

MORTEN LØTVEIT

Historien om lærerutdanning og utdanningskultur på Hamar 1867–2017

Innledning

18. august 1867 begynte lærerutdanningen på Hamar i en leilighet i annen etasje i Mæhlumgården ved Triangelen. Der gikk 25 elever, én bestyrer og to lærere i gang med det som den gang ble kalt Hamar Stiftsseminarium. 150 år senere er denne virksomheten utviklet, ved utvidelser og sammenslåinger, til en sammensatt høgskoleinstitusjon. Campus Hamar, som studiestedet nå heter, hadde høsten 2016 nær 2 900 registrerte studenter og ca. 235 ansatte. Den er fra 2017 en del av Høgskolen i Innlandet, og det er planlagt at Campus Hamar i løpet av noen få år vil bli en del av et nytt universitet i innlandet.

Denne teksten gir en oversikt over institusjonens 150 år lange historie. Når man skriver dens historie i et jubileumsår, kan det, slik en britisk utdanningshistoriker uttrykker det, være mange som håper at den vil vekke gamle minner, vedlikeholde tradisjoner og frambringe smil og sukk. Men det finnes også andre som imøteser en mer fokusert lokal historie som kan ha en videre relevans. Noen foretrekker anekdoter og lovord, mens andre verdsetter det analytiske og kritiske (George Bartle i Crook, 2012, s. 65). Noen anekdoter og lovord vil det være her også, men dreiningen vil gå i sistnevnte retning.

Kontinuitet og endring i et forholdsvis langt tidsperspektiv vil være et sentralt fokus i artikkelen. Lærerutdanningen har de siste 150 årene vært under mer eller mindre kontinuerlig forandring. For eksempel har lengden på utdanningen økt med ujevne mellomrom. Det kan være vanskelig å framheve noen endringer eller endringsprosesser som viktigere enn andre. Likevel vil omstillingene i periodene omkring de to århundreskiftene – overgangen fra 1800 til 1900-tallet, og fra 1900- til 2000-tallet – løftes fram som spesielt betydningsfulle. For å tydeliggjøre disse endringsprosessene er denne artikkelen delt i tre. Den første delen er kalt «Seminarret» og omhandler bakgrunnen for opprettelsen av Hamarseminaret i 1867 og selve seminarets historie fra 1867 til 1914. Formelt sett ble institusjonen en lærerskole allerede i 1902, men for Hamars vedkommende kan det være mer hensiktsmessig å tenke på 1914 som et tidsskille. Det har i første rekke å gjøre med at teologene da ser ut til å miste sin hegemoniske posisjon. Den andre delen er kalt for «Lærerskolen og lærerhøgskolen». Det kunne være fristende å sette et tydelig skille mellom lærerskole- og lærerhøgskolestiden fra 1975, og kanskje til og med sette et tidsskille enda tidligere. Når det ikke blir gjort, er det først og fremst fordi ulike vitnesbyrd indikerer at seminartradisjonen – et

sentralt fenomen i denne artikkelen (se nedenfor) – i høy grad levde videre også i lærerhøgskoletiden. Den tredje delen er kalt for «Høgskoleavdelingen». Det viser på ene siden til at det fra 1994 ikke lenger var noen selvstendig institusjon for lærerutdanning på Hamar, men at lærerutdanningen – eller rettere sagt lærerutdanningene – nå fant sted innenfor en avdeling i en sammensatt høgskolestruktur. Viktigere er det likevel at mange ulike utdanningsreformer fra begynnelsen av 1990-årene og utover, deriblant høgskolereformen, bidro til å endre det indre liv ved institusjonen i betydelig grad.

