



EUROPEISK SAMLING

UTGIVER: EUROPABEVEGELSEN I NORGE

Pilestredet 28, Oslo 1 - Telefon 41 18 47

EEC og UTDANNINGSPOLITIKKEN

av Kjell Eide

Dette foredrag av ekspedisjonssjef Kjell Eide, i Det norske Studenter-samfund 6/11-1971, er dekkende for sammenhengene mellom norsk EEC-medlemskap og utdannings-politikk.

Da parolen gikk rundt til studentersamfunnene ved de ulike norske læresteder om at nå måtte EEC og utdanningspolitikken tas opp til behandling, var utgangspunktet klart definert: I kampen mot EEC måtte det være oppgaven for hver gruppe i samfunnet å "bevise" at EEC er spesielt ille nettopp for deres egen gruppe. Konklusjonen er gitt, det gjelder bare å finne fram til en passende argumentasjon.

Min rolle i et møte som dette er da klar nok, jeg skal gi en slags legitimasjon av den konklusjon man vil komme fram til. Det skal se ut som om den følger av en reell diskusjon av problemene.

Nå kan en selvsagt spørre hvorfor noe fornuftig menneske vil la seg lure med på et slikt skuespill, og mange har spurt meg. Svaret er kanskje at jeg ikke er noe særlig fornuftig menneske. Men det er i alle fall et moment som kommer i tillegg:

Jeg vil ikke uten videre akseptere at den eneste måten å drive politikk på er å velge seg standpunkter, og så plukke opp eller dikte opp en argumentasjon som passer til standpunktene. Jeg har lyst til å minne om at det faktisk er mulig å behandle også politiske problemer reelt, uten at alt på den ene siden skal tegnes svart og alt på den annen hvitt. Det er nå engang ikke på et slikt grunnlag at politiske beslutninger bør tas, eller i virkeligheten blir tatt.

Betydelige ulikheter

variasjoner

I den debatt som føres i disse dager kommer det fram mange merkelige påstander om utdanningspolitikken i EEC-landene. La meg derfor si noen få ord om dette. Det er store ulikheter mellom utdanningssystemene i de land det gjelder. Variasjonsbredden går fra et fransk skolesystem som ennå ikke har frigjort seg fra den strenge sentralisme som Napoleon innførte, til et britisk system hvor det nærmest anses for uanstendig hvis en politiker spør om hva som foregår i en skole, det har ikke han noe med. Ulikheten er også i mange tilfelle store innenfor det enkelte land. Nederland har tre adskilte skolesystemer, et katolsk, et protestantisk og et ikke-religiøst. I Belgia finner vi en fire-deling - flamsk og vallonsk, protestantisk og katolsk, som går igjen helt til topps i utdanningsdepartementet. I Tyskland har de elleve delstater hvert sitt skolesystem, og ulikhetene er etterhvert blitt betydelige. Noe har imidlertid disse landenes skolesystemer til felles. Det viktigste er at de henger igjen i en tradisjonell skolestruktur som springer ut av, og stadig underbygger, skarpe klasseskiller i samfunnet. Skolesystemene har ennå i stor utstrekning adskilte skoleslag for ulike samfunnsgrupper, og har som hovedfunksjon å skille ut en liten elite som i stor utstrekning supplerer seg selv.

skandinavisk mønster

Men også i disse landene foregår det en demokratiseringsprosess. Kravet om mer utdanning presser på fra nye grupper, og reaksjonene mot forskjellsbehandling blir stadig sterkere. I virkeligheten er alle disse landene inne i en overgang fra eliteutdanning til masseutdanning med disse tilpassinger dette fører med seg. Norsk skolehistorie viser overgangen fra almueskolen til folkeskolen, og denne enhetsskoletanken trenger nå videre opp i de høyere trinn i skolesystemet. Det er en begynnende utvikling i samme retning som nå finner sted i de fleste europeiske land. I denne forstand kan en si at også disse følger et skandinavisk mønster i utviklingen av skolesystemene, og Skandinavia fremheves ofte som et eksempel av de som arbeider med skolereformer i EEC-landene.

