innenfor. Min kommentar gjør ikke krav på å være et vitenskapelig innlegg, men bør leses som et uhøytidelig skråblikk, med tilfeldige eksempler, på en meget sammensatt problematikk.

Poenget er at Norge, som en følge av EØS-avtalen, og som Gustav E. Karlsen gjør rede for i dette heftet, nå deltar med fulle rettigheter og plikter i EUs utdannings- og forskningsprogram, til tross for at det norske folk har valgt å stå utenfor EU. Denne deltakelse skaper en uavklart situasjon, da fakta forties, eller i det minste underkommuniseres. Dette igjen får som konsekvens at forutsetningene for samfunnsdebatten om Norges fremtidige utdanningspolitikk ikke er reelle.

## **OECDs anbefalinger**

Norge er et rikt land. På mange måter. Nasjonen har toppet flere internasjonale

rankinger i det siste, om f. eks. levestandard, trygghet og sikkerhet. I en rapport fra 2006 viser OECD at Norge kjennetegnes ved høye investeringer i utdanning. Befolkningen er blant de i verden med høyest utdanningsnivå, og deltakelsen i ulike deler av systemet er svært høy. I et internasjonalt perspektiv oppgir norske elever stor følelse av tilhørighet til skolen. Norske elever rapporterer dessuten om større trivsel på skolen enn gjennomsnittet for elever i OECD-landene. I sin rapport om likeverd anbefaler OECD at Norge beholder hovedtrekkene i det norske utdanningssystemet, og det er listet 21 anbefalinger, hvorav de 10 første sier noe om hva Norge bør bevare eller styrke. For det første mener OECD at hovedstrukturen i det norske skolesystemet bør bevares og at nåværende investeringsnivå bør opprettholdes. Videre bør fellesskolen bevares og fokus på tilpasset opplæring bør økes. Forskning og utvikling av mobbeprogrammer bør opprettholdes og perspektivet på livslang læring bør bevares.

I tillegg poengterer hovedforskeren bak nevnte rapport, Peter Mortimore, at skandinaviske barn i stor grad slipper å oppleve å mislykkes, i motsetning til europeiske og amerikanske barn. Derfor fortsetter de skandinaviske barna å lære og å utvikles også som voksne, hvorfor de også gjør det bra i arbeidslivet. Mortimore sin personlige anbefaling er at Norge må være forsiktig med reformene: «*Be careful with your reforms, because you have a good system. You may lose more than you gain*».<sup>1</sup> Norge har altså store muligheter, materielt sett, å skape «verdens beste skole», hva nå det skulle være. Likevel mener man at norsk skole har store problemer. Ja vel. Hva skyldes i tilfelle det?

Som bosatt observatør i Norge mener jeg å se en atferd som i stor grad handler om identitet, kanskje rett og slett identitets *krise*. Om dette skyldes oljen, den tilbakelagte utenlandske dominansen eller andre forhold, skal jeg ikke uttale meg om. Men spørsmålet *Hva er Norge (og hvem er så jeg i dette land)*, fremstår likevel som et stadig tilbakevendende tema. Særlig i disse dager, med flertall for et ultraliberalistisk parti, som tidligere ikke ble tatt i med tang.

Denne identitetssøken gjenspeiler seg, etter mitt syn, også innen utdanningssektoren. Som svensk student i Nordisk lærte jeg at Norge hadde gjennomført X antall skolereformer på X antall år, siden tidenes begynnelse, og jeg oppfattet at dette var man stolt av. Som ansatt i norsk skolesystem i 12 år har jeg til nå opplevd tre regjeringer, fem utdanningsministre, fem store utdanningsreformer og et vell av styringssignaler, fra forskjellig nivå. Jeg opplever en rastløs søken etter å tilpasse seg og å være i front. Dessverre fører retorikken til at svaret på alle spørsmål rundt denne kapprustning er *Markedet*.