Det har imidlertid ikke bare vært endringer, men også kontinuitet i lærerutdanningen, både nasjonalt og lokalt. Enkelte vil vektlegge at omstillinger eller nye tendenser ikke nødvendigvis innebærer at eldre trekk forsvinner. De kan så å si fortsette å leve sitt eget liv, ved siden av eller tilpasset til de nye tendensene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 42–43). For eksempel har diskusjoner om fagnivå, akademisering og folkelighet (alternativt: nærhet til elever og lokalmiljø) vært gjengangere i lærerutdanningen. Slike diskusjoner har funnet sted på Hamar og andre steder siden 1800-tallet, på tross av store forandringer i samfunnet og i lærerutdanningen ellers. Endringer trenger derfor ikke alltid å innebære at noe helt nytt finner sted. Endring og kontinuitet kan noen ganger opptre samtidig, for eksempel når gamle problemstillinger eller fenomen dukker opp i nye situasjoner eller på andre måter enn før.

Religiøse, ideologiske og pedagogiske føringer vil bli gitt en viss plass og de vil bli sett i et videre samfunnsmessig perspektiv (jf. Syversen i denne boka). Det samme gjelder større omorganiseringer av utdanningen. Store endringer i lærerutdanningen er ofte relatert til store omstillinger i utdanningssektoren ellers og til forandringer i samfunnet for øvrig. Dette vil bli tydeliggjort.

Fra 1827 har lærerutdanningen i Norge vært et statlig ansvar. Karlson (2005) viser at styringen av lærerutdanningen er et komplekst tema. Han påpeker at gradene av og formene for sentral styring og lokal frihet i lærerutdanningen har variert over tid. Samtidig som det er nødvendig å se hvordan statlig politikk har dannet rammer for utviklingen av lærerutdanningen på Hamar, er det også interessant å se hvordan institusjonen, eller ulike aktører innenfor den, har anvendt det spillerommet de har hatt til å utforme spesielle tiltak, forsøk eller praksiser.

Et forhold som i høy grad kan bidra til å påvirke interaksjonen mellom myndigheter og lokale utdanningsinstitusjoner, er hva slags utdanningskultur som preger institusjonene. Inger Anne Kvalbein (2003b, s. 103) peker på at «Lærerutdanning har ... som andre profesjonsutdanninger, sterkere trekk av skolekultur enn universiteter og vitenskapelige høgskoler.» Dessuten, føyer hun til:

Mer spesielt kan man si at lærerutdanningen har vært preget av det som er blitt kalt seminartradisjonen (Kirkhusmo 1983). Ett av kjennetegnene på tradisjonen er at studentene har byttet en betydelig del av sin frihet og tid mot å inngå i et sosialt fellesskap som tar ansvar for dem. Seminartradisjonen legger vekt på det sosiale miljøet i utdanningen og verdsetter det nære og kjente. Det legges vekt på omsorgsfullt og støttende klima i klassene og at studentene skal trives. Lærerutdannerne har gjennom tidene pådratt seg forpliktelser og ansvar overfor studentene

– i motsetning til den idealtypiske universitetslærer som primært føler ansvar for sitt fag. Studentene er blitt ledet gjennom lærerutdanningen med obligatoriske fag og omfattende undervisningstilbud, og hvis de ikke har gjort fatale feil, er de blitt sertifisert til læreryrket. Vi kan kalle dette seminartrakten som har preget norsk lærerutdanning fra starten av. (Kvalbein, 2003b, s. 103–104)

Hvis vi betrakter seminartradisjonen og seminartrakten som fruktbare begreper eller idealtyper, blir det interessant å belyse hvordan og hvor tydelig de kommer til uttrykk, og hvordan de endres over tid. Også andre fagfolk har vært opptatt av spenningsforholdet mellom seminartradisjonen og den akademiske universitetstradisjonen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, kap. 3; Østerud et al., 2015; Aasen, 2009).