"Mammut- skrekk"

Som et eksempel kan nevnes den nederlandske "Mammut-loven", som ofte trekkes frem i anti-EEC-argumentasjonen. Det må være navnet som virker skremmende. Da Studentersamfunnet i Bergen skulle ha et møte om dette emne, nevnes denne Mammut-loven i møtprogrammet som et skrekkenes eksempel på hva EEC-landene gjør på universitetsutdanningens områder.

Når nå Studentersamfundet i Oslo har et møte, viser møteprogrammet at man omsider har oppdaget at loven i virkeligheten gjelder ungdomsskole og gymnastrikk, og det hevdes at den skal ha inspirert Steen-komiteens arbeid.

Mammut-loven er i virkeligheten en sammenslagning av en rekke lover for de enkelte skoleslag på dette trinnet i Nederland. Den reform loven innebærer svarer nokså nær til det vi gjorde i Norge i 1920-årene, da den 7-årige folkeskole ble etablert, med en overbygning av middelskole, framhaldsskole og yrkesskoler. I forhold til tidligere praksis i Nederland innebærer dette en utvikling i "skandinavisk" retning, men hollenderne er omtrent 50 år senere ute. Påstanden om denne reformen som inspirasjonskilde for Steen-komiteen burde nærmest kalle på smilet, om den ikke hadde representert et så bevisst forsøk på å utnytte folks manglende kjennskap til andre lands skoleforhold.

Minst rasjonalisering i Fellesskapslandene

Etter sigende skal EEC-landenes utdanningspolitikk i dag være preget av "rasjonalisering". Rasjonalisering må vel være tiltak som forsøker å gjøre noe mer rasjonelt i forhold til et eller annet mål. Ser en på EEC-landenes skolesystemer, er de i dag utelukkende rasjonelle ut fra ett formål, å bevare klasse-skillene i samfunnet. Ut fra alle andre mulige målsettinger er disse skolesystemene usedvanlig urasjonelle. Og hvis det å bryte med den tradisjonelle klassestrukturen i skolesystemet, slik det nå er i ferd med å skje i enkelte av disse land, betyr en "rasjonalisering", er i alle fall jeg sterkt for rasjonalisering. Men det er tydeligvis noen som liker disse systemene best på den gamle måten.

Rasjonalisering kan også ha noe å gjøre med særlig vekt på økonomiske målsettinger. I verdensmålestokk er situasjonen her stort sett følgende: De øst-europeiske land legger ensidig vekt på økonomiske målsettinger i sin utdanningspolitikk. Dette er klart slått fast i deres egne målsetningsformuleringer og planer. Også utviklingslandene tillegger slike målsettinger stor, og ofte dominerende vekt. De land i verden som har brydd seg minst om slike målsettinger i sin utdanningspolitikk, er Nord-Amerika og Vest-Europa. Selv de land som har lagt en viss vekt på å utarbeide prognoser over behovet for kvalifisert arbeidskraft, som Frankrike og Sverige, har i liten grad fulgt disse prognosene i sin praktiske utdanningspolitikk. De som måtte være sterkt mot økonomiske

meningsfeller målsettinger som utgangspunkt for utdanningspolitikken, vil derfor finne flere
i EEC meningsfeller i EEC-landene enn i noen annen del av verden.