### **Kunnskapsløftet og kunnskapslyftet**

Også innen området utdanning brer markedet om seg i så rask takt at samfunnets ansvarlige styrende kan mistenkes for å ha mistet nettopp styringen. Til tross for et norsk nei til EU i 1994, har man flittig gjennomført tiltak i flere av EUs utdanningspolitiske prosesser, til og med i raskere takt enn i mange medlemsland, Sverige inkludert. På Kunnskapsdepartementets sider kan man i en pressemelding 18.05.07 lese at Norge leder an i europeisk høyere utdanning, at man nå er «nest

best i Europa», og at forhenværende kunnskapsminister Djupedal verdsetter et felles europeisk utdanningsområde meget høyt.<sup>2</sup>

Et godt eksempel på dette er ECTS-skalaen<sup>3</sup>, som Karlsen omtaler mer detaljert i sin artikkel. ECTS ble i Norge innført ved Kvalitetsreformen allerede i 2001. Man hadde det svært travelt. Sverige har lenge forholdt seg avventende til det samme system, man har vært åpent kritisk og man har så langt lagt seg på frivillighet for universitetene, i forhold til å innføre ECTS.

Kunnskapsløftet er et annet fenomen det kan være interessant å reflektere litt rundt. Parallellen til det svenske Kunnskapslyftet<sup>4</sup> er ikke vanskelig å se, selv om den svenske reformen var et politisk arbeidsmarkedstiltak, for å høyne utdanningsnivået hos voksne og å minke arbeidsledigheten.<sup>5</sup> I ettertid har det nemlig vært rettet sterk kritikk mot måten kommunene i Sverige håndterte reformen på, da oppgaven ble lagt til ulike «kunskapsforetag», med høyst varierende kvalitet og seriøsitet. Mange var de som aldri fikk den utdanning de var blitt forspeilet, pga. manglende lærere, manglende utstyr, manglende lærebøker, mangelfullt kursinnhold mv. Dette har vært lite omtalt i Norge.

Kunnskapsløftet, derimot, er rettet mot grunntidningen, den videregående skolen inkludert. Med målstyring og et testregime i stadig utbredelse rettes fokus i praksis mer mot ensyklopedisk kunnskap, men med noen nye kompetanseområder, som skolene tradisjonelt ikke har hatt instrumentell fokus på, f.eks. «sosial kompetanse». Dette åpner også for en form for privatisering, da ulike konsultforetak kommer på banen og tilbyr løsninger som ikke nødvendigvis er «kvalitetssikret» iht. det dannelsesoppdrag som særlig den generelle delen av læreplanen fortsatt pålegger skolen. Dette åpner for nye programmer og «effektevaluerte» metoder, som med tiden er blitt markedsført for en «billig penge». Det er en kjensgjerning at flere barn og unge enn tidligere sliter, både psykisk og sosialt, men ikke alle er suicidale eller følelsesmessig forstyrrede. Jeg kjenner flere tilfeller hvor foresatte har opplevd å føle seg stigmatisert på sine barns vegne, når begrepene *tidlig innsats* og *livslang læring* skal realiseres av overivrige ledere i skolen/ barnehagen. Jeg kjenner også frustrasjonen til skolens og barnehagens ansatte, som skal drifte disse produkter, i tillegg til «kjerneoppgavene», pluss alle andre oppgaver ansatte innen oppvekstområdet er pålagt. Veien er ikke lang før det åpnes for andre private løsninger i oppvekstsektoren. Om vi får verdens beste skole gjenstår å se.

