

## Book Review

---

Elise Farstad Djupedal  
*Grunnskolen som kunnskapspolitikk:  
Politisk styring av skolens innhold,  
omfang og organisering 1954–2024*

Norges teknisk-naturvitenskapelige univer-  
sitet, Trondheim (PhD diss.)  
2025, 443 pp.

De store funnenes tid i norsk skolehistorie er ikke over, men kildene må være både nye og solide for at forskere skal kunne endre fortellingen om den offentlige skolens form, innhold og omfang. Det finnes knapt et tema i skolehistorien som er mer utforsket enn nettopp fremveksten av et offentlig skolevesen. Dette gjelder utviklingen fra allmueskolen til folkeskolen, videre til grunnskolen og til dagens fellesskole (Dokka, 1967; Høigård & Ruge, 1963; Kvam, 2016; Telhaug, 1986; Telhaug & Mediås, 2003; Thuen, 2017; Volckmar, 2016). Når kildejakten fra tid til annen likevel fører frem, skyldes det som regel enten usedvanlig flaks eller en usedvanlig utholdenhet og vilje til å lete. *Finnekunst* (the art of discovery) kalte de gamle historikerne dette for, disse som egenhendig åpnet kasser i små og store arkiver, lenge før valg av problemstillinger lot seg styre av hvilke kilder som var digitalt tilgjengelig og dermed også langt mer tidseffektive å analysere.

Elise Farstad Djupedals doktoravhandling *Grunnskolen som kunnskapspolitikk. Politisk styring av skolens innhold, omfang og organisering, 1954–2024* bygger på kilder med potensiale til å forandre historien. Flaks var det neppe. Det var heller et resultat av *finnekunst* og et offer av tid og krefter, drevet frem

av vilje til å fullføre et fysisk letearbeid i en rekke arkiver ved ulike institusjoner. Djupedal har fått lønn for strev. Funnene som presenteres i avhandlingen har vakt furore i norsk politikk og pedagogikk senhøsten 2025, hvor både statsråder og byråkrater og skolefolk mer eller mindre måpende har fulgt formidlingen av hennes funn i en rekke medier. Avhandlingen viser at det har vært en betydelig timetallsøkning i skolen i løpet av perioden 1990–2008. Over tid og systematisk har utdanningspolitikken etablert en skjevhet mellom teoretisk og praktisk innhold i skolen. Kunnskapshierarkiet er klart; den akademiske kunnskapen forstås som viktigere en annen kunnskap, og med rangeringen av kunnskap følger rangering av elever i «sterke» og «svake».

*Grunnskolen som kunnskapspolitikk* er en monografi på 443 sider, fordelt på 6 hoveddeler og med til sammen 12 kapitler, 299 fotnoter, 58 figurer og 38 tabeller. Problemstillingen er slik formulert: *Hva kjennetegner grunnskolen som kunnskapspolitikk fra 1954 til 2024?* Utgangspunktet for problemet er en forståelse av at skiftende regjeringer gjennom historien aktivt har brukt skolen til å fremme mål for samfunnet gjennom å ta styring over befolkningens kunnskap. Å forske på grunnskolen som kunnskapspolitikk blir med dette å undersøke «hvilken kunnskap som har blitt prioritert i forvaltning av befolkningas kunnskap» (s. iii).

Mellom en innledende del på 90 sider, og en avsluttende og sammenfattende diskusjonsdel, drøfter Djupedal kjennetegn ved grunnskolen som kunnskapspolitikk gjennom fire histo-

riske perioder: En gymnasforberedende kunnskapspolitikk (1954–1979); En fleksibel kunnskapspolitikk (1980–1986); En ferdighetsorientert kunnskapspolitikk (1987–1997); En resultatstyrt kunnskapspolitikk (1998–2024).

