



Ottosen-komiteens innstillinger ble debattert på massesemøte i Engen kino. Dekan Hans Aaraas ved HF så engasjementet som sprunget ut av de samme spenninger som preget universitetene i hele den vestlige verden, og uttalte at det ville vært et «nedslående eksempel på isolasjon» om spenningene ikke hadde ført til konflikter også ved UiB. Bergens Tidende 3. mars 1969. Foto: ukjent, Nasjonalbiblioteket.



Kapittel 3

Politisk dannelse:

Kritikken av Ottosen-komiteen

Åsmund Borgen Gjerde

Kapitlet drøfter kritikken som ble fremmet fra studenter og ansatte ved UiB mot Ottosen-komiteens innstillinger i siste halvdel av 1960-tallet. Fra sommeren 1968 til sommeren 1969 sto denne kritikken i sentrum for norsk universitetsliv. Kapitlet deler kritikken mot Ottosen-komiteen i tre kategorier – den teknokratiske, den anti-positivistiske og den anti-kapitalistiske – og setter disse i forbindelse med ulike politiske og intellektuelle strømninger i den historiske konteksten. Av disse hadde den anti-positivistiske størst oppslutning blant studentene, da den tilbød en argumentasjon for frie rammer rundt studiene. For flere viktige kritikere vokste en anti-kapitalistisk kritikk ut av en anti-positivistisk. I historieforskningen har imidlertid den anti-kapitalistiske kritikken blitt nært assosiert med ml-bevegelsen og avfeiet som teatralisk og poserende. Dette har ikke minst Ottosen-komiteens egne medlemmer bidratt til.

Fra mandag 3. mars til torsdag 6. mars 1969 ble det nesten ikke undervist ved UiBs historisk-filosofiske fakultet. I stedet samlet studenter og ansatte seg til fire dager med debatt. Ved åpningsmøtet i Engen kino var salen fylt til randen av 900 mennesker.¹ Dette burde tilsi at noe under halvparten av fakultetets studenter og ansatte var til stede. Det meste av programmet for «Uke-69» foregikk i auditorier i HF-lokalene i gamle Sydneshaugen skole, med både plenumsdebatter og parallelle, fagspesifikke debatter. Plenumsdebattene ble direkte overført via «intern-TV» til tre andre auditorier.² Så vidt vites var dette første gang i UiBs historie at undervisning ble avlyst for å samle et fakultets studenter og lærere til debatt.³ Tema for debatten var fakultetets fremtid, sett i lys av de tre innstillingene som hittil hadde kommet fra den regjeringsoppnevnte «Komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning». Komiteen var ledet av direktør for Studentsamskipnaden i Oslo, Kristian Ottosen, og ble enkelte ganger omtalt som Videreutdanningskomiteen, men oftest bare som Ottosen-komiteen.

Også i en rekke andre vesteuropeiske land ble det fra slutten av 1950-tallet og gjennom 1960-tallet oppnevnt komiteer som skulle utrede universitetsreformer i en kontekst av sterkt økende studenttall.⁴ I Frankrike, Italia og Vest-Tyskland, de tre europeiske landene hvis «studentopprør» er mest omtalt og velkjent, spilte motstand mot slike reformforslag en ikke ubetydelig rolle for studentopprørens utbrudd.⁵ Reformforslag fra Sverige, Vest-Tyskland og Frankrike var godt kjent i Norge, og mange oppfattet Ottosen-komiteen som en norsk parallell.⁶

«Kampen mot Ottosen-komiteen skulle fra høsten 1968 bli selve kjernepunktet i den norske varianten av det internasjonale studentopprøret», skriver Fredrik Thue i verket om Universitetet i Oslos historie.⁷ Uke-69 kan kanskje betegnes som denne motstandens kulminasjon, ikke minst for Bergens vedkommende. Omtrent

1 Forsberg 2000: 39, Stavanger Aftenblad, 4. mars 1969.

2 Usignert artikkel, Bergens Tidende (BT), 6. mars 1969.

3 Siden har det blitt tradisjon med «fagkritisk dag» hvert år, nettopp i begynnelsen av mars.

4 Horn 2007: 81, Vinen 2018: 56–57.

5 Mercer 2008: 13–14.

6 Thue & Helsvig 2011: 241.

7 Sst.

fra begynnelsen av 1968 hadde kritikk av Ottosen-komiteens innstillinger forekommet hyppig i studentpressen og i den nasjonale pressen. Fra sommeren 1968 av hadde denne kritikken vært tema for en rekke arrangementer og demonstrasjoner, og det ble klart at ikke bare studenter, men også en rekke yngre universitetsansatte, var svært kritisk innstilt til Ottosen-komiteen. I oktober 1968 arrangerte Studenttinget et seminar med temaet «Universitetsdemokrati» der Ottosen-komiteens innstillinger ble det viktigste temaet.⁸ I desember 1968 sto Hans Skjervheim (1926–1999) sentralt i å arrangere et tredagers seminar med tema «Pedagogikk og samfunn» på Voss. Utgiftene til seminaret ble dekket av UiB og Voss kommune. For en rekke av innleiderne sto kritikk av Ottosen-komiteen sentralt, og innleggene kom noen måneder senere ut som bok.⁹ Også etter Uke-69 fortsatte kritikken av denne komiteen å dominere universitetsoffentligheten i flere måneder.

Fra høsten 1969 ble motstand mot Ottosen-komiteen gradvis et mindre viktig tema, og innen utgangen av 1970 var den nærmest forduftet. Kampen mot EF-medlemskap ble stadig mer dominerende. Studentaktivister engasjerte seg for økt studentrepresentasjon i universitetenes ulike organer. I Bergen kom det til kamp om studiereformer foreslått ved UiB, og høsten 1969 tok studentaktivister fra flere fakulteter del i omfattende protester mot at regjeringen nedprioriterte et nytt realfagbygg i Bergen til fordel for nytt biologibygget ved UiO.¹⁰

Frem til 1968 ble Ottosen-komiteens innstillinger i hovedsak positivt mottatt av studenter og universitetsansatte, og det var ikke vanlig med kritikk som stilte spørsmål ved selve grunnlaget for statens forsknings- og utdanningspolitikk. Men i cirka ett år, omtrent fra sommeren 1968 til sommeren 1969, sto altså motstanden mot Ottosen-komiteen i sentrum for norsk universitetsliv. Dette året er på et vis et unikt historisk øyeblikk, der mange ulike trender for en kort stund ble samlet i kritikk mot Ottosen-komiteen.

Mens det finnes en betydelig litteratur om forskning og høyere utdanning i Norge, spiller Ottosen-komiteen, og kritikken mot den, en forholdsvis liten rolle i denne litteraturen. Blant de første til

8 BT, 21. oktober 1968.

9 Skjervheim & Tufta 1969.

10 Forsberg 2000: 43–46.

å skrive historien om kritikken mot Ottosen-komiteen var flere av komiteens medlemmer. Kjølvs Egeland og Halvdan Skard kom med sine dommer i et *Festskrift til Kristian Ottosen* i 1991. Begge fremstilte kritikken av komiteen de selv var med i, som misforstått, oppkonstruert, udemokratisk og som uttrykk for «enkelte studentgruppers militant kortsiktige egeninteresser og privilegier».¹¹ Kjell Eide (1925–2011), kanskje Ottosen-komiteens viktigste person ved siden av Ottosen selv, kom med sin harde dom i en antologi om Norsk studentunions historie i 1996.¹² Eide mente at kritikken besto av «slagord hentet fra andre land, ofte uten relevans for norske forhold». Han mente kritikerne «regelmessig konkluderte med at komiteen mente det motsatte av hva den sa», og at de bedrev «politisk propaganda av Goebbelstypen».¹³ Verken Egeland, Skard eller Eide siterte fra kritikken mot Ottosen-komiteen eller spesifiserte hvilke personer, institusjoner eller organisasjoner deres karakteristikk viste til. Kristian Ottosen gav selv noe senere sin tolkning av hva den voldsomme motstanden mot hans komité hadde skyldtes. Hans tolkning var på linje med den hans komité-kamerater ga, også i mangelen på referanser.¹⁴

Flere studier vier motstanden mot Ottosen-komiteen en viss oppmerksomhet, men da som del av narrativer med andre hovedfokus, uten å legge vekt på å tolke og forklare hvorfor kritikk mot Ottosen-komiteen var et så viktig tema, både ved universitetene¹⁵ og innenfor det «nye venstre» og den fremvoksende ml-bevegelsen.¹⁶

Fredrik Thue og Kim Helsvigs bind om etterkrigstiden i verket som kom ved 200-årsjubileet for UiO, er trolig den studien som vier kritikken av Ottosen-komiteens innstillinger mest oppmerksomhet. Ikke minst gir Thue, som har skrevet de aktuelle kapitlene, nærlesninger av to av de viktigste kritikkene, skrevet av Hans Skjervheim og Harald Berntsen.¹⁷ Likevel forklarer han kritikken, og den store oppslutningen den fikk, på en måte som ikke synes å springe ut fra tolkningen av disse kildene. Thue hevder at kritikken

11 Skard 1991: 103.

12 Egeland 1991: 82, Eide 1996: 22.

13 Eide 1996: 24.

14 Ottosen 2005: 198.

15 Brønmo 1998, Forsberg 1998, Nupen 1998, Forsberg 2000, Christensen 2002, Brandt & Nordal 2010: 295.

16 Haaland 1998, Førland & Korsvik 2008.

17 Thue & Helsvig 2011: 334–335.

mot Ottosen-komiteen ble «et definerende tema» for «studentopp-
rørerne» fordi de ønsket «å provosere frem klarere fronter i tidens
svakt artikulerede universitetspolitiske debatt og tvinge lærerne til
å tone flagg». ¹⁸ Det synes som Thue først og fremst bygger på en
sammenligning med situasjonen i Vest-Tyskland, der universitetene
i mindre grad enn i Norge hadde gjennomgått demokratiserende
reformer, og der mange professorer appellerte til akademisk tra-
disjon for å forsvare denne tingenes tilstand. Dette fremgår av at
direkte etter kausalutsagnet om Ottosen-kritikken skriver Thue:

Mens den første innstillingen fra desember 1966 var blitt tatt
velvillig imot av studentenes interesseorganisasjoner, ble
den andre og tredje innstillingen umiddelbart lest inn i det
internasjonale studentopprørets kontekst. [...] Især ble de
norske studentene påvirket av debatten i Vest-Tyskland [...].¹⁹

Dermed kan det synes som om Thue implisitt hevder at det norske
«studentopprøret» var noe i nærheten av en bevisst import fra andre
land, og at studentopprørerne lette etter noe som kunne skape
konflikter i Norge som lignet dem man hadde sett i Frankrike og
Vest-Tyskland, og at de fant et slikt verktøy i kritikk mot Ottosen-
komiteen. Også andre deler av Thues narrativ peker på samme måte
mot at kritikken ikke tas helt på alvor, men var teatralisk og bygget
på urealistiske forventninger.²⁰ Dette til tross tar Thue kritikken
mer på alvor enn den øvrige litteraturen, og her vies Thue særlig
oppmerksomhet for å vise at selv i de grundigste behandlingene
av kritikken mot Ottosen-komiteen, finnes det et lett humoristisk
perspektiv på kritikken.²¹

I Roy Tore Jensens studie av den bergenske studentavisen
Studvest, basert på en hovedoppgave i medievitenskap, heter det at
«programmatisk nok fikk Ottosen-komiteens innstillinger hard
medfart». Jensen begrunner ikke hva som er «programmatisk»

18 Sst.: 332.

19 Thue & Helsvig 2011: 332.

20 Sst.: 243–244, 333–334.

21 I en tidligere artikkel gir Thue en grundig og nyansert lesning av den kritikk av Ottosen-
komiteen og foregående reformforslag som finnes i Steinar Stjernøs magisteravhandling
fra 1971. Thue 2006.

med denne kritikken.²² Odd Viggo Nilsen kommer i sin historie om Studentsamskipnaden i Oslo bare så vidt inn på kritikken mot Ottosen-komiteen, som han beskriver som at komiteen «ble gjenstand for den groveste utskjelling fra et radikaliseret studentmiljø ved universitetene etter 1968».²³ I sjettede bind av *Norsk idéhistorie* er derimot kritikken mot Ottosen-komiteen viet et eget underkapittel. Også her dreier omtalen seg imidlertid om å karakterisere kritikken som importert, virkelighetsfjern og ideologisk.²⁴