### **Panikk om PISA-prøvene?**

PISA-testene er ikke til å komme unna, selv om artikkelen til Hopmann/Brinek i dette nummer taler for seg selv: Allerede tidlig på 80-tallet meldte Kåre Willoch Norge på til OECD. 6-klassingene den gang ble rangert til 29. plass av 50 i matematikk/naturfag, og en ny debatt om internasjonal sammenlikning var i gang. Norge hadde heller ikke den gang verdens beste skole. PISA har siden skapt furor i landet, til tross for alt vi nå vet om prøvene; at de ikke måler skolekunnskaper, at marginene mellom ulike nivå er meget små, at plasseringene bestemmes i forhold til et i ettertid utregnet gjennomsnitt, ikke i forhold til et på forhånd estimert ideal,

og at noen land derfor bestandig vil havne under gjennomsnittet, uansett hvor hardt en anstrenger seg. Derfor blir «å lykkes», som Hopmann (2007) poengterer, heller et spørsmål om hvor tett på PISA et land ligger. De som anstrenger seg for å lykkes, og legger om kursen, vil være de samme som kommer enda dårligere ut i neste runde.

Interessant å nevne er at flere av mine svenske kollegaer ikke har svart som forventet, når jeg har spurt dem om den svenske PISA-debatten: «PISA? Tja, det har jag kanskje hört om...?». PISA har heller ikke fått den paniske oppmerksomheten i svensk media; ved et svensk Googlesøk på «PISAprøven» får jeg 18 treff, og ved et norsk søk på «PISAprøvene» får jeg 315 treff. Empirien er svak og metodologien brister, det medgis, men dog. Jeg tror ikke dette kun henger sammen med at man i Sverige hadde noe bedre resultat enn Norge. Jeg tror faktisk at man i nabolandet har et mer avbalansert forhold til overnasjonale krav og forventninger, noe jeg kunne ønske at også norske politikere, ledere og mellomledere turte å ha. De nasjonale fortrinnene Norge har, kulturelt og materielt, blir på mange måter sløst bort til ingen nytte, og en kan av og til lure på om man helt bevisstløst er i ferd med å kaste barnet ut med badevannet?

### **Fra institusjoner til programmer**

Samtidig – jeg sa jo at dette er sammensatt – så er Norge, liksom Sverige, et lite land i en stor og kompleks verden. Skolen er og har vært samfunnets viktigste institusjon i alle nordiske land, men vi må anerkjenne det faktum at samfunnet nå er i ferd med å avvikle de institusjoner som ble utviklet nettopp for å fjerne fattigdom og å bedre menneskers liv. Dette får konsekvenser.

Vestlige velferdsland har nemlig brukt mer enn halvparten av det økonomiske system på fordeling av risiko: Prinsippet om at hvis samfunnet får et nytt problem så lager man en ny institusjon som får i oppgave å løse problemet. De offentlige systemene har gjennomsyret samfunnet i så måte at samfunnet har definert problemene og institusjonene har vurdert løsningene. Dette er man altså i ferd med å forlate, fordi man mener at det finnes en grense for hvor mange institusjoner for problemløsning samfunnet kan drifte, uten å gå konkurs.

«Det offentlige» går derfor i større grad over fra å strukturere sine problem ved hjelp av profesjonaliserte institusjoner, til å strukturere problemene rundt programløsninger, fordi programmer koster mindre enn institusjonelle løsninger. Tidligere samfunnsbaserte løsninger blir dermed omstøpt til individuelle strategier, hvor sosiale problemer ikke lenger defineres som samfunnsproblemer, men som individproblemer. Videre omskrives samfunnsdebatten til en indikatordebatt, i hvilken den enkelte blir ansvarliggjort, både i forhold til suksess og til nederlag. Ansvar i det offentlige flyttes fra topp til bunn; fra regjering, via kommunen til den enkelte enhet, hvor enhetsleder blir ansvarliggjort i forhold til samfunnets forventninger. Dette til tross for at tildelte ressurser ikke står i forhold til forventningene, og til tross for at det i realiteten er lite samsvar mellom hva f.eks. skolen presterer og hvilke forventninger samfunnet har til den. De forventninger som ikke kan måles blir dermed marginalisert (Hopmann 2007).