Djupedal henter ressurser fra læreplanforskning, utdannings- og kunnskapssosiologisk policyforskning og skolehistorisk forskning. Avhandlingens teoretiske rammeverk er bygd opp med grunnlag i fire perspektiver: å politisere læreplanverk, å forstå skolepolitikk som kunnskapspolitikk, å kalle fag- og timefordelingen et politisk virkemiddel, og å historisere fag- og timefordelingen. Empirisk bygger avhandlingen på 44 versjoner av fag og timefordelinger fra perioden fra 1954 til 2024. Kildene er praktisk talt tabeller. Disse fortolkes og settes inn i en større samfunnsmessig og utdanningspolitisk sammenheng som Djupedal betegner som «timeplanpolitikken». Og metodisk har Djupedal valgt å bruke retrospektiv metode, som er «løst inspirert av genealogi som historisk metode». Praktisk talt innebærer metodevalget å se bakover i historien med formål om å kaste lys over praksiser og politikk som har formet fag- og timefordelingen i vår tid.

Gleden ved å skrive en bokmelding, er muligheten til å sette på etterpåklokskapens lys. Det er både nødvendig og dårlig gjort på samme tid. I seg selv har hovedproblemstillingen et heller tvilsomt potensial til å kunne grave frem nye innsikter dersom den hadde blitt stående uten avgrensede forsknings spørsmål. Til det finnes det for mye forskning om etterkrigstidens utdanning. Når problemstillingen så diskuteres i rammen av historiske perioder som heller ikke tilfører nye perspektiver, med unntak av noen forskyvinger i årstall for perio-

destart og slutt, kan Djupedals prosjekt ved første øyekast virke krevende. Det er hverken overraskende eller nyskapende å mene at kunnskapspolitikken var «gymnasforberedende» i forbindelse med innføring av 9-årig skole, at den åpnet for en mer «fleksibel og mer lokalt orientert» skole på 1980-tallet, at det på 1990-tallet var en satsing på en «ferdighetsorientert» skole for de minste barna, og at det 21. århundret har brakt med seg en «resultatstyrt» og «målstyrt» utdanningspolitikk.

Når Djupedal likevel lykkes med prosjektet, skyldes det gode valg i formulering av forskningsspørsmål som avgrenser problemstillingen, og i den sammenheng valget om å studere læreplandokumentet fag- og timefordeling. Djupedals forskningsspørsmål er slik formulert: «Hva kjennetegner innholdet i og omfanget av grunnskolen slik det kommer fram i fag og timefordelinga fra 1954 til 2024?» «Hvordan har fag- og timefordelinga blitt brukt som politisk virkemiddel til å styre skolens organisering, innhold og omfang fra 1954 til 2024?» Og til sist: «Hvordan har timeplanpolitikken formet fag- og timefordelinga, og hvordan har fag- og timefordelinga formet kunnskapspolitikken innhold fra 1954 til 2024? Det er forskningsspørsmålene som fører Djupedal til kildevalget, og det er kildevalget som fører henne inn i et ukjent rom i utdanningshistorien, til steder forskere knapt har vært før henne, i alle fall ikke over et tidsrom på 70 år. Det finnes forskning hvor enkelte fag- og timefordelingstabeller er brukt som kilde (s. 5), men jeg er ikke kjent med andre arbeid innenfor en norsk utdanningssammenheng som så omfattende og grundig gjennom et tidsrom på 70 år utforsker det aktuelle læreplandokumentet.