Terry Eagleton (2016) drøfter mange ulike forståelser av kulturbegrepet. For Kvalbein, som her bygger på Clifford Geertz, blir kultur konstituert «av normer, verdier og oppfatninger av virkeligheten som er felles for medlemmene i et samfunn eller en institusjon, og som skaper mening som medlemmene bruker for å fortolke erfaringer, styre handlinger og konstruere identitet» (Kvalbein, 2003b, s. 102). Et hovedpoeng for Kvalbein, og for flere andre, er at det ofte er en betydelig forskjell mellom den offentlige utdanningsdiskursen – alt hva stortingsmeldinger, lover og planer foreskriver – og de normene som regulerer hverdagslivet på lærerutdanningsinstitusjoner. Dette kan være en viktig årsak til det høye reformpresset man har opplevd innen lærerutdanningen: Politikere har ofte ønsket å forme lærerutdanningen etter sine visjoner, mens de lokale lærerutdanningskulturene gjerne har oppvist en betydelig treghet eller motstandskraft mot reformframstøtene. Denne teksten vil stadig vende tilbake til utdanningskultur som tema, selv om en slik oversiktsartikkel ikke ensidig kan fokusere på dette aspektet.

Dette kapitlet er i hovedsak basert på en utforskning av relevant sekundærlitteratur. Historien om seminaret og lærerskolen på Hamar fra 1867 til 1967 er godt beskrevet i Helge Dahls verdifulle forskningsartikkel i hundreårsskriftet fra 1967 (Dahl, 1967). Artikkelen har et fokus som passet godt for den tiden da den ble skrevet. Den kan likevel i dag virke noe gammelmodig – og i enkelte henseender begrenset. Dessuten handler den hovedsakelig om perioden 1867–1937, og i mindre grad om tiden 1937–1967. Andre artikler fra hundreårsskriftet, samt andre tekster som omhandler 1930–1960-årene, utgjør imidlertid verdifulle supplement til Dahls artikkel fra 1967. Ikke minst gjelder det Dahls egen tekst fra 1992 om lærerutdanningen på Elverum (Dahl, 1992). Tidligere rektor Andreas Schanke (rektor 1958–1985) har etterlatt seg noen artikler om Hamar lærer- og lærerhøgskole, som også har vært av stor betydning for arbeidet med denne artikkelen. Den relativt ferske boka til Per Østerud, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes om norsk lærerutdanning i etterkrigstiden (Østerud et al., 2015) er dessuten verdifull, ikke minst fordi Østerud selv arbeidet ved vår institusjon i mange år. Den største utfordringen har vært å beskrive den svært sammensatte utviklingen både på Hamar og på nasjonalt plan siden 1980-årene uten å ha noen sammenhengende lokale framstillinger å bygge på. Med hensyn til denne

tiden er teksten bygd på en rad forskjellige kilder, som ulike rapporter, personlige samtaler, enkelte saksdokumenter, avisartikler, Simon Bringelands bok om historien til Høgskolen i Hedmark fra 2014 (Bringeland, 2014), høgskolens egne nettsider og i noen grad de andre tekstene i denne boka. Tilbakemeldinger fra kollegaer med mye lengre fartstid på Hamar enn forfatteren selv har også vært av stor betydning.

Den utdanningsinstitusjonen som tok form på Campus Hamar på slutten av forrige århundre er langt større, mer differensiert og kompleks enn før, og den tilbyr langt flere studier enn tidligere. Institusjonens nye kompleksitet er en sentral dimensjon ved den siste del av artikkelen. Flere deler av de nye, mer sammensatte aktivitetene ved høgskolen vil bli nevnt, berørt eller kort beskrevet, men ikke alle. Førskole- eller barnehagelærerutdanningen vil bli vist noe oppmerksomhet, men langt ifra så mye som den kunne fortjent. Både begrensninger med hensyn til tid og rom, samt behovet for å unngå for stor tematisk spredning, har bidratt til at allmennlærerutdanningen er blitt satt i sentrum også i den siste delen av artikkelen.