Denne overgang har i følge Hopmann<sup>6</sup> ikke med høyre-venstrepolitikk å gjøre, det er heller ikke en kamp innenfor samfunnets tjenesteområder, mener han, men det er en kamp om *samfunnets valg av løsninger*. Dette tror jeg han har rett i. Det er derfor mitt ønske at samfunnet, det norske, det svenske, og alle andre samfunn, velger å bremse den utvikling vi nå ser, og som mest likner på et spill, i hvilket enkeltindividet er blitt en brikke som kan flyttes på, etter behov – Markedets behov. Utdanning bør være samfunnets investering i enkeltindividet, samfunnets gave til individet, for samfunnets skyld. For demokratiets skyld. For menneskehetens skyld.

### Noter

- 1) Mortimore i seminar om OECD-rapporten *Equity in Education*, Oslo 23.05.07.
- 2) Regjeringen.no: Pressemelding nr.:32-07.
- 3) European Credit Transfer and Accumulation System. Bologna-prosessen foreskrevne grad-, karakter- og akkumuleringssystem for høyere studier.
- 4) 1997-2002.
- 5) Også Finland har innført Kunnskapslyftet 2003-2009, men med et noe annet fokus, se [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi).
- 6) Hopmann, S. sin innledning ved Utdanningspolitisk konferanse i regi av Utdanningspolitisk utvalg i Nei til EU, Trondheim 06.03.08.

### Litteratur

- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (2007): *PISA according to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* LIT Verlag, Wien.
- OECD (2006): *Equity in Education in Norway - Country Note*.
- Sørhaug, T. (2004): *Managementlitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget. Bergen
- Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole*. Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.



**AvKaj Skagen,**  
forfatter

# Hva skjedde med allmennundannelsen?

**De tre eneste gruppene som har konkrete pedagogiske erfaringer i skolen, blir ikke hørt eller tatt med på råd når det gjelder pedagogikkens utforming.**

Ingen andre demokratiske land i verden har et så politisk sentraldirigert skolevesen som Norge. Man må til diktaturstater for å finne lignende strukturer. Lærerne er umyndiggjort under rektor, rektor er slave under fylkesmannen som igjen er sekretær for undervisningsministeren. Faglige instanser er enten nedlagt eller redusert til organer for sandpåstrøing. Sentralt øker mengden av ordrer og pålegg som stadig færre lærere orker å etterleve; lokalt bruker kommunepolitikerne skolebevilgningene som felleskasse til helt andre formål. På skolene lider alt pedagogisk arbeid under tiltagende skjemavelde og økende elevtall i klassene.

## **Innsiktsløs detaljstyring**

Det finnes bare tre grupper som er direkte involvert i skolens daglige liv, nemlig barna, lærerne og foreldrene. Disse tre gruppene er satt fullstendig ut av spill når det gjelder utforming av pensum, lærebøker, fagkrets, timeplan, pedagogikk, for ikke å snakke om klassenes størrelse og skolens arkitektur.

Dette betyr at de tre eneste gruppene som har konkrete pedagogiske erfaringer, ikke er hørt eller tatt med på råd når det gjelder pedagogikkens utforming.

Det norske skolevesenet blir reformert, organisert og ledet av mennesker uten kontakt med den pedagogiske virkeligheten. Skolen styres av mennesker uten innsikt i pedagogiske forhold. Det er lett å innse at dette må være en viktig grunn til at alle pedagogiske reformer siden 1970 har fått helt andre resultater enn forventet.

Vi ville ikke gitt en gruppe politikere uten faglig bakgrunn og praksis mandat til å detaljstyre innredningen av alle kjøkken og bad i landet. Vi ville ikke drømme om å la helseministeren bestemme hvordan tannlegene skal gå frem for å rotfylle tenner. Ville vi la kulturministeren sende ut direktiver om hvilken grunnstrategi lagene i tippeligaen skal følge i sesongen 2008/09, eller legge rammene for Jon Fosses neste skuespill? Vi skjønner uten videre at faglig bakgrunn, daglig praksis og lokal tilstedeværelse er helt nødvendige forutsetninger for å kunne utføre et godt arbeid innenfor hvilket som helst område. Men *skolevesenet* overlater vi til mennesker uten faglig bakgrunn, uten pedagogiske interesser, uten daglig praksis, uten lokal forankring, uten forbindelse med barna og foreldrene. Det er ikke rart det går galt. Det merkelige er at noen kan bli overrasket over det. Det underligste av alt er at den mannen som skrev bøker om hvorfor alt går galt ble satt til å reformere den norske skolen, og ennå ikke har forstått hvorfor det gikk galt.