Som helhet er avhandlingen grunnleggende solid. Djupedal er gjennomgående kildenær i analyser av historiske saksforhold. Fotnotene er informative med nyttige og utdypende opplysninger. Vedleggene, figurene og tabellene er ikke bare et grunnlag for en åpen forskningsrapport, men også et nyttig redskap for videre forskning. Referanselisten vitner om en stor lesning. Samlet sett realiserer Djupedal målet om å kaste lys over dagens politikk – gjennom historien. Hun er også uredde og skarp og aktuell i spørsmålene hun stiller til fremtidens skole og politikk, som for eksempel: «Hvilke grep må tas for at skolen blir et givende sted der elever har lyst til og glede av å delta og lære?» «Hvilke politiske virkemidler kan endres eller tas i bruk for å dempe den individualiserte og fremme den kollektivt orienterte skolen?» Og til sist: «Hvordan skal skolen sikre gode vilkår for alle elever, enten de vil gå i teoretisk, estetisk eller praktisk lei?» (s. 386–387). At avhandlingen utvikler ny kunnskap og ligger på et nivå som tilsier at den kan publiseres som en del av pedagogikkens forskningsbaserte kunnskapsutvikling, er med andre ord ikke tvil. At all forskning både kan og bør diskuteres, er like utvilsomt. Jeg skal ta opp tre problemer i denne bokmeldingen: disposisjonsproblemet, metodeproblemet og refleksivitetproblemet.

Disposisjonsproblemet kan oppfattes som smålig å ta opp i en melding av en avhandling som er grunnleggende solid, men det er disposisjonsvalg i enkelte avhandlingsdeler og innenfor kapitler som griper inn i mer interessante tema som forskningsstatus og metode. Avhandlingen er fortung. De innledende sidene teller 90. Språket er godt, men gjentakelsene er for mange og detaljnivået om kildesøk og beretninger om

arbeidsprosesser skaper et større volum på avhandlingen enn hva som godt er for forskningsformidlingen. Når fremstillingen er kompleks, historiene og tabellene mange, opplever jeg som leser teksten at hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene kan glippe underveis. Det ville trolig styrket formidlingen om problem og spørsmål mer eksplisitt ble løftet frem mot slutten av hoveddelene i avhandlingen.

Et annet eksempel er drøftingen i kapittel 2, hvor Djupedal behandler tidligere forskning, teori og metodologiske posisjoner i en samlet fremstilling. Denne disposisjonen innebærer at Djupedal gjør rede for en rekke begreper, skriver om læreplaner og læreplanforskere, om OECD og om tidligere forskning i en og samme tekst. Likevel, og etter flere gjennomlesninger, blir spørsmålet: Hva er egentlig gjort av tidligere forskning, som klart forholder seg til de fenomenene Djupedal undersøker med grunnlag i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene? Etter en gjennomgang av den forskningen som Djupedal selv setter opp som forskningsstatus, spør jeg om ikke Djupedal har gjort det vanskelig for seg selv. For det første binder hun ikke tidligere forskning klart nok opp til avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, noe som gjør at en rekke studier inkluderes bare fordi de har brukt fag- og timefordelingstabeller som kilder.

For det andre klarer jeg ikke å se at det finnes tidligere forskning som tilnærmet sesvis utgjør reelle «skuldre» som Djupedal kan stå på, eller ta sats fra. Allerede på side 5 i avhandlingen, altså et annet sted enn der hun redegjør for forskningsstatus, er Djupedal selv raskt med å poengtere at det ikke er gjort så mye forskning hvor fag- og timefordeling er

brukt som kilde. Det kunne nær sagt blitt med det, for ironisk nok underkommuniserer Djupedal i sin egen forskningsgjennomgang i kapittel 2 hvor verdifull hennes forskning er, eller positivt sagt: Djupedal sine forskningsspørsmål er så suverent utbygd i lys av det som finnes av norsk utdanningshistorisk forskning, at hun nær sagt hver eneste arbeidsdag har brakt frem nye innsikter. Talende er det at avhandlingens konklusjonsdel i påfallende liten grad tar opp hvordan Djupedals konklusjoner står seg i forhold til den forskningen som finnes på feltet. Forklaring på dette er trolig enkel; forskningsfeltet er Djupedal sitt felt. Det var derfor ikke så mye å ta opp.