I UiB-historien fra 1996 antyder Astrid Forland nokså klart, dog uten å presentere noen analyse av kritikken, at den sterke kritikken mot komiteen var urealistisk og selvmotsigende:

Påverka av den tyske filosofen Jürgen Habermas gjekk 69-arane til forsvar av salige Humboldts borgarlege fri-
domsideologi: Universitetet skulle vera heva over praktiske
nytteomsyn, det skulle bli verande i «elfenbeinstårnet» [...].
I kampen mot det skuleprega opplegget for høgare utdanning
som Ottosen-komiteen la opp til, var det helst godt gamal-
dags borgarleg ideologisk tankegods som vart brukt, nemleg
ideane frå Humboldt.²⁵

Gunnar Skirbekk, som selv var blant de mest aktive kritikerne, har senere tatt skarpt avstand fra Forlands tolkning og argumentert for at «[e]lfenbenstårnet var ikkje eit ideal».²⁶ En annen kritiker som senere har presentert sin tolkning av kritikken, er Harald Berntsen. Dels presenterer han den som en forlengelse av positivismestriden, dels som et forsvar for akademisk tradisjon, som han forstår i et klasseperspektiv:

Komiteens forslag ble her vurdert ut fra at universitetene ikke lenger så ensidig ble rekruttert fra det høyere borgerskap. Med åpningen av universitetsportene for lavere sjikt ble det gamle borgerlige idealet om det frie akademiske studium – med kritisk drøfting av fagenes grunnlagsproblemer

22 Jensen 1998: 162.

23 Nilsen 1989: 131.

24 Eriksen, Hompland & Tjønneland 2003: 202–207.

25 Forland 1996: 413.

26 Skirbekk 2007: 49.

– omdannet fra å være en fordel til å bli en trussel mot det bestående samfunn.²⁷

I den øvrige litteraturen om UiB og dets omland har ikke kritikken mot Ottosen-komiteen i særlig grad vært gjenstand for analyse og omtale.²⁸

Ivar Bleiklie, Agnete Vabø og Roar Høstakers bok om norske utdanningsreformer i etterkrigstiden skiller seg til en viss grad ut ved at den ikke på samme måte avskriver kritikken mot Ottosen-komiteen som useriøs. Samtidig er det selve utdanningsreformene, ikke kritikken mot dem, som er bokens tema, og den gir ikke noen inngående analyse av kritikken.²⁹

Det ser altså ut til at flere mener at Ottosen-komiteens kritikere ikke helt kan ha trodd på den kritikken de selv fremmet, eller i hvert fall ikke hadde gode grunner for å tro på den, og at det var noe poserende, teatralisk over det hele – et krampaktig forsøk på å bli del av et internasjonalt studentopprør som det ikke egentlig fantes noe grunnlag for i Norge. Denne tendensen har sitt opphav hos komitémedlemmene selv, men kan også identifiseres, om enn ikke like tydelig, i den seriøse forskningen. Målet med dette kapitlet er å ta kritikken mot Ottosen-komiteen ved UiB på alvor: å identifisere dens egen logikk, eller logikker.

Først gis en kort gjennomgang av Ottosen-komiteens virke, samt de forslagene i dens innstillinger som skulle bli gjenstand for mest kritikk. Deretter analyseres kritikkens faktiske innhold. Jeg vil hevde at kritikken grovt sett kan deles i tre kategorier: den teknokratiske kritikken, den antipositivistiske kritikken og den antikapitalistiske kritikken. Etter å ha drøftet disse diskuterer jeg hvordan kritikken påvirket de mange høringsuttalelsene som kom fra UiB, til Ottosen-komiteens innstillinger.

27 Berntsen 1998: 187.

28 Nupen, Hovland, Haaland & Jensen 1998, Nupen & Losnegård 2000.

29 Bleiklie, Vabø & Høstaker 2000: 71–74, 88–92.

Komitéinnstillingene

Noe av det siste Helge Sivertsen (A) gjorde som kirke- og undervisningsminister i 1965, var å oppnevne «Komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning». Det hadde lenge vært en allment akseptert oppfatning at antallet unge som ønsket å studere, ville øke sterkt i de kommende tiårene – en økning som allerede var i gang, etter en slags stagnasjon på 1950-tallet. Komiteens mandat var å vurdere hvordan norsk høyere utdanning kunne utbygges, endres og effektiviseres for å møte den begynnende utdanningseksplosjonen på best mulig måte. Dette hadde allerede blitt utredet i 1960–61, av Kleppe-komiteen. Basert på beregninger fra NAVF hadde Kleppe-komiteen anslått at i 1970, dersom alle kvalifiserte søkere skulle tilbys studieplass, ville det være behov for 30 000 studieplasser. Basert på økonomi og tilgjengelige lærekrefter mente utvalget dette var altfor høyt, og det foreslo at utbyggingen burde ta sikte på 18 000 studieplasser i 1970.³⁰

Arbeiderpartiets utdanningspolitikk hadde alltid hatt som mål at utdanningsvesenet skulle bidra til likhet og sosial utjevning.³¹ Etter den tyske okkupasjonen fikk utdanningspolitikken et tilleggsaspekt: Utdanningen skulle bidra til økonomisk vekst, noe som partiets skolepolitikere ikke anså å være i konflikt med målet om en skole for sosial utjevning.³²

Videreutdanningskomiteen (Ottosen-komiteen) ble altså utnevnt av en arbeiderpartistatsråd, og flere av dens medlemmer hadde vært sentrale i utformingen av etterkrigstidens arbeiderpartistyrte utdanningspolitikk. Rett etter utnevningen tok imidlertid Arbeiderpartiets periode med dominans i norsk politikk slutt, og Einar Gerhardsen ble erstattet av Per Borten som statsminister for en regjering bestående av Høyre, Venstre, Senterpartiet og Kristelig folkeparti. Den nye kirke- og undervisningsministeren, Kjell Bondevik (KrF), supplerte komiteen med et par navn og lot ellers mandatet stå urørt og komiteens arbeid fortsette som planlagt.³³

30 Universitets- og høyskolekomiteen 1961: 27, 89 (Kleppe-komiteen).

31 Helsvig 2017: 55.

32 Sst.: 58–59.

33 Egeland 1991: 82–83 Om Arbeiderpartiets utdanningspolitikk og hvordan den ble satt ut i praksis i etterkrigstiden, se Helsvig 2017: 35–106.

Arbeiderpartiets politikk for forskning og høyere utdanning var i stor grad del av en felles vesteuropeisk, tverrpolitisk, teknokratisk og tilsynelatende avideologisert utvikling.³⁴

Videreutdanningskomiteen kom med sin første innstilling i 1966, og deretter kom det én årlig frem til den femte og siste kom i 1970. Den første innstillingen la vekt på å trekke opp de store linjene og nå frem til prinsipper som resten av innstillingene skulle bygge på og videreutvikle. Det viktigste prinsippet som her ble slått fast, var at utdanningspolitikkenes mål skulle være at alle kvalifiserte søkere skulle få tilgang til høyere utdanning, men ikke nødvendigvis i det faget de ønsket: Fordelingen av studieplasser mellom de ulike fagene skulle bygge på en beregning av fremtidig behov for arbeidskraft både i det offentlige og i det private næringsliv. Den viktigste langsiktige beregningen i den første innstillingen var at det ville bli «et kapasitetsbehov på nærmere 90 000 studieplasser i postgymnasial utdanning i siste halvdel av 1980-årene».³⁵

Den andre innstillingen må for kritikerne trolig regnes som den viktigste av alle fem. Den inneholder en rekke konkrete forslag til utbygging og omstrukturering av systemet for forskning og høyere utdanning, og de neste innstillingene skulle i stor grad vies til å utdype og viderebehandle forslag som først ble fremmet i den andre innstillingen. Denne innstillingen foreslo en nivådeling av den høyere utdanning i tre nivåer. Grunnutdanningen – som i mange universitetsfag førte frem til graden cand.mag. – skulle vare i fire år. Studentene skulle ta en eksamen etter to år for å avgjøre hvem som skulle få fortsette videre til de siste to årene av grunnutdanningen. Studenter som fullførte grunnutdanningen med tilstrekkelig gode karakterer, skulle kunne gå videre til en toårig spesialisering, som resulterte i grader som cand.philol. og cand.scient. Et svært kontroversielt aspekt ved dette forslaget var at komiteen foreslo fire år for grunnutdanning, to år for spesialisering, ikke som veiledende rammer for tidsbruk, men som obligatoriske maksgrenser.³⁶

Den andre innstillingen skisserte også hvordan fremtidens forskerutdanning kunne se ut. Noen organisert forskerutdanning, eller klare regler for hvordan man kvalifiserte seg til forskning,

34 Mercer 2008: 26–36.

35 Videreutdanningskomiteen 1966: 12–13.

36 Videreutdanningskomiteen 1967: 14–23.

hadde inntil dette ikke eksistert i Norge. For å begrunne behovet for en organisert forskerutdanning viste innstillingen blant annet til det private næringslivs behov for personer med forskningskvalifikasjoner. Enda viktigere, mente den, var imidlertid behovet for «kvalifiserte lærekrefter» til den raskt ekspanderende sektoren for høyere utdanning.³⁷

Uten å fremme konkrete forslag hadde den første innstillingen påpekt muligheten for en desentralisering av høyere utdanning, noe som hadde blitt møtt med entusiasme i distriktsnorge.³⁸ Den andre innstillingen foreslo også å opprette et system av distriktshøyskoler. De skulle avlaste universitetene og tilby kortere og mer yrkesrettede utdanninger enn universitetene. Det skulle også være mulig for studenter å gå fra universiteter til distriktshøyskoler og motsatt. For å lette en slik overgang og la eksamener avlagt ved én institusjon gå inn i en grad fra en annen, ble det foreslått opprettet et system med vekttall. Dermed kan det sies at Ottosen-komiteens andre innstilling var et forslag om å samordne all høyere utdanning i Norge i ett felles system.³⁹

I Stortingets utdanningskomité vakte forslaget om distriktshøyskoler stor begeistring, og begeistringens smittet over på Bondevik og departementet, som ba Ottosen-komiteen vie tredje innstilling til ytterligere utredning av distriktshøyskoler. Innstillingen kom i mars 1968 og var den eneste av de fem innstillingene som ble politisk behandlet før komiteens arbeid var ferdig. Straks etter komiteens innstilling var klar, fremmet departementet en stortingsproposisjon om prøvedrift med distriktshøyskoler, og allerede i høstsemesteret 1969 var det satt i gang prøvedrift ved de første distriktshøyskolene. Helt fra begynnelsen av var «økonomisk-administrative» fag det sentrale tilbudet ved distriktshøyskolene.⁴⁰ Mens innstillingene 2 og 3 skulle få store konsekvenser for norsk utdanningspolitikk, er det motsatte tilfellet for den fjerde

37 Sst.: 22.

38 Egeland 1991: 89.

39 Videreutdanningskomiteen 1967: 25, 39. Det systemet Ottosen-komiteen foreslo, og som ble realisert, var imidlertid et tydelig tosporet system, der en del av hensikten med høyere utdanning utenfor universitetene var at den skulle være kortere og mindre ressurskrevende. Denne «tosporetheten» har siden Mjøs-urvalget og «kvalitetsreformen» tidlig på 00-tallet blitt avskaffet, i og med at høyskoler har blitt til universiteter, og femårige utdanninger er blitt gjort til mer av en universell norm.