## Dannelsesideen fortregnes

Den politiske sentraldirigeringen av skolen er direkte årsak til tre forhold: For det første blir den humanistiske dannelsesidé fortregnt av byråkratisk-økonomisk tenkning både i sentral planlegning og i lokal praksis. For det andre blir faglig pedagogisk innsikt mindre viktig enn partipolitiske hensyn i skolevesenets beslutningsprosesser. For det tredje blir lokal, direkte konkret pedagogisk erfaring og viten underordnet sentrale og overordnede instanser og direktiver.

Disse tre forhold er som skreddersydd til ødeleggelse av enhver pedagogisk virksomhet.

Den humanistiske dannelsesidé går ut ifra at menneskelivets mål er å virkelig gjøre hvert enkelt individs dypeste originalitet. Hvert enkelt menneske har sitt særlige talent eller «bestemmelse». Dette individuelle talent er samtidig individets bidrag til fellesskapet. Originaliteten står ikke i motsetning til fellesskapet, men er tvert imot den grunn som fellesskapet må bygge på. Idet den individuelle originalitet blir virkeliggjort, styres også den samfunnsmessige utvikling ut ifra menneskenes beste talenter.

Derfor er det også i fellesskapets interesse at hver enkelts talent blir erkjent, utviklet og omsatt i praktisk liv. Oppdragelse og skole må derfor innrettes på en slik måte at individualitet, originalitet og talent får best mulig vekstvilkår.

Basis for slik vekst ligger i allsidig dannelselse. Den enkeltes originalitet kan bare utfolde seg på grunnlag av en langvarig og allmenn dannelsesprosess.

For skolens praksis betyr dette at undervisningen må understøtte barnas utvikling på alle områder. Det må skje en dannelselse av både kropp, sjel og ånd. Derfor er idrett og friluftsliv, kunstneriske og estetiske aktiviteter, kunnskapsformidling og intellektuelle ferdigheter likeverdige disipliner i en allmenndannende skole.

Slik allmenndannelselse må strekke seg fra skolestarten ved syvårsalderen og frem til barnet kan overta sin egen dannelselse og føre den videre selv. Dette skjer først i den alderen hvor personlig myndighet begynner å opptre som evne, nemlig i nittenårsalderen.

Derfor må hele skolevesenet fra grunnskole og til og med videregående trinn være en ren allmenndannelselse. Først etter videregående trinn, og på basis av en omfattende personlighetsdannelselse som har ført til selvinnsikt og handlekraft, kan individet bli i stand til å spesialisere sin videre utdannelselse ut ifra sine egne interesser og talenter.

Personlig originalitet og talent utfolder seg på grunnlag av allmenndannelsen. Allmenndannelsens mål er ikke å tilføre barna så mye spesifikk og detaljert kunnskap så tidlig og effektivt som mulig. Det er personlighetens allmenne grunnlag som skal styrkes.

Forenklet kunne man tenke seg skolens aktivitetskrets delt i tre, nemlig i fysiske, kunstneriske og intellektuelle aktiviteter, og at man også i timetallet beholdt denne tredeling gjennom hele skoletiden. For det overordnede mål er ikke at den norske staten scorer høyt på kunnskaps- og ferdighetstester av barna, men at de forlater skolen med lyst på livet og et godt fysisk, følelsesmessig og mentalt utgangspunkt for å finne en egen, skapende plass i verden.