En annen mulig fortolkning av rasjonalisering har å gjøre med særlig vekt på utdanningsteknologisk tenkning med streng programmering av undervisningen. Her har amerikanerne eksperimentert en god del, uten å ha satt slike utdanningsformer ut i livet i stor målestokk. De øst-europeiske land ser med stor glede på økte muligheter for programmering av undervisningen, og mange utviklingsland ser i moderne utdanningsteknologi en mulighet for å løse sine desperate ressursproblemer. Igjen representerer Vest-Europa det område hvor motstanden mot utdanningsteknologisk tenkning er sterkest, sterkere enn f.eks. i Norge. Og det land i Europa som temmelig forbeholdsløst har tilegnet seg den utdanningsteknologiske filosofien, er vårt naboland Sverige, som for mange representerer den alternative samarbeidspartner istedenfor EEC-landene. Det er naturlig nok at de som i Norge har interessert seg for innføring av normerte prøver, nettopp har hentet sin inspirasjon fra Sverige, hvor slike prøveformer har vært nyttet i lang tid, mens de i EEC-landene har møtt liten velvilje. Igjen vil motstanderne av en utdanningsteknologisk utvikling kunne finne sine mest tallrike meningsfeller i EEC-landene.

Normerte
prøver hentet
fra Sverige

Norge mer
sentralisert

Nå vil jeg nødig etterlate det inntrykk at Norge på alle punkter ligger forut for resten av Europa i sin utdanningspolitiske utvikling. Skolefolk fra kontinentet stiller vesentlige spørsmål ved mange sider av vårt skolesystem. De finner vår førskoleutdanning sjokkerende underutviklet. Vårt skolesystem som helhet anses for sterkt sentralisert, med detaljdirektiver fra oven som regulerer virksomheten i hver eneste skole. Bortsett fra Frankrike er dette ukjent i EEC-landene, og enda mer i England. Spesielt fester mange utlendinger seg ved den offisielle religiøse indoktrinering som skjer i hele vårt skoleverk. Meget få land tillater sitt skolevesen å øve en slik meningstvang overfor barna.

Kritikken kommer også til uttrykk på andre punkter, som den fullstendige mangel på tverrvitenskapelig forskning og undervisning ved våre høyere læresteder. Her har en rekke andre land kommet vesentlig lenger. Endelig slår det andre europeere hvor utrolig opptatt nordmenn er av eksamener, evaluering og formell kompetanse. Det å vurdere elevene synes hos oss nesten like viktig som det å lære dem noe.

Norsk skolepolitikk har alltid kopiert

Hva betyr nå alt dette for vår skolepolitikk? Det er helt på det rene at norsk skolepolitikk alltid har vært sterkt influert av impulser fra andre land. Vi har kopiert tyske skolesystemer i forrige århundre, idéer fra progressiv amerikansk pedagogikk slo sterkt ut hos oss i mellomkrigstiden, mens svensk skoleutvikling har hatt betydelig innflytelse i tiden etter den siste verdenskrig. Det er neppe mulig å påvise et eneste vesentlig trekk ved norsk skole som ikke bygger på impulser utenfra. Slik har situasjonen vært, og vi må få ut fra at vi fortsatt

norsk "import"

vil ligge i et spenningsfelt mellom pedagogiske og utdanningspolitiske idéer som strømmer fritt over landegrensene.

Internasjonale organisasjoner har i de senere år spilt en viss rolle i denne idéformidlingen, men deres virksomhet har neppe vært særlig utslagsgivende. Vi har lenge deltatt i Europarådet og i OECD, og disse organisasjonene har gitt muligheter for utveksling av erfaringer og for verdifullt utredningsarbeid. En del av de skolepolitiske idéer som disse utredningene fører fram til, er så radikale at de ville få folk i vårt Kirke- og undervisningsdepartement til å hoppe i stolene, - dersom de leste dem. Særlig mye spor etter slike idéer er det imidlertid vanskelig å finne, verken hos oss eller innen andre medlemsland.