DEL 1: SEMINARET Hamar og Hedmark på 1800-tallet

La oss så vende tilbake det tidlige Hamarseminaret i leiligheten i gården ved Triangelen og forsøke å danne oss et bilde av livet der. Seminarets første bestyrer, Nils Hertzberg, bodde selv i leiligheten det første året, selv om «elevene øvde seg på musikkinstrumenter fra 5–6 om morgenen til langt på kveld» og etter sigende «fordrev de andre leieboerne» (Dahl, 1967, s. 14). Året etter, i 1868, rev man en vegg i bestyrerens leilighet for å kunne ta imot en ny klasse, mens bestyreren selv flyttet et annet sted og tredjelæreren flyttet inn. I tillegg til leiligheten anvendte skolen også byens største forsamlingslokale, Jønsrudsalen, til gymnastikk.

Den gangen var elevene elever, ikke studenter. Student ble man først når man hadde tatt eksamen artium. Det var en fjern drøm for de fleste av datidens seminarister. Lærerstabten var enkel å holde styr på: Bestyrer, andrelærer og tredjelærer. På mange måter kunne det tidlige seminaret minne om en liten grendeskole for unge menn. Enkelheten i størrelse, struktur og ressurstilgang er slående: «Elevene satt på løse taburetter to og to ved sortmalte bord [...] Et av orglene var kommet fra den nedlagte lærerskolen på Tynset. Det var i bruk [...] en hel mannsalder framover [...] Om lag 30 utstoppede fugler ble skaffet til veie» (Dahl, 1967, s. 15). Noe bibliotek hadde man knapt til å begynne med, men innen 1877 var det bygd opp en boksamling på omtrent 2 600 bind. Om seminaret kunne minne om en grendeskole, så var heller ikke Hamar den gang særlig stor. Bygrunnen fra grunnleggingsåret 1849 var på 400 dekar (Ødegaard, R., 2002, s. 309). Bestyrer Hertzberg skrev i sine memoarer:

I 1867 var Hamar en Smaaby med omkr. 1 800 Mennesker. Befolkningen bestod hovedsagelig af yngre Familjer med en Mængde Smaabørn; det hedte, at omkring 1/3 av Folketallet var Børn under Konfirmasjons-Alderen. Af Skoler fandtes kun en Almueskole, en liden Borgerskole, en ditto Pigeskole. (Hertzberg, 1910, s. 137)

Holset, området der Campus Hamar ligger i dag, besto den gang for det meste av ubebygd jordbruksmark.

I Hedmark, som i det aller meste av Norge og verden for øvrig, levde de fleste av jordbruk og andre primærnæringer. Hverdagslivets teknologier var mye enklere og levestandarden til folk flest var mye lavere enn nå. Byene var påfallende små sammenlignet med i dag. Industrialiseringen hadde kommet et stykke på vei i Storbritannia og noen andre områder i Vest-Europa og det nordøstlige USA. Den var så vidt kommet i gang i Norge. Folk flest merket antakelig noe tydeligere de økonomiske, sosiale og kulturelle endringsprosessene som assosieres med overgang fra naturhushold til salgsjordbruk på den norske landsbygda. Transporten mellom de enkelte byer, grender og gårder tok også mye lengre tid den gangen enn nå. Hertzberg skrev at på gode sommerdager kunne man komme seg fra Kristiania til Hamar på en halv dag – 3 timer med tog til Eidsvoll og deretter 3 timer med dampskip – Jernbarden, Dronningen eller Skibladner – på Mjøsa. «Men naar Mjøsen var islagt, maatte man skrangle den lange og besværlige Landevej over Morskogen og Stange; Rejsen mellom Christiania og Hamar tog da en hel Dag» (Hertzberg, 1910, s. 136). Norge, som andre deler av verden, var i endring, og etableringen av seminaret på Hamar var en del av denne endringsprosessen.