40 Videreutdanningskomiteen 1968, Egeland 1991: 92–94, Omholt 1995.

innstillingen, fra 1969. Den omhandlet nærmest i sin helhet etterutdanning, og ingen av forslagene ga opphav til politisk handling.⁴¹ Den femte innstillingen, fra 1970, var for en slags oppsummering av komiteens arbeid å regne, og den kom med lite som var konkret nytt.⁴² Først i 1974 fremmet Bratteli-regjeringen en stortingsproposisjon med oppfølging av Ottosen-komiteens innstillinger.⁴³ Den videre politiske skjebnen til komiteens ulike forslag var altfor innfløkt og omfattende til at den kan behandles her. Det er imidlertid neppe en overdrivelse å si at ekko av Ottosen-komiteen var tydelig hørbar for eksempel i den store «kvalitetsreformen» på begynnelsen av 00-tallet, og kanskje også i statsminister Erna Solbergs utsagn i januar 2021 om at universitetene bør legge til rette for kortere utdanninger.⁴⁴

Tranøy og den teknokratiske kritikken

De filosofiske instituttene, i så vel Oslo som i Bergen, spilte en viktig og spesiell rolle både i motstanden mot Ottosen-komiteen og for tidens nye radikale strømninger mer generelt.⁴⁵ Mens radikale studenter var felles for de to instituttene, var det stor forskjell mellom Oslo og Bergen hva gjaldt de ansatte. Oslo-instituttet var fortsatt preget av kretsen rundt Arne Næss (1912–2009). Hans Skjervheim, som skulle bli så sentral også i kritikken mot Ottosen-komiteen, hadde utviklet sin positivismekritikk i opposisjon mot Næss. «Positivismestriden», med Skjervheim som en hovedaktør, sto sentralt for norsk akademisk liv på 1960-tallet, og den bidro tydelig i fremveksten av nye radikale ideer og bevegelser.⁴⁶

I 1969 flyttet Hans Skjervheim fra Oslo til Bergen, der han fikk en midlertidig stilling etter at han mislyktes med sin søknad på professoratet som ble ledig etter Næss. Et mindretall i komiteen som bedømte søknadene til professoratet i Oslo, ønsket å gi stil-

41 Videreutdanningskomiteen 1969.

42 Videreutdanningskomiteen 1970.

43 St.meld. 17 (1974–75).

44 Khrono 12. januar 2021.

45 Studentradikalismen ved Filosofisk institutt i Oslo fikk bred oppmerksomhet da studentene «okkuperte» instituttet en uke i januar 1969, Christiansen & Vold 1969, se også Berntsen 1998: 196–198.

46 Eriksen mfl. 2003: 37–67.

lingen til Skjervheim. Blant flertallet, som rangerte Skjervheim lavt, var Knut Erik Tranøy (1918–2012), professor i filosofi ved UiB.⁴⁷

Næss-skolen hadde liten påvirkning i Bergen, og flere av de ansatte var tvert imot sterkt påvirket av Skjervheim. Dette gjaldt Gunnar Skirbekk (1937–), Jon Hellesnes (1939–), Audun Øfsti (1938–) og Ånund Haga (1943–). Som Jan Inge Sørbø skriver i sin biografi om Skjervheim: «I ein viss forstand kom Skjervheim heim til sine egne då han kom til Bergen.»⁴⁸ Blant disse Skjervheims egne var altså ikke professor Tranøy. Han og Skjervheim skal imidlertid ha skværet opp, etter den dårlige stemningen som uunngåelig måtte oppstå med Tranøys rolle i den negative bedømmingen av Skjervheim til Næss' professorat.⁴⁹

Motsetningen mellom de to var imidlertid ikke begrenset til bare det faglige. I september 1967 ga Tranøy ut boken *Universitetet – i Norge?*. Den var et debattinnlegg om veien videre for norsk høyere utdanning og forskning. Det var særlig ett aspekt ved Tranøys bok som vakte oppsikt: Den satte et stort spørsmålsteget ved Ottosen-komiteens beregninger om hvor mange som i fremtiden ville søke seg til høyere utdanning.⁵⁰ I sin første innstilling hadde komiteen beregnet at det mot slutten av 1980-tallet ville være ca. 65 000 studenter ved universiteter og høyskoler (i tillegg til 23 000 i «annen postgymnasial utdanning»), hvis komiteens prinsipp om å tilfredsstille etterspørselen fra artianere ble fulgt.⁵¹ Tranøy mente dette var et altfor høyt tall. Han bygget sin argumentasjon på tall om IQ-en i befolkningen, samt en begrunnet antagelse om at ettersom antallet artianere steg, ville artianernes gjennomsnittlige IQ synke. Dette, hevdet Tranøy, ville også gi mindre studietilbøyelighet og større frafall blant studentene. På dette grunnlaget mente han at 40 000 var et mer realistisk anslag enn 65 000 for etterspørsel etter høyere utdanning mot slutten av 1980-tallet.⁵² Tranøys bok kom rett etter Ottosen-komiteens andre innstilling, og kritikk av komiteens forslag var foreløpig en sjeldenhet i norsk offentlighet. Basert

47 Sørbø 2002: 135–146.

48 Sst.: 159.

49 Sst.: 148.

50 Bergens Arbeiderblad 9. september 1967, Dagbladet 13. september 1967, Studvest nr. 14, 1967.

51 Videreutdanningskomiteen 1966: 13.

52 Tranøy 1967: 15–21, 71–91.

på denne konteksten og mottagelsen kunne det derfor være lett å se disse kritiske innvendingene mot Ottosen-komiteen som det viktigste ved Tranøys bok. Tranøys kritikk var imidlertid ikke en forløper for den samme kritikken mot Ottosen-komiteen som kort tid senere skulle bli så utbredt.

Tranøy argumenterte for at universitetene burde si fra seg utdanning av lærere til skoletrinn under gymnaset og heller overlate dette til andre institusjoner.⁵³ Mer generelt mente han også at det burde innføres kortere og billigere utdanningsløp ved siden av universitetene:

[...] det er neppe forsvarlig å la våre dyreste utdanningsinstitusjoner bygge ut med sikte på å ta imot alle dem som ville søkt billigere og kortere utdanningsveier om slike hadde vært tilgjengelige.⁵⁴

Universitetets viktigste funksjon, mente han, burde være forskerutdanningen, og denne burde snarest mulig ordnes på en mer systematisk måte, for å kunne tilfredsstillende samfunnets store behov for forskere.⁵⁵ Han foreslo å innføre et skille mellom «undergraduate» og «graduate» studier, som i USA og Storbritannia.⁵⁶ Og han hevdet at det fantes et stort behov for å redusere tiden norske studenter brukte på å gjennomføre studiene.⁵⁷

Tranøys forslag lå altså svært nær forslag som Ottosen-komiteen hadde kommet med, og som komiteen skulle komme med i sine neste innstillinger. Dessuten er det tydelig at Tranøys perspektiv er det funksjonelle – samfunnsnyttens: Hvordan skal universiteter og høyskoler best oppfylle de krav som politikeres og næringslivets interesser stiller? Han kom kort innom konseptet «dannelse», som han var tilhenger av, men det er en svært annerledes forståelse enn det politiske dannelsesbegrep man finner hos senere kritikere av Ottosen-komiteen. Tranøy forsto dannelse som det å ha brede kunnskaper på en rekke forskjellige felter, noe han så som nødvendig dels fordi samfunnets og næringslivets krav

53 Sst.: 22–31.

54 Sst.: 91.

55 Sst.: 24–40.

56 Sst.: 42–51.

57 Sst.: 42–51.

endret seg så raskt at svært spesialiserte kunnskaper raskt kunne bli utdatert.⁵⁸

Da boken hans kom ut, var det ikke noe uvanlig i at Tranøy avsto fra å kritisere komiteen. Det vises nettopp ved det at hans kritikk mot ett enkelt aspekt ved komiteen fikk stor oppmerksomhet. Ellers argumenterte han for det samme som Ottosen-komiteen, uten at noen kritikere bemerket det. Nedenfor vil jeg argumentere for at positivismekritikk utgjorde et grunnlag for den mer fundamentale kritikken mot Ottosen-komiteen som snart skulle komme. Tranøy identifiserte seg verken med positivisme eller kritikken av den.⁵⁹ Imidlertid aksepterte han det funksjonelle synet på utdanning som Ottosen-komiteen la til grunn, men mente den ikke tok nok hensyn til det varierende evnenivået blant studenter. Hans kritikk kan dermed karakteriseres som teknokratisk.

Også før Tranøy kom med sin bok, var en lignende kritikk artikulert i Studvest. Avisen aksepterte komiteens grunnleggende tanker, men stilte spørsmål ved om det eksisterende evnenivået var høyt nok. For student Asbjørn Tjeldflåt var ikke evnenivået hos studentene problemet, men hos lærerne. Han tvilte på om det fantes tilstrekkelig kvalifiserte lærere til å opprette nye utdanningsinstitusjoner i distriktene.⁶⁰ Tranøys bok fikk betydelig oppmerksomhet og i hovedsak positiv omtale.⁶¹

Skjervheim og den antipositivistiske kritikken

Kritikken av Ottosen-komiteens innstillinger ved UiB hadde et tyngdepunkt i et miljø rundt Filosofisk institutt, og da spesielt Hans Skjervheim.

Skjervheim hadde begynt sine studier ved Universitetet i Oslo høsten 1948, etter å ha tjenestegjort i Tysklandsbrigaden. Han kom til studier i statsvitenskap, sosiologi og filosofi med mål om å «motbevise nazismen». Studiene i sosiologi og statsvitenskap var nylig opprettet, og i likhet med filosofistudiet var de dominert av filoso-

58 Sst.: 53–57.

59 Sørbo 2002: 157.

60 Studvest, nr. 1, 1967.

61 «Får vi universiteter i Norge også i fremtiden?» Adresseavisen 18. 9. 1967; «Professor Tranøy: Universitetet – i Norge?» Asker og Bærum budstikke, 20. 11. 1967.

fiprofessor Arne Næss og hans krets. Denne kretsen sympatiserte med Skjervheims mål om å motbevise nazismen, men mente å ha funnet svaret på hvordan det skulle gjøres: ved verdifri saklighet. Næss hadde tatt sin doktorgrad i Wien og var påvirket av den logiske positivismen. Kjernen i «Wienerkretsens» logiske positivisme var at kun etterprøvbare utsagn bygget på sanseintrykk kunne ha vitenskapelig gyldighet – en forutsetning som Arne Næss langt på vei videreførte, og som gav opphav til en empiristisk og positivistisk samfunnsvitenskap i Oslo.⁶²

I 1957 leverte Skjervheim sin magisteravhandling *Objectivism and the Study of Man*. Her argumenterte han mot den positivistiske grunnforutsetningen om at forskeren kunne opptre som en nøytral observatør av sine «forskningsobjekter», mot at mennesket måtte forstås utenfra via dets «atferd», og for at det å studere mennesker innebar å studere subjektivitet og meninger som måtte forstås gjennom språket.⁶³ Få norske magistergradsavhandlinger har hatt en slik innvirkning som Skjervheims.⁶⁴ Sammen med hans senere essay «Deltakar og tilskodar», som i stor grad bygde på magisteravhandlingen, ble det en hovedtekst i den norske positivismekritikken.⁶⁵

Den norske positivismestriden var nær forbundet med den tyske *Positivismusstreit*, som var særlig preget av Jürgen Habermas' og Theodor Adornos kritikk av Karl Poppers metodelære.⁶⁶ Begrep som *Positivismusstreit* kan oppfattes som misvisende, da det raskt ble klart at positivismekritikerne ville gå av med en klar «seier» og skape et nytt hegemoni innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene. I likhet med de fleste vitenskapelige paradigmeskifter var den positivismekritiske vendingen på ingen måte noe avgrenset nasjonalt fenomen. Positivismekritikken sto særlig sterkt blant yngre og radikale studenter og forskere og hadde en sterk identitetsskapende effekt i Norge rundt midten av 1960-tallet.⁶⁷

Positivismekritikken la flere av premissene for den senere kritikken mot Ottosen-komiteen. Noen av dem som målbar kritikken

62 Thue 1997.

63 Skjervheim 1974. Om Skjervheims studietid, se Sørbø 2002: 27–71.

64 Sørbø 2002: 54.

65 Skjervheim 1960.

66 Dahms 1994.

67 Kalleberg 1997, Berntsen 1998: 146–156.

mot komiteen, sto også fremst i positivismekritikken. Mens positivismestriden langt på vei var en vitenskapsintern debatt, løftet kritikken mot Ottosen-komiteen mange av de samme temaene og argumentene opp på et politisk og samfunnsmessig nivå. Kritikken mot Ottosen-komiteen var i stor grad positivismekritikk på et politisk nivå, som ikke bare handlet om hvordan man skulle drive vitenskap, men også om vitenskapens plass i samfunnet, om hvordan man skulle opplæres i vitenskap, og hvilken rolle vitenskapen skulle spille for universitetene og de andre utdanningsinstitusjonene.