Metodeproblemet er en mer krevende sak. Ikke fordi det er klare metodiske svakheter ved det praktiske forskningsarbeidet i seg selv, for det er det ikke, men fordi avhandlingen mangler begreper om det Djupedal håndverksmessig har gjort. Vi er dermed i en ganske delikat situasjon, hvor forskningen er solid, også i Djupedals behandling av kildene, men hvor det samtidig er metodiske mangler. Begreper er ikke uvesentlig; de skaper et rom for et presist ordskifte om kvaliteter ved forskning. Strengt talt finnes det ingen drøfting av metodologisk posisjonering i avhandlingens metodekapittel. Snarere heter det kort at Djupedal arbeider med «retrospektiv metode» og at hun er «løst inspirert av genealogi som historisk metode» (s. 6). Det er krevende å forstå hva som menes med «løst inspirert». Et slikt grep innebærer at Djupedal ikke kan kritiseres for annet enn at hun unndrar seg kritikk. Dersom jeg synes at genealogien er svakt behandlet, er hun «løst inspirert», og dersom jeg synes at historisk metode mangler noe, er det kan hende fordi hun ikke helt har den metodiske posisjonen der heller.

Tradisjonen tro i bokmeldinger, skal jeg også finne frem kjepphestene. Denne gang handler det om den pedagogisk-historiske forskningens manglende forankring i historisk metode. Slik hovedproblemstillingen er formulert i avhandlingen, inviterer den til bruk av historisk metode, og mer det enn til genealogi. Og avhandlingen som helhet er da også i betydelig grad en beskrivende historisk fremstilling. Den viser utvikling over tid, den er opptatt av det særegne i historien, følger en kronologi, presenterer ulike typer forklaringer, og Djupedal ser detaljene (tabellene) i sammenheng med samfunnsutvikling og politikkutforming over tid. Djupedal mener selv at konteksten eller den samfunnsmessige sammenhengen ikke er fremtredende. Men jeg har ikke oppfattet det slik at Djupedal har for lite «kontekst» med i avhandlingen. Snarere skriver hun både klart og godt om forholdet mellom samfunn og politikk, og jeg oppfatter det slik at fag- og timefordelingstabellene plasseres i den historiske sammenhengen hvor de hører hjemme.

Hvorfor Djupedal har valgt å distansere seg fra tradisjonene i historievitenskapen kommer ikke frem av avhandlingen. Det som derimot kommer frem, er ønsket om å skrive frem historisk forskning som har samtiden og fremtiden som mål, som skal være nyttig og relevant og utfordrende for dagens pedagogikk og politikk. Dette gjør Djupedal på en opprørsk og uredde måte. Men handler ikke dette også om historiesyn, om valget mellom å gi historien et intellektuelt eller pragmatisk siktemål? Min oppfatning er at Djupedal taper mer enn hun vinner på det metodevalget som er lagt til grunn. Det hun vant kunne hun vunnet uansett, ved å legge til grunn et pragmatisk historiesyn. Det hun tapte var

en forankring i metodebegreper knyttet til sentrale fenomener i forskningen, som for eksempel begreper som åpner for drøfting av egenskaper ved valg og bruk av ulike typer kilder (deskriptive, normative, muntlige, primære, sekundære m.m.), kildekritikk, fortolkning og ulike typer historiske forklaringer, som ofte er sammensatte.

Refleksivitetsproblemet er det siste problemet jeg skal ta opp. Sett i lys av at fag- og timefordelingstabellene aktualiserer grunnleggende samfunnsproblemer av politisk interesse, skulle jeg sett en mer utdypende drøfting av Djupedals motivasjon, forutforståelse og posisjon. Når oppdaget Djupedal som forsker at historiske versjoner av fag- og timefordelingstabellene kunne utfordre aktuell politikk? Var det først da hun så at fra 1990 til 2008 endret timeantallet i grunnskolen seg syv ganger, og at økningen på 1359 timer tilsvarte to skoleår målt i timer? Eller var det fra begynnelsen av, helt fra da Djupedal formulerte sin problemstilling, at hun hadde en oppfatning eller en forutforståelse av hva tabellene kom til å vise, og da også hva de kunne brukes til politisk? I avhandlingen heter det at arbeidet var drevet frem av en «nysgjerrighet» (s. 2). I andre medier hvor Djupedal selv omtaler avhandlingen, karakteriserer hun den som en «innblanding» i politikken, men uten at hun nødvendigvis har hatt som mål å «fortelle politikerne hva de bør gjøre» (Djupedal i Brandslet, 13. september 2025).