Hertzberg beskrev et sosialt delt samfunn på Hedmarken:

Innen befolkningen var det tvende skarpt avsondrede Grupper. Paa den ene Side de gamle Slægter, Ejerne af de store Gaarde, hele Godser [...] disse Storbønder havde rundelig Udkomme af sine Gaarde [...] Paa den anden Siden en talrig Husmands-klasser, der levede i smaa Kaar og var opptagen af det daglige Slid for Levebrødet. (Hertzberg, 1910, s. 138)

For Hertzberg som var teolog og leder av en lærerutdanningsinstitusjon som hadde som et hovedmål å fremme kristendom og kristelige verdier, var det en trist erkjennelse at det i begge disse samfunnsgrupper «dengang [var] liden religiøs og kirkelig Sans» (Hertzberg, 1910, s. 138). De sosiale omgangsformer falt heller ikke alltid i Hertzbergs smak. Ved Sankt Hans var det for eksempel skikk og bruk at det kom folk, og særlig ungdom, inn til Hamar fra Mjøsbygdene, men ofte endte det i «et raat og vildt Liv» der «Ældre og Yngre, Gutter og Jenter, halvdrukne, under Hyl og Skraal [...] slingre[t] omkring i Gaaderne» (Hertzberg, 1910, s. 158). Byens ene politibetjent og fire gamle vektere hadde lite å stille opp med mot den slags.

På begynnelsen av 1800-tallet var Norge ikke bare et klasse- og kjønnsdelt samfunn. Enkelte historikere kaller det også for et standssamfunn. Det henpeiler i en viss grad på juridiske forskjeller mellom ulike samfunnsgrupper, men like så mye på den begrensede sosiale mobilitet mellom dem. Embetsmenn, handels- og håndverksborgerskap i byene, samt storbønder var relativt klart adskilte og identifiserbare grupper. De var ikke bare sosialt adskilt fra hverandre, men enda mer fra småbrukere og fattigfolk i land og by. Selv innenfor bondestanden var det ofte klare sosiale forskjeller, som mellom selveiende bønder på den ene siden og husmenn, dagarbeidere og andre eiendomsløse på den annen

(Pryser, 1999, kap. 1). Også mellom kvinner og menn i de ulike gruppene var det formelle ulikheter, og det var klare forventninger om hva slags roller kvinner og menn kunne og burde innta.

Som samfunnet ellers var også skolesystemet tydelig klasse- og kjønnsdelt: Allmueskolen ble skapt i 1739 for å ta hånd om bondemassenes konfirmasjonsundervisning, mens fattigskoler ble etablert for de lavere lag i byene. Borger-skolen, et ektefødt barn av opplysningstiden, var i første rekke for byborger-skapets sønner, og noen ganger også for deres døtre. Latinskolen – eller den lærde skole – med røtter tilbake i middelalderen, var primært for embetsmannselitens sønner. I allmueskolen gikk gutter og jenter sammen, mens de i borgerskolen gikk i adskilte klasser med ulike fag. Latinskolen var bare for gutter. De høyere sosiale lag sørget ofte for privatundervisning for sine døtre, eller så kunne de være i egne klasser i borgerskolene eller på egne pikeskoler (Baune, 2007).

Hvorfor ble Hamar valgt?

Det var ingen selvfølge at det skulle bli noe seminar på Hamar. Lærerutdanning var på 1700-tallet blitt drevet i kirkelig og i privat regi. Med bakgrunn i loven om allmueskolevesenet på landet fra 1827 ble det etablert en offentlig finansiert lærerutdanning innrettet på allmueskolen. Innen 1839 hadde hvert stift, dvs. hvert bispedømme, fått sitt stiftsseminar, slik loven av 1827 forutsatte. Stifts-seminarene ble etablert på mindre steder som Trondenes utenfor Harstad i 1826, Asker nær Christiania i 1834, Klæbu ved Trondheim og Stord sør for Bergen i 1838, og til slutt Holt ved Tvedestrand i 1839. Med etableringen av stiftsseminarene overtok staten hovedansvaret for lærerutdanningen fra kirken (Karlsen, 2003a, s. 16–17). Kirken og teologene fortsatte likevel å ha en sterk innflytelse. Sammenvevingen av kirke og seminarvirksomhet går tydelig fram av det faktum at seminarene ikke bare skulle utdanne lærere for fastskolene, men også kirkesangere (Dahl, 1967, s. 5). Noen fagfolk mener at:

Lærerseminarene var i utgangspunktet «totale institusjoner», der elevenes moralske levnet var gjenstand for konstant overvåking og kontroll. De første seminarene lå gjerne på landsbygda, der elevene i minimal grad ble utsatt for fristelser til usedelighet. Timeplanen var tett, arbeidspresset stort, og all undervisning foregikk i klasserom etter modell av undervisningen i folkeskolen. (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 46)

Midt på 1800-tallet var seminarene kontroversielle i Norge. Opposisjonen mot den politisk dominerende embetsmannsstanden var da i vekst. Den kritiserte seminarene for å være eksklusive og lite folkelige, i tillegg til å være kostbare og under sentral statlig kontroll. På denne tiden var det to typer allmueskoler i Norge: Omgangsskoler der undervisningen og læreren gikk på omgang mellom ulike grender og gårder, og skoler i faste hus eller bygninger, det vil si fastskoler. Midt på 1800-tallet var det fortsatt fem ganger så mange omgangsskolelærere – som fastskolelærerstillinger. Å bruke mye penger på å utdanne lærere ved seminarene til det begrensede antall fastskolestillinger kunne virke eksklusivt.

For kritikere av embetsmannsregimet syntes det mer fornuftig å bruke penger på mindre «lærerskoler» med kortere kurs eller på et lærlingsystem ved de såkalte «høyere Almueskoler», dvs. de mer sentralt plasserte allmueskoler som ga undervisning ut over det som var obligatorisk. Allmueskoleloven av 1860 tillot slike enklere former for lærerutdanning. På denne måten kunne folkeopplysningen spres til flere og til en lavere pris (Dahl, 1967, s. 7–8). Seminaristene utgjorde på denne tiden en elite eller i det minste et høyere sosialt lag blant lærerne, og de kunne lettere enn omgangsskolelærerne få arbeid utenfor hjembygda (Hagemann, 1992, s. 12).

Det var i hovedsak to grunner til at Hamar i 1867 ble valgt som et nytt og sent tilskudd til rekken av stiftsseminarer som var blitt skapt i 1820- og 1830-årene. Christiania stift, som Hamar hørte under fram til 1863, hadde en langt større befolkning og et større behov for skolelærere enn noe annet stift. Asker seminar greide ikke å dekke etterspørselen etter fastskolelærere og tok selv initiativ til at et nytt seminar burde etableres. Allerede i 1857 hadde regjeringen gått inn for å etablere et seminar på størrelse med Askers på Stange. Kirkekomiteen i Stortinget gikk imidlertid den gang imot forslaget, dels fordi den var kritisk til stiftsseminarer som et instrument for å styrke folkeopplysningen, og dels fordi den ikke anså behovet for å være så presserende som det departementet mente at det var (Dahl, 1967, s. 8–9). I begynnelsen av 1860-årene var det likevel tydelig at kapasiteten ved de eksisterende seminarene var sprengt. Skoleloven av 1860 bidro dessuten til en sterk vekst i fastskolene og dermed til økende behov for seminarutdannede fastskolelærere. I 1863 ble Hamar et eget stift. Normen om at hvert stift burde ha sitt stiftsseminar tilsa at dette også burde gjelde Hamar stift. I 1865 forelå det en kongelig resolusjon om et seminar for Hamar stift som fikk støtte i Stortinget, men det var fortsatt ikke tatt noen avgjørelse om hvor seminaret skulle ligge (Dahl, 1967, s. 12–13).