Skjervheim var blant innleiderne da Studenttinget i Bergen i oktober 1968 arrangerte seminar med temaet «Universitetsdemokrati». Hans innledning hadde tittelen «Filosofi og universitet – Eller om det som Ottosen-komiteen ikke forstår».⁶⁸ Skjervheim kritiserte Ottosen-komiteen for å bare ville diskutere detaljspørsmål i sine innstillinger, ikke de grunnleggende tankene de bygde på. Siden komiteen ikke selv ville diskutere dette grunnlaget, tok Skjervheim på seg oppgaven. Han hevdet at det lå en funksjonalistisk og instrumentalistisk tankegang bak komitéinnstillingene: Hvilke formål tjener universitetene?

Skjervheim tok også opp mer detaljerte spørsmål. I det noe uklare referatet i Bergens Tidende ble han sitert på at «ein i størst mogleg grad bør oppheva faste studieplanar etter kvart som studiet går fram», og at «[r]amma om studiet må vera oppe til konstant diskusjon. Det å gå utanom ramma bør vera det normale og det legitime».⁶⁹ Kristian Ottosen leste dette og svarte Skjervheim i et leserinnlegg. Med sitt detaljfokuserte svar bekreftet Ottosen Skjervheims påstand om at komiteen ikke var villig til å diskutere grunnlaget for sine innstillinger. Detaljer ville han derimot gjerne diskutere og klarlegge. Han syntes å ha tolket referatet av Skjervheims innledning dit hen at Skjervheim trodde komiteen gikk inn for «faste studieplaner og pensa», noe den ikke gjorde. Han presiserte at det komiteen ville innføre, var en fast tidsramme for studiene, og det kunne vel knapt noen være motstander av, mente han, med tanke på at det allerede eksisterte «så vel i Maos' Kina som i Johnsons USA».⁷⁰

68 Morgenavisen, 19. oktober 1968.

69 BT, 21. oktober 1968.

70 BT, 24. oktober 1968.

Svar på dette kom ikke fra Skjervheim selv, men fra hans yngre protesjé Gunnar Skirbekk, noe som ble begynnelsen på en lengre debatt mellom ham og Ottosen. Skirbekk kritiserte Ottosen for ikke å ha forstått at fordi i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag hvor «kunnskapstileigninga krev modning og refleksjon, er ei tidsramme ikkje noe utvendig i forhold til faget».⁷¹ Da Ottosen svarte, ignorerte han i hovedsak Skirbekks argument mot faste tidsrammer, med unntak av at han spurte om tid til refleksjon ikke var like viktig for naturvitenskapelige som for humanistiske fag.⁷² I sitt svar til dette argumenterte Skirbekk for hvorfor det faktisk er en vesensforskjell mellom fagene hva gjelder tid til refleksjon. Han var imidlertid helt enig i at en effektivisering av studiene var nødvendig, og han argumenterte for at dette burde oppnås via pedagogiske reformer heller enn ved obligatoriske tidsrammer. Deretter kom han med en «innrømmelse» som skulle prege resten av debatten: at han syntes et 4-årig cand.mag.-studium var verdt å forsøke, så lenge tidsrammen ikke var obligatorisk.⁷³

Dette bet Ottosen seg merke i. I sitt neste svar ignorerte han argumentasjonen om tidsrammer og avfeide Skirbekks alternative forslag om pedagogiske reformer med at dette måtte bli opp til utdanningsinstitusjonene selv. Resten av innlegget brukte han på å uttrykke sin begeistring over Skirbekks uttrykk for å være villig til å forsøke å organisere 4-årige studier, og til å overbevise seg selv og sin motdebattant om at de kanskje ikke var så uenige likevel.⁷⁴ Dagen etter publiserte Bergens Tidende en redaksjonell kommentar, ved siden av lederartikkelen, som uttrykte glede over det pågående ordskiftet mellom Ottosen og Skirbekk og fremhevet det som et eksempel på at «[n]år et ordskifte avpolitiseres og gjøres saklig fører det til positive resultater».⁷⁵

Troen på at et ordskifte kan «avpolitiseres» ved å «gjøres saklig», tyder på at BTs kommentarskribent neppe var særlig godt orientert i den pågående positivismestriden. Det kan ha vært dette Skirbekk påpekte da han avsluttet sitt neste innlegg med å anbefale

71 BT, 26. oktober 1968.

72 BT, 2. desember 1968.

73 BT, 6. desember 1968.

74 BT, 3. januar 1969.

75 BT, 4. januar 1969.

BTs redaksjon å lese Skjervheims siste positivismekritiske artikkel.⁷⁶ Hovedpoenget i Skirbekks innlegg var å understreke at han ikke var like enig med «direktør Ottosen» som denne hadde forsøkt å gi inntrykk av. Selv om han var villig til å gi den 4-årige rammen et forsøk, hvis den ble ansett som veiledende heller enn obligatorisk, understreket han at hva han ville fylle de fire årene med, var svært forskjellig fra Ottosen-komiteens ønsker. Så hva besto da denne forskjellen i? Skirbekk viste tilbake til sitt forrige innlegg i BT, samt til et intervju med ham i Bergens Arbeiderblad i desember 1968.

I BT-innlegget hadde han vektlagt tid til refleksjon, behovet for frihet i utdanningen, hvor viktig det var å kunne lese ulike verker på et tidspunkt som ikke var bestemt av pensum, men av ens egen intellektuelle utvikling. Uenigheten om hva de fire årene skulle fylles med, ser altså ut til å ligge i dette: Ottosen-komiteen hadde foreslått at det skulle avholdes en eksamen etter to år, og den skulle avgjøre om studenten fikk studere videre. Og selv om komiteen insisterte på at dens forslag kun gjaldt strukturen og tidsbruken i utdanningen, ikke det pedagogiske innholdet, brukte den like fullt ordet *pensa* i sin innstilling, samt foreslo innføring av vekttall i alle fag. Det kunne tyde på at den ønsket at undervisningen skulle deles opp i en rekke mindre enheter, hver med et klart definert pensum. Dette måtte stå i klar kontrast til Skirbekk, som ønsket at de fire årene skulle kunne brukes langt friere og tilsynelatende uten noen eksamen før de fire årene var gått.

I intervjuet med Skirbekk i Bergens Arbeiderblad er det ellers påfallende hvor radikale utsagn han kom med. Skirbekk foreslo en radikal demokratisering av universitetet, med sterk økning av studentenes innflytelse og oppheving av gjeldende stillingsstruktur. Hierarkiet blant lærerne, med professorer på topp og universitetslektorer på bunn, skulle oppheves. Alle skulle ha samme tittel, lærer, og ha samme lønn, noe som skulle innebære at professorene gikk ned i lønn. Skirbekk kritiserte dessuten Ottosen-komiteen for ikke å ha noe klart begrep om hva det «samfunnet» besto i, som den mente universitetet skulle tjene: «Mitt poeng er: Samfunnet er så mange. La oss se på USA: Er det de 20 millioner som sulter? Er det de som styrer, eller de i midten som blir manipulert?»⁷⁷

76 Skjervheim 1968.

77 Bergens Arbeiderblad, 21. desember 1968.

I sitt BT-innlegg understreket Skirbekk at Ottosen i sitt siste innlegg omtalte den 4-årige tidsrammen som et *tilbud* til studentene. Betød dette at komiteen nå hadde gått bort fra at den 4-årige rammen skulle være absolutt og obligatorisk?⁷⁸ Om Skirbekk hadde finlest Ottosen-komiteens tredje innstilling, som i hovedsak handlet om distriktshøgskolene, kunne han ha styrket sin mistanke om at komiteen var i ferd med å gå bort fra tidsrammene som noe obligatorisk. I den tredje innstillingens lange sammendrag av den andre innstillingen ble det ikke noe sted sagt eksplisitt at de foreslåtte tidsrammene skulle være obligatoriske.⁷⁹

I Ottosens nye svar til Skirbekk var hovedsaken en forklaring om at en komité som den han ledet, ikke i seg selv hadde noen faktisk politisk myndighet. Slik understreket han at det ikke var av avgjørende betydning hva han selv eller hans komité sa eller mente om hvorvidt tidsfristene burde være obligatoriske eller ei. I stedet for å forholde seg til Skirbekks argumenter, sa Ottosen deretter at den store motstanden mot tidsfrister fortonte seg som en «nærmest hysterisk [...] reaksjon». Han skiftet så fokuset til «hvilke enorme kostnader» som var forbundet med lange utdanninger i en periode med rask utbygging av utdanningskapasiteten.⁸⁰ Ottosen nærmest ignorerte Skirbekks argumenter om pedagogikken og utdanningens vesen og frihet, mens Skirbekk, i sitt neste svar til Ottosen, ignorerte det avgjørende argumentet om kostnadene forbundet med høyere utdanning.⁸¹ Dermed ble denne debatten mellom Ottosen-komiteens leder og en av dens profilerte kritikere avsluttet på en meget sigende måte: med to debattanter som snakket forbi hverandre.

Våren 1969 skrev Skjervheim selv om Ottosen-komiteens andre og tredje innstilling i tidsskriftet *Kontrast*. Tidligere hadde han ikke publisert en eneste tekst som konkret tok opp Ottosen-komiteens innstillinger.⁸² Det er anerkjent at Skjervheims positivismekritikk var blant de viktigste inspirasjonskildene for kritikken av Ottosen-komiteen. Det er også ofte bemerket at Skjervheim senere tok kraftig avstand fra den maoistiske retningen som deler

78 BT, 11. januar 1969.

79 Videreutdanningskomiteen 1968: 7–9.

80 BT, 28. januar 1969.

81 BT, 1. februar 1969.

82 Sundbø 2003: 24–27. For to tekster som kanskje kan tolkes som indirekte kritikk av Ottosen-komiteen, se Skjervheim 1968, 1969.

av 1960-tallets studentradikalisme utviklet seg i. Derfor er det interessant å se at Skjervheim i 1969 gikk inn i rollen som en slags talsperson for den brede kritikken av Ottosen-komiteen idet han tok på seg oppgaven med å «formulera dei viktigaste innvendingane mot innstillinga til Ottosenkomiteen på nytt». Artikkelen er først og fremst et forsøk på å forklare hva motstanden mot tidsrammer på studiet fundamentalt sett dreier seg om. Han ville vise at dette, som kan se ut som en formalistisk, detaljfokusert kritikk, i virkeligheten dreide seg om universitetets og demokratiets vesen, at tidsfristen var «berre eit symptom på ein tenkjemåte som ligg til grunn for innstillinga».⁸³

Den eksisterende modellen for universitetsundervisningen i de «frie» studiene bygget på nettopp en stor grad av frihet. Profesorer og andre lærere holdt forelesninger og tilbød veiledning. Studentene bestemte selv når de skulle gå opp til eksamener og levere magisteravhandlinger. Skjervheim var selv et nærmest perfekt eksempel på hva slags studenter dette systemet kunne gi opphav til: Han leverte sin magistergradsavhandling etter ti års studier i 1957. Frem til da hadde han kun avlagt to eksamener: ex.phil. og grunnfag i pedagogikk. Sløsing med tid, vil mange si, men samtidig ga denne ustrukturerte og frie studentperioden Skjervheim muligheten til å skrive en avhandling som skulle forme samfunnstenkning og debatt i generasjoner fremover. Og poenget han ville frem til i sin kritikk av Ottosen-komiteens innstillinger, var sammenknyttet med hans egen erfaring med studentlivet.