I samfunnsvitenskapene er det tradisjonelt sett et ideal å skille mellom det *deskriptive* og det *normative*. Da er tanken at et godt vitenskapelig arbeid forholder seg kildene – empirisk – og legger dem frem uten normative implikasjoner. Dette idealet egner seg bedre

i teorien enn i praksis, fordi det utelukker mennesket fra samfunnsforskningen. Det som derimot bør være et ideal i vitenskapelig arbeid, er refleksjoner over idealets utilstrekkelighet relatert til egenskaper ved det aktuelle forskningsprosjektet. Om vi sier at historisk pedagogikk er fortidig empirisk, er det også slik at det ikke finnes en eneste skriftlig kilde fra fortiden som kan tale for seg selv. Kildene kan heller ikke skrive. Det er forskeren som setter kildene i perspektiv og leser dem og tolker dem inn i en større samfunnsmessig og politisk sammenheng. Og da trenger vi å bli kjent med forskerens forutsetninger, om vurderinger av kilder som kanskje ikke passet inn i bestemt fortellinger, om brudd og om usikkerhet. Dette blir kanskje særlig viktig i en avhandling som denne, hvor en kombinasjon av vitenskapelig soliditet og politisk relevans gjør forholdet mellom forskning og politikk aktuelt. Når Djupedal i sin avhandling plasserer de historiske fag- og timefordelingstabellene etter hverandre, setter dem i perspektiv, vurderer dem og tolker dem i en samfunnsmessig og politisk sammenheng, er det som hun evner å fylle tabellene med blod og liv – de blir normative, verdiladede, politikk. Men forskeren – det mennesket som med sin egen penn skriver frem denne fortellingen – hun blir både synlig og usynlig på en uheldig måte når vi får vite lite om hennes forutforståelse og refleksjoner over det subjektive og det objektive i forskningen.

Problemet viser seg for eksempel i forholdet mellom uttrykte mål sett opp mot hva som er mulig for et menneske å få til i forskningen. På den ene siden er målet med avhandlingen at den skal «skape bevegelse i skolen som akademisk, empirisk og politisk felt». Hvorfor

Djupedal fant det ønskelig å skape «bevegelse i skolen», også som et politisk felt, er ikke drøftet, og det er ikke selvforklarende. Var hun ikke tilfreds med tingenes tilstand? Er det tale om en bevegelse som har en retning, eller er bevegelse i skolen som politisk felt bra for bevegelsens skyld? Djupedal presiserer at forskningsarbeidet ikke har hatt noen «normativ retning» (s. 7, se også s. 35). Problemet er ikke målet om holde fast på forskerrollen i møte med politikken. Snarere tvert om. Min påstand er at en klar forskerrolle, og et avklart forhold mellom denne rollen og politikken, forutsetter en åpnere og mer eksplisitt diskusjon om forskerrollens sårbarheter. Er det mulig for et menneske å stille seg selv utenfor tiden, som om menneskers historie kan skilles fra valg og vurderinger, som om interesser og verdier og spørsmål man søker svar på kan settes bort de timene man sitter med forskningsarbeid, og hentes frem igjen når andre deler av livet skal leves? Vår egen historie bor i oss alle, de setter farge på spørsmålene vi stiller, på våre oppfatninger om verden, og da også på hvordan vi skriver ut funn i samfunnsforskningen. De store og kritiske spørsmålene som Djupedal ender opp med å trekke ut av historien, og som har gjort historieforskningen hennes så politisk aktuell i dag, er det tross alt Djupedal som har skrevet inn i historien.