De første seminarene som var blitt etablert på 1820- og 30-tallet, var blitt lagt på landet, et godt stykke unna byer som Harstad, Christiania, Trondheim, Bergen og Tvedestrand. Myndighetene var engstelige for at elever som gikk på skoler i byer, kunne bli for urbane, for selvhøytidelige eller for verdslige til å egne seg som lærere i bygdene. Mye hadde likevel endret seg mellom 1830- og 1860-årene. Industrialiseringen av landet begynte så smått, økonomien ble mer markedsorientert, byene ble større, selv om de fortsatt var relativt små. Kommunikasjonene mellom dem og distriktene var i ferd med å bedre seg, og «assosiasjonsånden» – foreningslivet som strakte seg ut på kryss og tvers av byer og distrikter – var i framgang, ikke minst blant lærere av alle slag (Hagemann, 1992, s. 15–34). Samtidig ser både lærernes lønn og sosiale status ut til å ha bedret seg (Tønnessen, 2011, s. 35), og de fikk nå i økende grad lønn i form av penger og ikke bare naturalia (Dokka, 1967, s. 213). Et viktig moment her er bestemmelsen i allmueskoleloven av 1860 om at skolen skulle være fast (ikke omgangsskole) når minst 30 skolepliktige barn kunne møte opp til samme skole. Som Hans-Jørgen Dokka skriver: «Å lovfeste et slikt krav var ensbetydende med å kreve en overgang fra omgangsskole til fastskole i stor stil» (Dokka, 1967, s. 207). På Østlandet,

der utviklingen gikk raskest, var omgangsskolene stort sett forsvunnet midt på 1880-tallet (Dokka, 1967, s. 208).

Under diskusjonene om nytt seminar på 1850-tallet ble Helgøya, Stange så vel som Vang prestegård vurdert som aktuelle steder. Midt på 1860-tallet, da Hamar var blitt stiftsstad med ny stiftsdireksjon, syntes det imidlertid som en ganske god idé å legge seminaret dit. Som Dahl skriver: «Fra midten av 1860-årene er det i det hele tatt et noe friere syn på spørsmålet by eller land» (Dahl, 1959, s. 17). Hamar ble da også valgt, riktignok som en prøveordning, for engstelsen for Hamars mange brennevinssjapper – dette var før Vinmonopolets tid – fantes fortsatt på Stortinget (Dahl, 1967, s. 9–13).

I henhold til landsskoleloven av 1827 skulle det i allmueskolene undervises «a) i Læsning, forenet med forstandsøvelser, b) i Religion og Bibelhistorie, efter de anordnede Lærebøger, c) i Sang, efter Psalmebogen, d) i Skrivning og Regning' (§14)». Likevel, skriver Tove Aarsnes Baune, «var fagkretsen enda snevrere. Av skolestatistikken så sent som fra 1853 framgår det at elevene ikke fikk undervisning i stort mer enn lesning, sang og religion» (Baune, 2007, s. 30). Det var fortrinnsvis det å lære å undervise i disse emnene som hadde vært seminarenes viktigste oppgaver, selv om det også kunne gis opplæring i andre emner som ble ansett som nyttige i allmueskolen (Norsk skolemuseums venner, 1960). Tre fagområder som derfor tidlig hadde en sterk stilling i lærerutdanningen, var morsmål, musikk og kristendomskunnskap. I landsskoleloven av 1860 ble fagkretsen i allmueskolen betraktelig utvidet i forhold til tidligere. Det gjaldt ikke minst i den såkalte høyere allmueskole, hvor også geografi, historie, naturhistorie og naturlære skulle inn, i tillegg til at man også tillot flere andre fag. For første gang het det nå at i den grad forholdene tillot det, skulle skolen føre ungdommen videre fram til allmenndannelse. Også på de lavere trinn i allmueskolen skulle fagområder som jordbeskrivelse, naturkunnskap og historie komme med gjennom utvalgte stykker fra leseboken. Da loven ble utformet, var det i det hele tatt et sterkt ønske om at den borgerlige – eller verdslige – undervisningen skulle likestilles med den kirkelige i allmueskolen (Dokka, 1967, s. 194, 199–200). Seminar på Hamar ble etablert etter at den nye landsskoleloven var blitt vedtatt. Det er derfor rimelig å betrakte den som et andregenerasjonsseminar i forhold til de som var blitt etablert i 1820- og 30-årene.