Som så mange andre forsvarte Skjervheim den humboldtske universitetsmodellen og den dannelsen studenter kunne oppnå og ta del i på et humboldtsk universitet. Hva var så denne dannelsen? Svaret på dette spørsmålet er kanskje også svaret på hvorfor kritikken mot Ottosen-komiteen kunne bli en så altoppslukende sak. Det var feil, hevdet Skjervheim, å tro at dannelse var noe som hadde kun, eller spesielt, med det humanistiske fagfeltet å gjøre. Det var heller ikke slik å forstå at dannelse dreide seg om å lære litt av alle fag – om å kunne nok gresk filosofi og romersk historie til å føre en dannet samtale. Dannelse dreide seg tvert imot om totaliteten. Det ville si at dannelse dreide seg om å få tid og evne til å reflektere

83 Skjervheim 1996 (1969): 41–42.

over samfunnet som helhet.

Også Ottosen-komiteen sto for en form for totalitetstenkning, hevdet Skjervheim. Dens totalitetstenkning kunne imidlertid ikke karakteriseres som dannelse, men som funksjonalisme. Innenfor denne tenkningen har alle mennesker, alle fag, alle studier en plass innenfor en større totalitet. Men, og her lå ifølge Skjervheim forskjellen: Fagene og menneskenes oppgave er ikke å reflektere over helheten. Deres oppgave er å fylle en funksjon i helheten. Filosofi er derfor, i dette perspektivet, en luksus, ikke en nødvendighet. Med en totalitetstenkning bygget på dannelse, derimot, kunne hver student reflektere over helheten.

Dannelse, for Skjervheim, var derfor i sin essens et politisk konsept, et demokratisk konsept, et grunnlag for et opplyst demokrati. Å innføre tidsbegrensninger og deleksamener ville fjerne dannelsen fra høyere utdanning og erstatte den med funksjonalisme. Det hjalp heller ikke at den tredje innstillingen lempet på de veldig strenge kravene og begrensningene som var foreslått i den andre innstillingen, slik at diverse gyldige grunner til ikke å overholde fristene nå skulle aksepteres:

[R]etten til å leggja vekt på dei meir omfattande problemstillingane med den risikoen det inneber at ein «kastar bort» tid, bør ikkje vera ein rett som ein får i unntakstilfelle, det er ein rett som skal gjelda for normalsituasjonen.⁸⁴

Skjervheims argumenter hadde bred resonans. Harald Berntsen har skrevet om hvor viktig hans positivismekritikk, og Skjervheim som person, var for radikale studenter i Oslo i perioden rett før han flyttet til Bergen.⁸⁵ Og det at han innledet ved alle de tre arrangementene sentrert rundt kritikk av Ottosen-komiteen i Bergen i 1968–69, tyder på at han også hadde stor innflytelse på kritikken av Ottosen-komiteen blant UiB-studentene.

Uke-69s avslutningsmøte vedtok to resolusjoner med kritikk av Ottosen-komiteen. Den første tok avstand fra forslaget om å innføre obligatoriske tidsrammer for studiene og ble vedtatt med 423 mot 4 stemmer. Selv Ottosen-komiteens *medlem*, NHH-professor

84 Skjervheim 1996 (1969): 47.

85 Berntsen 1998: 119–120, 150.

Leif Holbæk-Hanssen, uttalte at han støttet denne resolusjonen.⁸⁶ Det massive flertallet den ble vedtatt med, peker mot en sannsynlig forklaring på hvorfor den antipositivistiske kritikken av Ottosen-komiteen fikk en så sterk stilling i disse årene.

En forutsetning for denne kritikken var selvsagt at den representerte en videreføring av den positivismekritikken som allerede hadde vunnet et slags vitenskapsteoretisk hegemoni blant studenter og yngre akademikere i de foregående årene. I tillegg ga den antipositivistiske kritikken en overbevisende begrunnelse for det som kan ha vært det aller viktigste elementet i motstanden mot Ottosen-komiteen: motstanden mot obligatoriske tidsrammer. Det er lett å tenke seg mulige årsaker til at det var så mange både blant studenter og ansatte som tok avstand fra tidsrammene: Det representerte et brudd med akademisk tradisjon, som mange, kanskje særlig de ansatte, kan ha reagert instinktivt mot, slik mennesker har en tendens til å reagere instinktivt mot tradisjonsbrudd. Og for studenter er det lett å se hvordan obligatoriske tidsrammer rett og slett kan ha innvarslet en mindre komfortabel og mer stressende studietid, med mindre tid til for eksempel politisk arbeid, bred lesning, deltidsjobber, sosialt liv eller å bare drive dank.

Vi finner imidlertid ikke slike faktorer i kildene.⁸⁷ Det kan ha sin enkle forklaring i at argumenter med slike ting som sitt grunnlag vanskelig ville kunne fremstå som seriøse i offentligheten, i møte med Ottosen-komiteens begrunnelser om samfunnsøkonomisk nødvendighet. Den antipositivistiske kritikken ga derimot en seriøs og overbevisende begrunnelse for hvorfor det ville være feil å innføre obligatoriske tidsrammer. Det var antydninger til det i Skirbekks polemikk mot Ottosen, men aller klarest og mest autoritativ var Skjervheims argumentasjon, som hevdet at tidsrammer truet dannelsen selv.

Den antipositivistiske kritikken var også forholdsvis enkel å slutte seg til, av den grunn at den ikke nødvendigvis innebar å forplikte seg til politiske posisjoner som lå utenfor utdanningspolitikken grenser. Det ble imidlertid vedtatt *to* resolusjoner på Uke-69s avslutningsmøte, og den andre var særpreget ved at den hadde implikasjoner langt utover utdanningspolitikken grenser.

86 Forsberg 1998: 156–157, Forsberg 2000: 42–43.

87 I en annen type kilder dukket det derimot opp, som vist i kap. 5 i dette bindet.

Den radikale kritikken

Den andre resolusjonen på Uke-69 ble vedtatt med 193 for, 139 mot og 112 blanke stemmer. Mens den første kun markerte motstand mot innføring av obligatoriske tidsrammer, satte den andre frem en samfunnsanalyse for å forklare hvorfor komiteen hadde foreslått å innføre obligatoriske tidsrammer:

Det er på det rene at en gjennomføring av Ottosen-komiteens forslag vil føre til et sterkere press på studenter og lærere, og innsnevre mulighetene for en kritisk holdning til fagene. En slik «struktur-rasjonalisering» av universitetsstudiene fører på den ene side til en produksjon av billigere akademisk arbeidskraft, på den annen side blir denne arbeidskraften mer tjenlig for en snever gruppes interesser. Produksjonen av ukritisk «samfunnsekspertise» tjener til å «administrere» og bortforklare de problemer strukturrasjonaliseringa skaper for folk ellers i samfunnet. Et universitet etter Ottosen-komiteens mønster vil derfor også gå utover arbeidsfolk, den gruppe som ellers også blir hardest rammet ved den utvikling kapitalismen i dag gjennomgår.⁸⁸

Selv om dette skiller seg fra den antipositivistiske kritikken til Skjervheim og Skirbekk, synes det ikke som om den ene formen for kritikk utelukket den andre. Det kan være riktigere å hevde at denne mer radikale kritikken inkorporerte hovedpunktene fra den antipositivistiske kritikken og bygget videre på den. Resolusjonen avviste ideen om nøytral kunnskap som en fordekt form for maktutøvelse og vektla en «kritisk holdning til fagene». Begge deler var hovedkomponenter i den antipositivistiske kritikken. Men der denne, i det minste i Skjervheims og Skirbekks versjon, ikke identifiserte noen årsak eller struktur bak angrepet på kritisk tenkning og fri utdanning, gjorde den radikale resolusjonen det: kapitalismen.

Alle de tre underskriverne for dette forslaget til resolusjon – Torstein Hjellum, Ole Martin Svendsen og Brigt Kristensen – var aktive i oppbygningen av ml-bevegelsen, som hadde fått et slags

88 Sitert etter Forsberg 1998: 156–157.

formelt startskudd da Sosialistisk Ungdomsforbund måneden før hadde brutt med moderorganisasjonen Sosialistisk Folkeparti (SF) og omdøpt seg til SUF (m-l). Stig Werner Forsberg, som har skrevet en hovedoppgave og et antologibidrag om studentradikalisme i Bergen på 1960- og -70-tallet, skriver at resolusjonens «ordlyd [...] varslet likevel marxist-leninistenes inntog i studentpolitikken i Bergen».⁸⁹ Vanligvis gjøres ikke koblingen fra slik radikal kritikk av Ottosen-komiteen til ml-bevegelsen like eksplisitt. Tendensen til å omtale kritikken som «ideologisert» og «programmatisk» synes likevel å peke i samme retning. Det er imidlertid helt klart at antikapitalistisk kritikk av Ottosen-komiteen favnet langt bredere enn bare ml-bevegelsen.⁹⁰

Nok et klart uttrykk for den radikale kritikken av Ottosen-komiteen kom da Faglig Studentfront i Bergen ble dannet høsten 1969. I dens prinsipp-program var «Kamp mot Ottosen-komiteen» ett av tre hovedpunkter, ved siden av «For ein demokratisk studentorganisasjon» og «Det antiimperialistiske arbeidet». De to første av disse punktene ble behandlet som del av, og under overskriften, «Monopolkapitalen sine forsøk på å kontrollere universitetet». I den grad dette programmet skilte seg fra den radikale resolusjonen vedtatt på Uke-69, var det ved å gå i noe mer detalj om hvordan Ottosen-komiteens innstillinger var uttrykk for kapitalens behov for kunnskapsrike, men servile arbeidere, og å utdype ytterligere hvordan studenter og arbeidere hadde felles interesser.⁹¹

Faglig studentfront ble først dannet ved UiO i september 1968. Fronten skulle være et radikalt alternativ til Studenttinget i Oslo og til Norsk studentunion på nasjonalt nivå. Den skulle skille seg fra de etablerte organisasjonene ved å se studentenes situasjon i et bredere samfunnsmessig perspektiv, noe som i hovedsak innebar en idé om studenter som naturlige allierte av arbeiderklassen og undertrykte grupper. Dens eksplisitte formål var todelt: dels å kjempe for studentenes økonomiske interesser, og dels å hindre at Ottosen-komiteens innstillinger skulle bli til faktisk politikk, samt på andre måter å forsvare universitetenes uavhengighet og fremme fagkritikken.⁹²

89 Sst.: 157.

90 Rudolph 1969: 89, Jensen 1998, Studvest, nr. 2, 1970.

91 Studvest, nr. 12, 1969.

92 Kvalsvik 1998: 216–217.

Folk som enten selv var blant de antipositivistiske Ottosen-kritikerne eller tilhørte miljøet rundt dem, har skrevet mye og innflytelsesrikt om norsk politikk, filosofi og kultur i siste del av det 20. århundret. De har forutsigbart nok gitt en del slike kritikere, og da særlig Hans Skjervheim, en helterolle.⁹³ Om det er på grunn av disse antipositivistenes hegemoni eller av andre årsaker, er fremstillinger med et snev av heltehistorie også formidlet av forskere uten den samme tilknytningen til kretsen rundt Skjervheim.⁹⁴ Ml-bevegelsen, på sin side, er av ettertidens historieskrivning i all hovedsak plassert på historiens skraphaug.⁹⁵ For noen har opphøyningen av Skjervheim & co og fordømmelsen av ml-bevegelsen gått hånd i hånd.⁹⁶ Til sammen kan dette ha skapt et inntrykk av at det jeg her har kalt den antipositivistiske og den antikapitalistiske kritikken, var skarpt adskilte. Heller ikke jeg har så langt nyansert dette skillet, utover å vise at den antikapitalistiske kritikken hadde bredere forankring på venstresiden enn bare å komme fra ml-bevegelsen. Det finnes imidlertid grunn til ytterligere å nyansere denne todelingen ved å vise at grensene mellom antipositivistisk og antikapitalistisk kritikk av Ottosen-komiteen flere ganger kunne være flytende.

Hans Ebbing var magistergradsstudent og undervisningsassistent ved UiBs filosofiske institutt og en ivrig deltaker i debatten om Ottosen-komiteen. I likhet med Skjervheim og Skirbekk la Ebbing stor vekt på nødvendigheten av et uavhengig universitet og et fritt studieløp for dannelsen. Og hans forståelse av dannelsen som en politisk refleksjonsprosess var langt på vei identisk med Skjervheims og Skirbekks. Ebbing skilte seg imidlertid fra disse idet han gikk lenger i å spesifisere akkurat hva det politiske ved dannelsen besto i: å bli seg bevisst ikke bare at kunnskap er politisk, men at ideen om upolitisk kunnskap kun tjener «kapitalen».⁹⁷ Man kan tro- lig si at forholdet mellom Ebbings og Skjervheims Ottosen-kritikk

93 Slagstad 1998: 23, 84, 103, 369 m.m., Skirbekk 2010: 127–135.

94 Sørbo 2002.

95 For en treffende kritikk av mange forskeres manglende vilje/evne til å forholde seg til ml-bevegelsen som et historisk fenomen, se Ivo de Figueiredo i Morgenbladet, 26. juni 2015.