Djupedal forteller sin historie med en kjølig og sober henvisning til kildene, men i ordvalg og presiseringer og sammenfatninger og i frempek leser jeg mellom linjene antydninger om at fag- og timefordelingstabellene viser holdninger til bestemte typer fag og til institusjonalisering av barndom som normativt sett ikke er av det gode. Slik jeg leser avhandlingen, er det som at jo mer nøktern og kjølig og distansert Djupedal gjengir funn

fra tabellene, jo høyere roper avhandlingen ut en rekke normative problemer som gjør at vi som lesere trenger en mer omstendelig drøfting av hennes posisjon som forsker: Hvilke fag skal prioriteres i skoleopplæringen, og hvorfor? Hvilken kunnskap ansees som mest verdifull? Hva er forholdet mellom samfunnets behov og hvor mange timer barn og unge skal ha i bestemte fag? Når er det nok skole? Hvor mange timer, dager, år skal barn og unge ta plass i formelle institusjoner? Og kanskje enda mer grunnleggende: Hvordan bør ideer om hva skolen er til for, på en fornuftig måte gjenspeiles i fag og timefordelinger for fremtidens skole? Djupedal fant det hun fant. Og til tross for at egenskapene ved slutningene er studert med lykt og lupe, er det ikke funnet noen vektige grunner til å avvise noe som helst. Men desto viktigere er en utvidet refleksjon over forskerrollen. Djupedal har brukt betydelig plass i avhandlingen til å redegjøre for hvordan hun har funnet kildene. Til sammenligning er det gitt svært liten plass til å si noe om mulige utfordringer med å tolke dem inn i en større samfunnsmessig og politisk sammenheng.

Med avhandlingen *Grunnskolen som kunnskapspolitikk* har Djupedal spisset pennen så grundig at hennes utdanningshistoriske forskning etter alt å dømme vil ha en klar signatur også i årene som kommer, som både sober og opprøsk, både vitenskapelig og politisk aktuell, både historisk og fremtidsrettet. Djupedal har slått lyset på i et rom som før var mørkt, der det tas konsekvensrike avgjørelser om skolen i tiden mellom de store utdanningsreformene. Med lyset på i dette rommet, viser Djupedal hvordan endringer i skolen, de mange små, over tid har unndratt seg diskusjon. All god politikk handler om å diskutere seg frem

til gode løsninger, men da må vi også vite noe om hva det er som er på spill. Jeg spør at avhandlingens viktigste bidrag til samfunnet på sikt, er at den viser hva det er som står på spill når det gjelder fag- og timefordelingen i skolen.

Spådommen er i grunn allerede i ferd med å gå i oppfyllelse. I skrivende stund står Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun (Ap) frem i norske media og diskuterer fag- og timefordelingstabeller som om det selvsagt er et politikkfelt som må snakkes om. Uansett hva som kommer ut av Djupedals avhandling, har hun klart det mange av oss andre i det utdanningshistoriske forskningsfeltet bare snakker om at vi ønsker å gjøre. Djupedal har vist at politiske valg for skolen i dag står seg best om de også forankres i historien, og ikke bare i visjoner for en fremtid som ingen kjenner.

## Litteratur

- Brandslet, Steinar. «Nå skal grunnskolen endres – igjen.». *Forskning.no*, 13. september 2025.
- Dokka, Hans-Jørgen. 1967. *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie det 19. århundret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, Einar & Ruge, Herman. 1963. *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Kvam, Vegard. 2016. *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo Universitetsforlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 1986. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, Alfred Oftedal & Mediås, Odd Asbjørn. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thuen, Harald. 2017. *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt.
- Volckmar, Nina (red.). 2016. *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal.

Vegard Kvam  
Universitetet i Bergen  
vegard.kvam@uib.no