### **Lærer mindre enn noensinne**

Denne humanistiske dannelsesideen spiller en viss rolle på barnetrinnet i norsk skole. Den er ikke dominerende, men heller ikke helt fraværende. Mange lærere og foreldre, antageligvis de fleste, deler den, og bidrar til at dagens barneskole på mange måter gir barna større trivsel enn for 40 år siden.

Men også på barnetrinnet er det langt frem til at idrett, friluftsliv og kunstnerisk aktivitet får den plass som menneskenaturen krever. Og ettersom vi beveger oss oppover i skoletrinnene skrumper det humanistiske innslaget sammen og forsvinner.

Ungdomsskolen har stadig fire timer gymnastikk, en del undervisning i friluft, et par timer kunsthåndverk, litt skolekjøkken og en musikktime eller to i uken, som spor etter ideen om menneskelivets helhet.

På videregående trinn er allmenndannelsen fullstendig oppgitt. De som velger studieforberedende program, møter opp på skolen litt over klokken åtte og sitter der ofte til tre. I løpet av en full skoleuke får de to timer gymnastikk. Alle estetiske fag er borte. Tegning, maling, forming, sløyd, håndarbeid, sang, musikk – nevnt hva du vil, og skolebyråkratene har tatt det. Friluftslivet er strøket. Lærebøkene er tre ganger så tykke som i forrige generasjon og ligger på universitetsnivå i alle fag.

Da lærer de vel masse? Påviselig lærer de mindre enn noensinne. Hvis politikerne gadd å forhøre seg med dem som lider under dette pedagogiske skrekkelegimet, så ville de lett og fort få vite hvorfor. Det er bare et lite mindretall av elevene som er i stand til å mobilisere konsentrasjon og innsats i mer enn halvparten av skoletiden. Den enorme og sammenhengende flommen av teoretisk prat blir med nødvendighet til bakgrunnsstøy for de fleste. Men heldigvis har politikerne senket skolebygningene ned i trådløse nettverk og praktet bærbare PC'er på barna, slik at de har noe å drive med mens læreren holder på med sitt.

### **Sentralstyrt yrkesutdanning**

Den norske skolen mislykkes fordi nesten samtlige lærere har gått til yrket med en mer eller mindre klart erkjent, humanistisk dannelsesidé, mens skolebyråkratiet har påtvunget dem en organisasjonsstruktur, en lærebokstil, en fagkrets, en timefordeling og en metodikk som er bestemt ut ifra en antihumanistisk pedagogikk. Lærerne vil gi en humanistisk allmenndanning. Politikerne har gjort hele dannelsesprosessen til en enorm, sentralstyrt yrkesutdanning. De har satt spesialisert kunnskap og målbare ferdigheter foran byggingen av et allsidig grunnlag for egne valg i livet. De har gjort skolen til et torturkammer for både barna, lærerne og foreldrene. Derfor forlater lærerne skolen. Derfor faller stadig flere barn ut av videregående trinn. Derfor vender flere og flere foreldre blikket mot privatskolene.

Den politiske sentralstyringen av skolen har erstattet den humanistiske dannelsesideen med forestillingen om at staten skal bruke skolen som et redskap til å forme den oppvoksende slekt til å øke landets brutto nasjonalprodukt. Dette skaper en uløselig motsetning mellom skolens idé og lærerne som skal iverksette en idé de ikke tror på. Det skaper motsetning mellom barnas menneskelige natur og læringen de utsettes for. Følgen er at hverken dannelsen eller utdannelsen



lykkes. Man kan med sikkerhet si at tilstanden i et slikt skolevesen vil bli verre og verre. Kunnskapen vil bli mindre, ferdighetene dårligere, skoletrettheten større, og i neste omgang vil også brutto nasjonalproduktet synke, mens trygde- og helseutgiftene vil øke. For når de unge ikke finner sin originalitet, mister de sin plass i livet.