96 Skirbekk 2010: 134–135.

97 Ebbing 1968. Dette er den mest omfattende og detaljerte formuleringen av Ebbings Ottosen-kritikk. Han fremmet sterkt relatert argumentasjon i flere debattmøter, samt i Dagbladet (31. mars 1967), BT (f.eks. 15. juni 1968), Bergens Arbeiderblad (f.eks. 18. mai 1968) og Studvest (f.eks. nr. 13, 1968).

var parallelt til forholdet mellom Horkheimers og Skjervheims positivismekritikk, slik Jan Inge Sørbo har formulert det:

For Skjervheim er det tale om å konfrontera samfunnet med verdispørsmåla og å halda desse opne. For Horkheimer er det ikkje berre spørsmåla ein skal konfrontera samfunnet med, det er langt på veg også dei svara som gjev seg frå ein utopisk marxisme.⁹⁸

Stipendiat Audun Øfsti, også ved Filosofisk institutt, uttrykte sammenhengen klart og enkelt:

Skulle universitetet oppgi pretensjonen om å danne, ville det være, i Norge, å overgi vitenskapen restløst til den kapitalistiske produksjonsprosessens kandiserte råskap.⁹⁹

Øfsti mente komiteen nettopp oppfordret til det, ved i beste fall å akseptere et borgerlig dannelsesideal. Også Jon Hellesnes, som var vitenskapelig assistent hjemmehørende ved Filosofisk institutt, var inspirert av Skjervheims kritikk av positivismen og Ottosen-komiteen. Han var blant Skjervheims allierte, noe som ikke kan sies om Hans Ebbing, som senere skulle komme i et bittert konfliktforhold til Skjervheim.¹⁰⁰ Også Hellesnes tok utgangspunkt i et dannelsesbegrep svært likt Skjervheims og Skirbekks. I likhet med Ebbing utdypet og presiserte han det han mente var dets politiske karakter, men på en måte som var mindre Marx-inspirert og ikke like tydelig antikapitalistisk som Ebbing. Likevel trakk han dannelsesbegrepet i mer radikal retning. Blant annet gjorde han det ved å diskutere forholdet mellom dannelse og rasisme. Han hevdet at Ottosen-komiteen ville «eliminere danninga» ved å forme utdannelsen etter rent instrumentelle hensyn, samt ved å splitte opp ulike former for kunnskap. Som et eksempel på hva det kunne føre til, forsøkte han å vise hvordan et menneske som er dannet, i den betydning Skjervheim la i ordet, vil være i stand til å avsløre rasistisk retorikk,

98 Sørbo 2002: 106. Det kan tilføyes at dette som en karakteristikk av forholdet Ebbing–Skjervheim blir mer presist hvis man bytter ut Sørbos begrep «utopisk marxisme» med «radikal kapitalisme-kritikk».

99 Øfsti 1969: 112, se også spesielt 124.

100 Sørbo 2002: 113, 216–226.

mens et udannet menneske ville mangle den nødvendige evne til helhetlig refleksjon, på tross av store fagkunnskaper.¹⁰¹

Det synes dermed som om Hans Skjervheim og Gunnar Skirbekk står igjen som de eneste som oppfyller en «idealtipe» for en antipositivistisk Ottosen-kritikk, da deres kritikk avsto fra å ta stilling til det kapitalistiske samfunnssystem som sådant. Hva skiller så Ebbings, Øfstis og Hellesnes' kritikk fra den antikapitalistiske kritikken som særlig ble fremmet av Faglig studentfront (FSF)? De hadde ikke ulike vurderinger av de konkrete forslagene fra Ottosen-komiteen. En måte å formulere forskjellen på kan være at der FSF tok utgangspunkt i en antikapitalistisk, marxistisk argumentasjon, og betraktet Ottosen-komiteen og universitetene ut fra denne, tok Ebbing, Øfsti og Hellesnes utgangspunkt i filosofiske resonnementer sentrert om dannelsesbegrepet. Men selv med dette utgangspunktet endte de med å betrakte selve det kapitalistiske samfunnssystem som et problem som måtte overvinnes.

Som vist til innledningsvis har den universitetshistoriske forskningen fra 1990-tallet av betraktet den mest radikale kritikken av Ottosen-komiteen som nokså useriøs og virkelighetsfjern. I enkelte andre bidrag til norsk historie fremstår imidlertid Skjervheims antipositivistiske Ottosen-kritikk som viktig og banebrytende.¹⁰² Mellomposisjoner som hos Ebbing, Øfsti og Hellesnes passer ikke inn i dette bildet og er lite omtalt. Dermed ser det ut til at bare kritikk av Ottosen-komiteen som ikke tok stilling til kapitalismen, er tatt på alvor i ettertiden. Har så ettertidens forskere hatt gode grunner til å avskrive den antikapitalistiske kritikken?

En tilsvarende antikapitalistisk kritikk av utdanningspolitikken synes ikke å ha blitt formulert tidligere. Hvorfor var det akkurat på slutten av 1960-tallet den statlige utdanningspolitikken ble anklaget for å være styrt av kapitalismens behov? Ved kun å lese de antikapitalistiske Ottosen-kritikerne er det vanskelig å få et tydelig svar på hvorfor utdanningspolitikken akkurat da, på det sene 1960-tallet, skulle forstås som et kapitalistisk bestillingsverk. Var det antikapitalistiske elementet ved denne kritikken kun et utslag av studentradikale moteretninger, som historieforskningen gjerne har antydnet? Eller hadde kritikerne andre grunner til å hevde at

101 Hellesnes 1969.

102 Slagstad 2000: 70–71, Sørbo 2002: 159–160.

politikere på 1960-tallet skulle ha blitt særlig interessert i å forme universitetene i næringslivets bilde?

I norsk utdanningspolitikk representerte 1960-tallet en ny periode ved at myndighetene nå søkte å styre utviklingen i høyere utdanning på en helt annen og mer inngripende måte. Tidligere var det vanlig at forslag til endringer og reformer kom fra sektoren selv.¹⁰³ Hvorfor gikk myndighetene nå inn og styrte utviklingen av de høyere utdanningsinstitusjonene mer i detalj enn tidligere? Ett åpenbart svar, og som var mye fremme i offentlig debatt og er sterkt til stede i Ottosen-komiteens innstillinger, er at det var langt flere ungdommer enn tidligere som tok artium og etterspurte høyere utdanning. Men selv om dette utvilsomt var viktig, er det neppe hele svaret. En annen faktor var at det mot slutten av 1950-tallet og tidlig på 1960-tallet vokste frem en tro på at høyere utdanning og forskning kunne og burde være betydelige faktorer for å bidra til økonomisk vekst. Helt ny var denne tanken ikke. Også tidligere hadde det eksistert en oppfatning om at visse tekniske og yrkesrettede utdanninger, og visse typer anvendt forskning, var viktig for økonomisk vekst. Det nye var at denne oppfatningen ble utvidet til å gjelde høyere utdanning mer generelt. I politiske miljøer forsvant den gamle oppfatningen om at utdanningssystemet måtte dimensjoneres for å tilfredstille eksisterende behov for arbeidstakere innen visse yrkesgrupper. Den ble erstattet av ideer om at det å få flere personer med høyere utdannelse ville endre strukturer og behov og på denne måten bidra til økonomisk vekst på måter som ikke kunne forutses presist.¹⁰⁴ Dette, ved siden av hensynet til sosial utjevning, var konteksten for at Ottosen-komiteen foreslo at utdanningssystemet skulle bygges ut for å tilby høyere utdanning til alle som ønsket det. I årene før Ottosen-komiteens oppnevning ble disse ideene underbygget av forskning og fikk institusjonelt feste. Medlemmer av Ottosen-komiteen, og personer fra miljøet rundt medlemmene, sto svært nær denne prosessen.

Alt på slutten av 1950-tallet var det oppstått bred politisk aksept i Norge for at forskning skulle betraktes mer som en «produksjonsfaktor» enn som et «kulturgode».¹⁰⁵ Ideer om høyere

103 Thue & Helsvig 2011: 20.

104 Sst.: 217–218.

105 Larsen 2019: 155.

utdanning var på vei i samme retning. I 1963 holdt OECD sitt første *Ministerial Meeting on Science*. Dette ble starten på et gjennombrudd for tanken om at ikke bare forskning, men også høyere utdanning var en nøkkelfaktor for å skape økonomisk vekst.¹⁰⁶ En rapport som ble lagt frem på møtet, oppsummerte de seneste års forskning om faktorene som skapte økonomisk vekst. Den hevdet at medlemslandenes økonomiske politikk hittil hadde «neglected education and research», og at disse faktorene faktisk var viktigere enn direkte investeringer for å skape vekst.¹⁰⁷ Selv om det definitive internasjonale gjennombruddet for denne tenkningen først kom midt på 1960-tallet, var det altså mange som over lang tid hadde tenkt i lignende baner. To av de første var Helge Sivertsen og Kjell Eide.

Historikeren Helge Sivertsen var kirke- og undervisningsminister i Einar Gerhardsens regjeringer fra 1960 til 1965, og han var ansvarlig for å oppnevne både Ottosen-komiteen og dens forgjenger – Kleppe-komiteen. Sosialøkonomen Kjell Eide var et sentralt medlem av begge komiteene. Eide og Sivertsen hadde vært opptatt av forskning og høyere utdanning som innsatsfaktorer for økonomisk vekst siden tidlig på 1950-tallet, men det var først på 1960-tallet de fikk mulighet til virkelig å omsette ideene i politikk.¹⁰⁸ Eide var ansatt i OECD da det epokegjørende ministermøtet ble arrangert. Ifølge historikeren Edgeir Benum var Eides

syn på legitimeringen av forskning, hvordan forskningen skulle drives, og på universitetene [...] en vidtgående versjon av den radikaliserede forskningspolitiske retorikken som utviklet seg i OECD etter 1966.¹⁰⁹

På en veldig indirekte måte fastslo faktisk Ottosen-komiteen, i sin første innstilling, at valget om å tilfredsstille hele etterspørselen etter høyere utdanning baserte seg på den økonomiske forskningen som hevdet at økt utdanningsfrekvens i seg selv ville endre etterspørsel, behov og markeder på en måte som skapte vekst:

106 Benum 2007: 553, Helsvig 2017: 124–125.

107 Freeman, Poignant & Svernilson 1964: 232.

108 Forland 1996: 329, Slagstad 2000: 70, Helsvig 2017: 98.

109 Benum 2007: 563.

Komiteen er for øvrig klar over at det på lengre sikt ikke eksisterer noe avgjort motsetningsforhold mellom arbeidskraftbehov og etterspørsel etter utdanning, idet behovsvurderinger, utviklingen i arbeidsmarkedet og etterspørsel etter utdanning inngår i et vekselvirkningsforhold som tenderer mot å utjevne motsetningene.¹¹⁰

Jeg har trukket frem faktorer som peker mot at næringslivets behov og hensynet til økonomisk vekst spilte en viktig rolle for utdanningspolitikken på 1960-tallet og for Ottosen-komiteen, slik de radikale kritikerne i samtiden hevdet. Disse hensynene var ikke de eneste. Hvem som helst som leser innstillingene, eller den historiske litteraturen om perioden, vil legge merke til at velferdsstatens behov også var viktige, både effektiv styring og tilbud av velferdstjenester. Innstillingene la også vekt på hvordan utdanning kunne bidra til personlig vekst. Slik bygde de videre på et kultursyn som hadde dominert i Arbeiderpartiet siden tidlig i etterkrigstiden og var tett sammenbundet med den politiske vendingen fra sosialisme mot økonomisk vekst.¹¹¹ Poenget mitt er altså ikke å presentere det som det eneste, eller nødvendigvis viktigste, ved Ottosen-komiteens innstillinger, men å vise at det de radikale kritikerne i samtiden så, var ikke noe man måtte være forblindet av importert maoistisk ideologi for å se. Selv de radikale kritikerne hevdet ikke at kapitalens behov var det *eneste* Ottosen-komiteen fremmet. De inkorporerte også den antipositivistiske kritikken og tok opp byråkratisering av utdanningen.