"hoppende"
radikalt

EEC og utdanning

Hvilken rolle EEC kan komme til å spille, vet vi lite om. Formelt sett er det en organisasjon med anledning til å treffe beslutninger, og det skulle tyde på en større mulighet for innflytelse. På den annen side omfatter ikke Roma-traktaten utdanningspolitikk, slik at eventuelle vedtak om utdanningspolitiske spørsmål ikke kan binde et lands nasjonale politikk uten at landet selv går inn for det.

nasjonale
anliggende

Hittil har holdningen i EEC i alt vesentlig vært den at utdanningspolitikken er hvert lands nasjonale anliggende, og EEC har først i år så smått begynt å ta opp utdanningspolitiske spørsmål. Riktignok har EEC som ledd i sitt arbeid med arbeidsmarkedsproblemer også tidligere berørt spørsmål av utdanningspolitisk betydning. Det gjelder gjensidig godkjenning av fagarbeiderstatus i ulike EEC-land, og godkjenning av enkelte universitetsksamener som grunnlag for yrkespraksis i andre land. Dette vil bli fulgt opp når utdanningspolitikere for første gang møtes innenfor EEC's ramme.

Spørsmålet om godkjenning av eksamener og deleksamener som likeverdige er en

likeverdig
kompetanse

sak som det har vært arbeidet lenge med i Europarådet, og i UNESCO på globalt plan. I Norden har vi forlenget løst disse spørsmålene gjennom det nordiske samarbeide, og vi har fått et langt mer omfattende system av gjensidige godkjenninger enn Europa kan håpe på å oppnå. Det kan være grunn til å merke seg at vi i Norden har greid dette uten i det hele tatt å ta opp spørsmålet om ensretting av utdanningen. Det har vist seg ganske unødvendig i denne sammenheng, til tross for at f.eks. de nordiske universitetssystemer er meget ulike.

Ulikheten en verdi

Etter alt å dømme arbeides det etter liknende linjer også på europeisk plan. Det er det eneste realistiske, og ingen sterke politiske grupper presser i virkeligheten på i retning av større ensartethet i utdanningssystemene. Tvert imot har det stadig vært understreket, bl.a. av de europeiske undervisningsministremøter under Europarådet, at ulikheten mellom de nasjonale utdanningssystemer i Europa representerer en verdi i seg selv.

større varia-
sjon et mål

Når det gjelder universitetsutdanning, er det i dag en offisiell politikk både i England, Frankrike og Tyskland å skape en større variasjon i utdanningstilbudene. Det er vanskelig å tenke seg at disse landene på europeisk basis skulle gå inn for den stikk motsatte politikk.

Av andre saker som synes å komme opp til drøfting i EEC foreligger et italiensk forslag om et europeisk "universitet" for videregående studier i humanistiske og sosiale fag i Firenze. Italienerne er meget ivrige på å få en slik institusjon med et visst innslag av lærere og studenter fra andre land. Den foreslåtte kapasitet er noen få hundre studenter.

Videre vil franskmennene gjerne ha opprettet et europeisk forsknings- og utredningsinstitutt for utdanningsspørsmål. Opprinnelig var dette tenkt knyttet til Europarådet, men franskmennene foreslår nå en tilknytning til EEC.

ingen inn-
virkning

Alt i alt må en antakelig regne med at EEC etter hvert også kommer inn som et internasjonalt forum ved siden av andre når det gjelder drøfting av utdanningspolitiske problemer. Lite tyder det imidlertid på at EEC's arbeid på disse feltene vil få noen innvirkning på nasjonal utdanningspolitikk i medlemslandene utover det medlemslandene selv ønsker. Antakelig har den britiske undervisningsminister sine ord i behold, når hun nylig kategorisk erklærte at Englands medlemskap i EEC ikke ville ha noen som helst innflytelse på britisk utdanningspolitikk. Det må en jo i dag nesten beklage.

Nå kan en selvsagt si at EEC's betydning ikke kan vurderes sektorvis, det er organisasjonens innvirkning på hele samfunnssystemet i medlemslandene som indirekte også vil påvirke utdanningspolitikken.