### **Fylkesmannens pedagogikk**

Hvordan oppstår en fruktbar pedagogisk virksomhet? Er det virkelig noen som tror at den oppstår hos fylkesmannen eller i regjeringsbygget? Hvordan oppstår et blomstrende litterært liv eller et rikt faglig miljø innenfor filosofi eller sosiologi? Ved at kulturdepartementet utformer retningslinjer for skrivning og forskning, sender ut lister over hva forfattere og forskere skal lese, ansetter fylkeskommunale forfatter- og forskningssjefer som tvinger kunstnere og vitenskapsmenn til å fylle ut seksogtyve trettisiders skjemaer, sitte i seksten personalmøter og gjennomføre nitten statlig utformede prosjekter hver uke?

Nei, et fruktbart pedagogisk arbeid oppstår av at en individuell pedagogisk begavelse får utfolde seg fritt innenfor alminnelige, rettslige rammer. Der en pedagogisk begavelse av et visst format har fått utfolde seg, oppstår også et fruktbart pedagogisk miljø. Begavet utfoldelse smitter sosialt, og under gode forhold kan en slik vellykket virksomhet forplante seg i både én og to generasjoner, mens pedagogiske katastrofer kan ta femti år å bøte på.

Slik er tradisjonens makt på godt og ondt.

Hvis vi vil ha en bedring av den norske skolen, må det gis rom for den pedagogiske begavelsen. Statlig styring må innskrenkes til å gjelde kun noen vide rammer og rent rettslige forhold. Resten må bestemmes individuelt og lokalt.

Alle som opplever skolens hverdag på kroppen, vet at en ny retning er nødvendig. Denne retningen kan vi bare finne gjennom en grundig besinnelse på det som må være pedagogikkens basis: den humanistiske dannelsesidé. Vi må vinne en klarere forståelse av den humanisme vi instinktivt tror på. Først da kan vi se klart til å gjøre inngrep som er i overensstemmelse med den menneskelige natur og de individuelle behov.

Bare da får vi en skole som fremmer den enkelte og tjener fellesskapet.

# Om bidragsyterne

**GUSTAV E. KARLSEN** er professor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer og tolkeutdanning. Faglige interesseområder er bl.a. utdanningspolitikk, utdanningshistorie og lærerutdanning. Han har bl.a. skrevet bøkene: *Desentralisert skoleutvikling* (Gyldendal 1993), *EU, EØS og utdanning* (Tanum 1994), *Education in Europe: Policies and Politics* (Kluwer 2002, medforfatter) og *Utdanning, styring og marked* (Universitetsforlaget 2006).

**TOR HALVORSEN** er førsteamanuensis ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen og forsker ved UNIFOB-global, leder for forskergruppa «Kunnskap, politikk og globalisering». Han forsker på ulike relasjoner mellom kunnskap og politikk og hvordan disse relasjonene former kunnskapssamfunnets organisering.

**HANS KOLSTAD**, dr.philos på en avhandling om den franske filosofen Henri Bergson (1996). Han er forfatter og oversetter, og har arbeidet både med klassisk og moderne filosofi og kulturhistorie (særlig fransk). Han har gitt ut bl.a.: *Henri Bergsons filosofi – betydning og aktualitet* (2001) og *Besinnelse – naturfilosofiske essays* (2007). Han er for tida bosatt i Danmark, hvor han er i ferd med å opprette en nordisk folkehøgskole i filosofi og kunst (Ægirsborg folkehøgskole).

**ASBJØRN AARNES**, professor i litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo 1964-93. Har utgitt en rekke bøker, bl.a. *Diktningen hos Gerard de Nerval* (1957), *Boileau og diktekunsten* (1961), *Fransk tanke og ideliv* (1981), *Råka av røyndom* (2006). Dessuten har han utgitt flere diktantologier, oversettelser og *Litterært leksikon* (1965 og senere utg.).