Flere historikere har identifisert et tidsskifte i utdanningspolitikken i Ottosen-komiteens epoke, at hensynet til økonomisk vekst i større grad ble styrende.¹¹² Uten å gjøre koblingen eksplisitt har de altså i stor grad gitt de antikapitalistiske kritikerne av Ottosen-komiteen rett. Dette til tross har historikere også avfeiet nettopp den antikapitalistiske Ottosen-kritikken som urealistisk, moteriktig og «ideologisert».

110 Videreutdanningskomiteen 1966: 12.

111 Gjerde 2018.

112 Thue & Helsvig 2011: 223, Benum 2007: 552, Slagstad 2000: 71.

Høringsuttalelsene

Så langt er den publiserte kritikken av Ottosen-komiteen tatt opp. Mens universitetets arkivmateriale dokumenterer prosessen frem mot høringssvar, gir det mindre tilgang til kritikernes logikk, tankeprosess og argumentasjon. Da nettopp dette i den tidligere forskningen om kritikken mot Ottosen-komiteen har vært et påtagelig fravær, har dette kapitlet prioritert de publiserte kildene, der argumentasjonen heller enn prosessen står i sentrum. I det videre undersøkes hvilken påvirkning kritikerne hadde på universitetets høringssvar.

I oktober 1967 vedtok Det akademiske kollegium en fremgangsmåte for utformingen av høringssvar:¹¹³ Dels skulle egne komiteer nedsettes til å vurdere ulike spørsmål innstillingene tok opp, og dels skulle innstillingene behandles fakultetsvis.

Alle fakulteter var velvillig innstilt til innføring av vekttall og eventuell tilhørende oppdeling av fag, da de uttalte seg i 1968. Etter ytterligere drøftinger snudde imidlertid HF-fakultetet, og det gikk imot innføring av vekttall. Dette fikk fakultetet også gjennomslag for i kollegiet, som endte opp med å ville innføre vekttall bare ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN-fakultetet), der vekttall allerede var brukt i flere år.¹¹⁴

Det av Ottosen-komiteens forslag som vi har sett møtte desidert mest motstand, og spesielt ved HF-fakultetet og ved Filosofisk institutt, var innføringen av obligatoriske tidsrammer. Den første uttalelsen om dette fra HF kom i september 1968 og var forberedt av et utvalg nedsatt av fakultetsrådet. Der var Knut Erik Tranøy med, og Hans Ebbing var studentrepresentant. Uttalelsen hevdet det fantes grunn til å «utrede [...] planer for en grunnutdanning med normal studietid på 4 år», men den avviste tydelig Ottosen-komiteens anbefaling om at de fire årene måtte bli en obligatorisk maksimumsgrense. «Fagenes egenart» tilsa at «studentene melder seg opp til eksamen når de kjenner seg faglig kvalifisert til det».¹¹⁵

113 Den første innstillingen ble ikke sendt til høring. Videreutdanningskomiteen 1967: 8.

114 Brev fra rektor Håkon Mosby og direktør Arne Halvorsen til Det kgl. Kirke- og undervisningsdepartement, 8. juli 1970, denne og alle påfølgende arkivreferanser er til UiB sentralarkiv, D-249, mappe 3.

115 Brev fra dekanus Hans Aaraas og fakultetssekretær Norman Vetti til Det akademiske kollegium, Universitetet i Bergen, 20. september 1968. D-249, mappe 4.

Argumentasjonen hadde slektskap med den Skirbekk fremmet i BT-polemikken med Ottosen kort tid senere. I 1970, etter ytterligere utredning, kom HF med en ny uttalelse. Denne gangen var motstanden mot Ottosen-komiteens forslag om tidsbegrensning blitt «radikalisert», og det ble foreslått 5 år som ramme for en cand. mag.-grad, og også dette skulle være veiledende heller enn obligatorisk.¹¹⁶ Det er sannsynlig at den intense offentlige polemikken som hadde foregått i de to årene siden forrige uttalelse, med fakultetets ansatte som dominerende deltagere, var den fremste grunn til denne «radikaliseringen».

I 1969, og igjen året etter, tok HF-fakultetet skarp avstand fra Ottosen-komiteens forslag om innføring av en ny og mer organisert forskerutdanning. Fakultetet mente ingenting trengte å endres hva gjaldt forskerutdanningen.¹¹⁷ MN-fakultetet sluttet seg derimot til planene om forskerutdanning.¹¹⁸ Videre utredning om, og en rekke endringer i, hvordan forskerutdanning foregikk, skulle foregå i tiår fremover, både ved UiB og på nasjonalt nivå.¹¹⁹ En gruppe HF-ansatte, blant dem Skirbekk, opprettet i 1969 en komité til å utrede hvordan utdannelsen ved de nye distriktshøyskolene kunne få et fagkritisk element. Dens innstilling fikk støtte fra kirke- og utdanningsminister Kjell Bondevik, som imidlertid, på grunn av den desentraliserte styringsstrukturen i høyskolesystemet, ikke hadde makt til å sørge for at dens forslag ble implementert.¹²⁰

MN-fakultetet hadde allerede på slutten av 1950-tallet innført vekttall og delt opp studiene i mindre enheter, slik Ottosen-komiteen også anbefalte for HF-fakultetet. I 1968 avviste imidlertid MN-fakultetet forslaget om innføring av 4 år som maksimumsgrense, med særlig henvisning til at studenter måtte ha mulighet til å arbeide ved siden av studiet, noe som kunne føre til forsinkelser. Fakultetet tok også skarpt avstand fra innføringen av en 2+2-struktur, med kvalifiserende eksamen etter 2 år. Dette dels med henvisning til at noen studenter modnes sent, og derfor ikke burde miste sjansen til videre studier etter 2 år med skuffende resultater.

116 Brev fra dekanus Hans Aaraas og fakultetssekretær Norman Vetti til Det akademiske kollegium, 18. juni 1970. D-249, mappe 3.

117 Sst.

118 Brev fra Gunnar Aksnes til Det akademiske kollegium, 23. juni 1970. D-249, mappe 3.

119 Forland 1996: 485–490.

120 Skirbekk 2007: 51.

Fakultetet var også bekymret for at dette kunne føre til at 2 års studier kunne bli ansett som tilstrekkelig for å kvalifisere for yrker som krevde realfaglig kompetanse. Det ville fakultetet ha seg fra bedt.¹²¹ I motsetning til HF endret ikke MN-fakultetet syn de neste to årene.¹²² Det medisinske fakultet ble i langt mindre grad berørt av Ottosen-komiteens forslag, og det hadde heller lite å si til innstillingene. Kollegiet kritiserte også det at UiB ikke var representert i Ottosen-komiteen, samt at bare 2 av dens 14 medlemmer hadde tilknytning til universitetene.¹²³

Kritikk og politikk

Selv om Ottosen-komiteen kom med fem innstillinger, hadde tre forslag fra dens andre innstilling, fra 1967, de potensielt største konsekvensene:¹²⁴ innføring av obligatoriske tidsrammer for studiene, opprettelse av distriktshøyskoler og innføring av en tredelt nivådeling av studiene, med en ny forskerutdanning som det høyeste nivået. Obligatoriske tidsrammer ble aldri innført, trolig mye på grunn av den sterke motstanden. Distriktshøyskoler ble opprettet allerede i 1969, og forskerutdanning og tredelt struktur skulle bli innført etter noe lengre tid.

I den kritikken som er analysert her, fikk én av disse sakene, obligatoriske tidsrammer, særlig mye oppmerksomhet. Spesielt vektla den antipositivistiske kritikken tidsrammene, som ville fjerne friheten til å bruke ubegrenset med tid på studiene. Som Fredrik Thue har pekt på, var denne friheten et privilegium ved det gamle eliteuniversitetet, som nå var i ferd med å avløses av et masseuniversitet. Radikale kritikere, som Harald Berntsen, ville aldri finne på å forsvare denne friheten som et eliteprivilegium, og krevde den dermed som en rettighet for alle studenter også i masseutdanningens tidsalder. Imidlertid forsvarte heller ikke «rene»

121 Brev fra dekanus Ernst S. Selmer og fakultetssekretær Norman Vetti til Det akademiske kollegium, mars 1968. D-249, mappe 3.

122 Brev fra Gunnar Aksnes til Det akademiske kollegium, 23. juni 1970. D-249, mappe 3.

123 Brev fra rektor Håkon Mosby og direktør Arne Halvorsen til Det kgl. Kirke- og undervisningsdepartement, 8. juli 1970, Sentralarkivet, D-249, mappe 3.

124 Det viktigste unntaket er den fjerde innstillingens forslag om etterutdanning, som ikke endte opp med å bli til reell utdanningspolitikk, selv om den ikke ble noe tema for protestene. Videreutdanningskomiteen 1969.

antipositivister som Skjervheim og Skirbekk studentenes frihet som et eliteprivilegium. Her kan det se ut som om de rene antipositivistene havnet i en slags selvmotsigelse, som mer radikale kritikere slapp unna: Deres kritikk aksepterte i hovedsak grunntrekkene i det bestående samfunn, men unnlot å forholde seg til det mest åpenbare motargumentet mot å bevare studentenes frihet i masseutdanningens tidsalder: de store kostnadene det ville kreve å tilby høyere utdanning av ubegrenset lengde til et stadig økende studenttall. For de mer radikale kritikerne var dette i mindre grad et problem, all den tid deres kritikk også innebar en generell avstandtagen til hele den kapitalistiske samfunnsordenen.

Hva forklarer den voldsomme kritikken mot Ottosen-komiteen, og hvorfor kom kritikken da den kom? Særlig tre utviklingstrekk i den historiske konteksten er viktige for å forstå kritikken mot Ottosen-komiteen. Det første trekket er det store gjennombruddet for en antipositivistisk tilnærming til forskning og utdanning som hadde funnet sted i årene rett før Ottosen-komiteen kom med sine innstillinger. Antipositivismens forutsetninger er tydelig ikke bare i den rent antipositivistiske kritikken, men også i alle de mer radikale kritikkene. Det andre trekket er det generelle gjennombruddet for en eksplisitt antikapitalistisk samfunnskritikk blant studenter og yngre akademikere som skjedde i perioden da Ottosen-komiteen la frem sine innstillinger. Det tredje trekket er den tydelige vendingen i forsknings- og utdanningspolitikken i årene frem mot Ottosen-komiteens virke i retning av at denne politikken ble betraktet som en integrert del av statens politikk for å legge til rette for økonomisk vekst. Av tidligere litteratur fremgår det tydelig at en slik vending fant sted. Det synes også helt klart at denne vendingen la en viktig del av forutsetningene for Ottosen-komiteens arbeid. Likevel har altså ikke kritikken mot Ottosen-komiteen tatt hensyn til denne veldokumenterte vendingen. Hva kan være årsaken til dette?