Om dette var tilfelle, skulle en ha sett resultater i de land som nå har vært medlem av EEC i svært mange år. Slike konsekvenser er imidlertid meget vanskelig å oppdage. Riktignok har utdanningssystemene i EEC's medlemsland undergått adskillige reformer i de senere år, og en kan til dels finne fellestrekk ved disse reformene. Da må en imidlertid føye til at liknende reformer er gjennomført, til dels for mange år siden, i svært mange andre land som ikke har noe med EEC å gjøre, bl.a. de nordiske. Det er også av interesse å merke seg at når det gjelder forbilder for EEC-landenes reformarbeid, har det systematisk vært henvist til Skandinavia, USA og Sovjetsamveldet. Ingen av EEC-landene synes å ha tatt sine naboer innenfor EEC som mønstre for sitt reformarbeid.

Heller argument for tilslutning

Jeg har her bare kunnet gjengi noen få trekk av en utvikling som foregår i Europa på det utdanningspolitiske område, og av den mulige rolle som EEC i fremtiden kan komme til å spille i denne forbindelse. Den konklusjonen jeg vil trekke, er for meg temmelig klar:

Jeg kan se en rekke gode grunner for betenkeligheter fra norsk side ved en eventuell tilslutning til EEC. Men ikke noen av disse reelle motargumentene knytter seg til utdanningspolitikken.

"skandinavisk imperialisme"

På visse premisser kan konklusjonen faktisk bli den motsatte. De skandinaviske landene driver i dag en slags "kulturimperialisme" i Europa basert på begrepet "skandinavisk skolepolitikk". Hvis en tror at EEC kommer til å bety noe skolepolitisk, skulle det kunne gi oss et tilleggsforum for spredning av våre skolepolitiske idéer. Personlig vil jeg imidlertid ikke legge særlig vekt på dette.

Noen vil også hevde at ved å stå utenfor EEC vil vi få større økonomiske problemer, og dette kan selvsagt virke inn på de ressurser vi kan disponere til utdanningspolitiske formål. Også dette skulle vi vel imidlertid kunne greie, særlig hvis de grupper som sterkest avviser økonomisk vekst som generell politisk målsetting, også tar konsekvensen av dette når de fremmer krav på egne vegne,

Som en kuriositet kan jeg også nevne det forsøk på taktisk politisk spill som enkelte grupper driver ved å kople sammen EEC-motstanden med reaksjoner mot statsbudsjettet. For det første kan det vel være tvilsomt om motstanden mot EEC er særlig tjent med å

bli misbrukt som argumentasjon for spesielle gruppers egeninteresser. Viktigere er det vel likevel at statsbudsjettet for 1972 gir Kirke- og undervisningsdepartementet den største budsjettøkning i historien. Hvis dette, som noen påstår, er en følge av forberedelser for EEC-medlemskap, burde det kanskje være et argument for tilslutning til EEC. Om medlemskap kunne sikre oss 560 millioner i tillegg pr. år, ville i alle fall vi i Kirke- og undervisningsdepartementet synes at livet ble lettere. Men selvsagt er dette bare tøv. Enten vi forbereder oss på medlemskap i EEC eller på å stå utenfor, vil Kirke- og undervisningsdepartementets budsjett være akkurat det samme. EEC-spørsmålet kommer i det hele tatt ikke inn i denne forbindelse.

Skulle jeg til slutt gi en kort kommentar til denne debatten i sin alminnelighet, måtte det være følgende: De som engasjerer seg i kampen mot EEC, bør vurdere sin egen taktikk nærmere. Det kan være slik at dersom en på enkelte punkter dikter opp en argumentasjon som passer, kan mange komme til å tro at også resten av argumentasjonen har et like tynt grunnlag. Jeg skal ikke gå inn på det moralske spørsmål om et politisk mål helliger alle tenkelige midler. Men det kunne kanskje være verd å tenke over, om alle midler nødvendigvis er tjenlige.