**STEFAN THOMAS HOPMANN**, fra 2005 professor i komparativ og historisk pedagogikk ved Universitetet i Wien. Tidligere har han vært professor i pedagogikk i Norge (ved NTNU og UiA) og Tyskland, og har også vært gjesteprofessor eller leder for forskningsprosjekt i andre land (Danmark, Sveits og USA). Siste norske publikasjon er en studie av nyere endringer i norsk skoleledelse: *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (sammen med Gjert Langfeldt og Eyvind Elstad, 2008).

**GERTRUDE BRINEK** er assisterende professor ved Institutt for utdanningsvitenskap, Universitetet i Wien. Hun er også en profilert politiker for partiet ÖVP (Det østerrikske folkepartiet).

**LISBET STRICKERT**, fylkesleder i Utdanningsforbundet Sør-Trøndelag. Hun har vært tillitsvalgt på heltid i Norsk Lærerlag fra 1997 og i Utdanningsforbundet fra 2001. Fram til 1997 lærer i Trondheim kommune.

**AGNETA AMUNDSSON** er adjunkt med tilleggsutdanning i musikk, nordisk og engelsk. Ansatt som lærer i Trondheim kommune, men innehar verv som nestleder i Utdanningsforbundet Trondheim. Skriver for tiden på masteroppgave i Skoleledelse og skoleutvikling ved NTNU.

**KAJ SKAGEN** er forfatter og debuterte med *Gatedikt* i 1971. Blant en lang rekke diktsamlinger, romaner og essays kan fremheves *Broene brenner* (førstepris i Gyldendals romankonkurranse 1982), *Bazarovs barn. Om grunner og avgrunner i norsk litteratur* (1983), *Himmelen vet ingenting* (1988) og *Hodeskallestedet* (1995). Hans nyeste bok er *Livets tre* (2002). Dikt, romaner og essay av Kaj Skagen er oversatt til flere språk. Kaj Skagen bor i Bergen.



B-BLAD

Returadresse:

Nei til EU

Arbeidersamfunnets plass 1

0181 Oslo

## EU's utdanningspolitiske mål

**Det har blitt hevdet at utdanningspolitikk er en sak for de enkelte medlemslandene i EU, og at unionen ikke går aktivt inn på dette området. Med dette heftet ønsker Nei til EU å vise at denne påstanden ikke stemmer. EU (og tidligere EF) har hatt utdanningspolitiske mål så å si fra første stund. Målene har blitt mer og mer tydelige med utviklinga mot en politisk-økonomisk union og med utviklinga av det indre markedet.**

**EØS-avtalen knytter Norge til mange av de beslutningene EU gjør også når det gjelder utdanning.** Det har vært lite offentlig debatt om forholdet mellom EU's utdanningspolitiske mål og tiltak og norsk utdanningspolitikk. Dette kan tyde på at mange ser forholdet som lite problematisk. Vi ser for eksempel at den rødgrønne-regjeringa så langt har samme formulerte mål for arbeidet med utdanning i forhold til EU som Bondevik II-regjeringa hadde med Kristin Clemet som statsråd for utdanning.

**Dette Vett-heftet gir en innføring i EU's utdanningspolitikk, og drøfter dessuten Stjernø-utvalgets innstilling i forhold til EU's utdanningspolitikk og hvilken betydning internasjonaliseringen har både for universitetene og hverdagen i klasserommene.**

Blant bidragsyterne er professor Gustav E. Karlsen, førsteamanuensis Tor Halvorsen, professor Stefan Hopmann og fylkesleder i Utdanningsforbundet Lisbet Strickert.

Heftet er redigert av Nei til EU's utdanningspolitiske utvalg.

*«Særlig problematisk er det at EU's virksomhet på utdanningsområdet er preget av en heller ensidig instrumentell forståelse av utdanningens funksjon som virkemiddel for økt konkurransevne og økonomisk vekst.»*

Professor Gustav E. Karlsen i artikkelen «EU og utdanningspolitikk».

[www.neitileu.no](http://www.neitileu.no)