Forskeres tendens til å karakterisere den mest radikale kritikken mot Ottosen-komiteen som «ideologisk» og «programmatisk» stilles i et noe underlig lys når oppmerksomheten vendes mot denne konteksten rundt Ottosen-komiteen. En rekke forskningsarbeider peker nettopp i denne retningen: at norske myndigheter ønsket å styre forskning og høyere utdanning i høyere grad enn tidligere; at

motivet for dette var å bidra til økonomisk vekst og til gjennomføring av statens politikk; at dette i hvert fall i noen tilfeller innebar press mot den akademiske friheten; og at Ottosen-komiteen, og spesielt enkelte av dens medlemmer, var sentral(e) i disse prosessene. Forskningen gir altså en karakteristikk av forsknings- og utdanningspolitikken i Ottosen-komiteens periode som er påfallende lik karakteristikken Ottosen-komiteens radikale kritikere selv ga. Likevel har altså tendensen blant forskere og andre som skriver om *kritikken* mot Ottosen-komiteen, vært å ikke ta denne helt på alvor når den har sett komitéinnstillingene i sammenheng med økonomisk politikk.¹²⁵

Dette tyder på at det ikke bare er Ottosen-komiteens kritikere som bør analyseres, men også Ottosen-komiteens kritikeres kritikere. Dette er imidlertid ikke stedet for en inngående historigrafisk analyse av denne forskningslitteraturen. Et forslag til en potensiell forklaring er likevel dette: Det er et vanlig syn at den mest radikale kritikken mot Ottosen-komiteen var del av en radikaliseringsprosess som endte med å gi opphav til den dogmatiske, maoistiske bevegelsen rundt partiet AKP (m-l). Forskningen om denne bevegelsen er sterkt preget av den avskyen og/eller lattermildheten forskerne har hatt overfor bevegelsens medlemmer og politikk, og liten vilje til å forstå hva som motiverte medlemmene til å ta sine radikale politiske og personlige valg.¹²⁶ Det kan synes som om dette trekket ved ml-forskningen også har farget forståelsen av den radikale kritikken mot Ottosen-komiteen. Grensen mellom antipositivistisk og antikapitalistisk kritikk mot Ottosen-komiteen var flytende. De filosofene som i sin kritikk tok utgangspunkt i antipositivisme og et dannelsesbegrep som lignet Skjervheims, for så å ende i en antikapitalistisk posisjon, har tidligere fått liten plass i historieskrivningen om kritikken av Ottosen-komiteen.¹²⁷ Resultatet er et bilde der den kritikken av Ottosen-komiteen som vektla dens unektelig virkelige rolle i å tilpasse universitetene til det økonomiske systemet de virket innenfor, langt på vei er avskrevet som ideologi eller utskrevet av historien. En bieffekt av å hente

125 Et unntak fra dette er Thue 2006.

126 Tvedt 1989, Sjøli 2005, Brandal & Rognlien 2009.

127 Sosiologen Steinar Stjernøs kritikk er et eksempel på en slik posisjon. Også hans kritikk er lite omtalt, se Thue 2006.

frem igjen kritikken mot Ottosen-komiteen som forskningsobjekt (for ikke å si det med Skjervheim) blir dermed oppdagelsen av hvor ideologisk den liberale og tilsynelatende ikke-ideologiske historieskrivningen i tiårene etter den kalde krigens slutt var.

Litteratur og kilder

- Benum, E.** (2007). Et nytt forskningspolitisk regime? Grunnforskningen, OECD og Norge 1965–1972. *Historisk tidsskrift*, 86(4), 551–574.
- Berntsen, H.** (1998). *Det lange friminuttet: Et essay om ungdom i 1960-åra*. Oslo: Aschehoug.
- Bleiklie, I., Vabø, A. & Høstaker, R.** (2000). *Policy and practice in higher education: Reforming Norwegian universities*. London: Jessica Kingsley.
- Brandal, N. & Rognlien, J.** (2009). *Den store ml-boka: Norsk maoisme sett nedenfra*. Oslo: Kagge.
- Brandt, T. & Nordal, O.** (2010). *Turbulens og tankekraft: Historien om NTNU*. Oslo: Pax.
- Brønmo, M.S.** (1998). *Tøfler og trøfler: Studentsamskipnaden i Trondheim 1948–1998*. Trondheim: Studentsamskipnaden i Trondheim.
- Christensen, M.T.** (2002). *Fra akademiske idealer til radikalisering og studentopprør: En studie av Det Norske Studentersamfund ved Universitetet i Oslo 1963–1972* (Hovedoppgave i historie). Universitetet i Oslo.
- Christiansen, P.F. & Vold, H. (red.)** (1969). *Kampen om universitetet: Boken fra filosofistudentenes aksjonsuke*. Oslo: Pax.
- Dahms, H.-J.** (1994). *Positivismusstreit: Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ebbing, H.** (1968). Den politiske funksjonen til universitetet. I: J. Simensen (red.), *Universitetet og samfunnet* (s. 60–78). Oslo: Samlaget.
- Egeland, K.** (1991). Ottosen-komiteen. I: K. Egeland (red.), *Festskrift til Kristian Ottosen på 70-årsdagen 15. januar 1991*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, K.** (1996). NSU sett utenfra. I: NSU (red.), *Norsk studentunion 1936–1996: 60 år* (s. 19–23). Oslo: NSU.
- Eriksen, T.B., Hompland, A. & Tjønneland, E.** (2003). *Et lite land i verden: Norsk idéhistorie, bind VI*. Oslo: Aschehoug.
- Forland, A.** (1996). Universitetet i Bergens historie 1946–1996. I: A. Forland & A. Haaland, *Universitetet i Bergens historie*. Bind I. Universitetet i Bergen.
- Forsberg, S.W.** (1998). «Lørdagsseminar» og «Grubleuke» – fagkritikk i Bergen på en ny måte. I: G. Hjeltnes (red.), *Universitetet og studentene: Opprør og identitet* (s. 149–157). Oslo: Forum for universitetshistories skriftserie.
- Forsberg, S.W.** (2000). *Studentopprør? Studentradikalismen ved Universitetet i Bergen 1964–1974 sett i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv* (Hovedoppgave i historie). Universitetet i Bergen.
- Freeman, C., Poignant, R. & Svenilson, I.** (1964). Science, economic growth and government policy: Background paper for the ministerial meeting on science held in Paris, 3.–4. October 1963. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 2(2), 232–242.
- Forland, T.E. & Korsvik, T.R. (red.)** (2008). *Ekte sekstiåttre*. Oslo: Gyldendal.
- Gjerde, Å.B.** (2018). *The meaning of Israel: Anti-zionism and philo-zionism in the Norwegian left, 1933–1968* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Hellesnes, J.** (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: H. Skjervheim & L. Tufta (red.), *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968* (s. 27–53). Oslo: Gyldendal.
- Helsvig, K.** (2017). *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax.
- Horn, G.-R.** (2007). *The spirit of '68: Rebellion in Western Europe and Northern America, 1956–1976*. New York: Oxford University Press.
- Haaland, A.** (1998). Studentrevolusjonen – særtrekk ved den norske utvikling (særlig om marxist-leninistenes rolle). I: G. Hjeltnes (red.), *Universitetet og studentene: Opprør og identitet* (s. 167–173). Oslo: Forum for universitetshistorie.
- Innstilling nr. 1: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.** (1966).

- Innstilling nr. 2: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.* (1967).
- Innstilling nr. 3: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.: Om distriktsbøgskolenes organisasjon og administrasjon* (1968).
- Innstilling nr. 4 fra Komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning: Om etterutdanning* (1969).
- Innstilling nr. 5 fra Komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning* (1970).
- Innstilling om den videre utbygging av våre universiteter og bøgskoler fra Universitets- og bøgskolekomiteen av 1960 (Kleppe-komiteens innstilling)* (1961).
- Jensen, R.T. (1998). Studvest – spaltelangs i en gjæringstid. I: G. Hjeltnes (red.), *Universitetet og studentene: Identitet og opprør* (s. 159–166). Oslo: Forum for universitetshistorie.
- Kalleberg, A. (1997). Hans Skjervheim i Oslo-miljøet. I: H. Slaattelid (red.), *Regime under kritikk: Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt* (s. 39–48). Oslo: Aschehoug.
- Kvalsvik, K. (1998). Identitet, politisering og radikalisering: Interesseorganisering med NSU som utkikkspunkt. I: G. Hjeltnes (red.), *Universitetet og studentene: Opprør og identitet* (s. 195–232). Universitetet i Oslo: Forum for universitetshistorie.
- Larsen, E. (2019). Internasjonal forskningspolitikk i norsk støpning. I: T. Brandt, M. Ingulstad, E. Larsen, M. Mangset & V. Schwach, *Avhengig av forskning: De norske forskningsrådenes historie* (s. 145–168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mercer, B. (2008). *Students of the revolution: The university in 1968 in France, Germany and Italy* (Doktoravhandling). University of Pennsylvania.
- Nilsen, O.V. (1989). *Studentvelferd i forandring: Studentsamskipnaden i Oslo 1939–1989*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1998: 6. *Økonomien i den statlige høgskolesektoren*.
- Nupen, P. (1998). Hamskiftet i studentpolitikken. I: G. Hjeltnes (red.), *Universitetet og studentene: Opprør og identitet* (s. 143–148). Oslo: Forum for universitetshistorie.
- Nupen, P., Hovland, E., Haaland, A. & Jensen, R.T. (1998). «Sams for studentane»: *Studentsamskipnaden i Bergen 1948–1998*. Bergen: Studentsamskipnaden i Bergen.
- Nupen, P. & Losnegård, G. (2000). *Studentersamfunnet i Bergen, 1934–1999: Ordet er fritt!* Bergen: Studentersamfunnet i Bergen.
- Omholt, D. (1995). Fremveksten og utviklingen av regional høgskoleutdanning. *Forskningspolitikk*, 3.
- Ottosen, K. (2005). *Studentvelferd i vekst: Førte år i studentenes tjeneste*. Oslo: Studentsamskipnaden i Oslo/Unipub.
- Rudolph, J.-W. (1969). Studentene må drive kamp for sine interesser! I: T.L. Eriksen (red.), *Det politiske universitet: En bok om studenter og makt* (s. 89–96). Oslo: Gyldendal.
- Sjøli, H.P. (2005). *Mao, min Mao: Historien om AKPs vekst og fall*. Oslo: Cappelen.
- Skard, H. (1991). Det ble kalt «studentopprøret». I: K. Egeland (red.), *Festskrift til Kristian Ottosen på 70-års dagen 15. januar 1991* (s. 103–110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G. (2007). Splid og forsoning: Hendingar ved og omkring Det historisk-filosofiske fakultet ved Universitetet i Bergen på 60- og 70-talet i lys av 'hundreårsmarkeringa'. I: K.A. Bergsvik mfl. (red.), *Humaniora i nasjonen: Nasjonen i humaniora* (s. 44–55). Bergen: Det historisk-filosofiske fakultet.
- Skirbekk, G. (2010). *Norsk og moderne*. Oslo: Res Publica.
- Skjervheim, H. (1960). Deltakar og tilskodar. I: A. Aarnes (red.), *Brytninger i tidens tankeliv* (s. 63–84). Oslo: Idé og tanke.
- Skjervheim, H. (1968). Universitetet i framtida. I: C.A. v. Peursen (red.), *Universitetets fremtid* (s. 71–87). Oslo: Minerva.
- Skjervheim, H. (1969). Den meta-vitskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken. I: H. Skjervheim & L. Tufta (red.), *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968* (s. 54–63). Oslo: Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1974). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996/1969). Ideologi og universitetsreform. I: H. Skjervheim (red.), *Teknikk, politikk og utopi: Utvalde politisk-filosofiske småskrifter 1963–1991. Utgitt og med innleiing ved Harald Grimen* (s. 41–48). Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. & Tufta, L. (red.) (1969). *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968*. Oslo: Gyldendal.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.

- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus: Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax.
- Sundbø, S. (2003). *Gunnar Skirbekk: En kronologisk bibliografi over forfatterskapet 1957–2003*. Oslo: Nasjonalbiblioteket.
- Sørbo, J.I. (2002). *Hans Skjervheim: Ein intellektuell biografi*. Oslo: Samlaget.
- Thue, F.W. (1997). *Empirisme og demokrati: Norsk samfunnsforskning som etterkrigsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thue, F.W. (2006). Studentopprøret og masseuniversitetet. *Arr*, 18(2–3), 77–89.
- Thue, F.W. & Helsvig, K.G. (2011). *Universitetet i Oslo 1945–1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub.
- Tranøy, K.E. (1967). *Universitetet – i Norge? Ideen – virkeligheten – mulighetene: Et debattinnlegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tvedt, T. (red.) (1989). *(ml): En bok om maoismen i Norge*. Oslo: Ad Notam.
- Vinen, R. (2018). *The long '68: Radical protest and its enemies*. London: Allen Lane.
- Øfsti, A. (1969). Danningsproblematikk og postgymnasial utdanning. I: H. Skjervheim & L. Tufte (red.), *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968* (s. 111–142). Oslo: Gyldendal.