I de første årene var det tre lærere ved Hamarseminaret. Den 40-årige bestyreren, Niels Christian Egede Hertzberg, var teolog. Det normale var at stiftsseminarenes bestyrere også var residerende kapellan eller sogneprest. Det var ikke Hertzberg. Det at han utelukkende fokuserte på seminarvirksomheten representerte ett av flere brudd ved det nye seminaret på Hamar i forhold til den daværende seminartradisjonen. Hertzberg hadde vært andrelærer på Askerseminaret og var godt kjent med Norges og andre europeiske lands lærerutdanninger. Den 29-årige teologen Oluf Saxe ble andrelærer på Hamar. Han overtok senere som bestyrer etter Hertzberg (Dahl, 1967, s. 15–18). Som tredjelærer valgte man en seminarist (Dahl, 1967, s. 18). Dette forteller noe viktig om rekrutteringsmønsteret i denne første tiden: De to øverste postene ble inntatt av teologer,

ved tredjelærerstillingen ble det åpnet for menn med seminarutdanning. Den 34-årige Jens Jensen, bondegutt fra Tolga som fullførte seminaret i Klæbu i 1854, ble valgt. Han hadde flere års praksis fra allmueskolen, og dessuten hadde han vært bestyrer ved den nylig nedlagte lærerskolen på Tynset (Dahl, 1967, s. 18–19).

Det var en interessant situasjon: Et lærerseminar med to teologer og en seminarist som personale hadde fått i oppgave både å videreføre en grunnleggende kristen lærerutdanning og samtidig utvikle en langt mer sekulær utdanning enn tidligere. Hvordan løste de disse oppgavene? De to teologene og øverste lærerne tok seg av kristendomsundervisningen, pedagogikkundervisningen, morsmålsundervisningen, samt sangundervisningen. Tredjelæreren tok seg av resten, det vil i alle fall si åtte ulike fagområder. Man kan spørre om det ikke nødvendigvis måtte innebære et brudd med Hertzbergs egne tanker om at lærere ikke burde påta seg undervisning i fag de ikke var godt inne i (Dahl, 1967, s. 20–21). Samtidig var det et åpenbart strukturelt problem: Når få lærere skulle undervise i mange undervisningsfag, og det samtidig ble skapt forventninger om faglig undervisningskompetanse, måtte situasjonen bli vanskelig. Løsningen syntes å ha vært å prioritere de gamle undervisningsfagene, morsmål, kristendomskunnskap, og sang, samt pedagogikk, og å nedprioritere de fleste nye sekulære fagfelt. Gamle kulturelle trekk ved lærerutdanningen hadde øyensynlig større vekt enn nye politiske visjoner om en mer sekulær lærerutdanning.

De første elevene hadde litt ulike forutsetninger og lengden på oppholdet deres ved seminaret var også noe ulik, selv om hovedregelen var en toårig utdanning. De som ønsket å begynne på skolen, måtte gjennom en opptaksprøve. Den avgjorde om de kunne begynne i 1. klasse eller direkte i 2. klasse. Kvinner hadde ikke adgang de første årene, så alle elevene var menn eller gutter. Praktisk talt alle var fra landet, mange av dem hadde småbrukerbakgrunn, selv om det heller ikke var utypisk med elever fra husmanns- eller lærerfamilier. Elevene var ofte fra Hamar stift (men sjelden fra byen Hamar). En del kom også fra andre deler av landet, ikke minst fra Vestlandet. Etter to år, i 1869, ble det uteksaminert 26 kandidater. Fram til 1877 lå elevtallet på mellom 40 og 50 fordelt på to klasser, 1. og 2. klasse (Dahl, 1967, s. 22–23).

Elevene bodde ikke på internat som ved andre seminarer, så dette var nok et felt der Hamarseminaret brøt med tradisjonen. Det kan se ut som om det var viktig for Hertzberg å skape et seminar som var en del av samfunnet, ikke en institusjon som var avsondret fra det. Å sende relativt fattige elever ut på boligleiemarkedet var likevel ikke uproblematisk. Brensel og mat kunne elevene i en del tilfeller få tilsendt hjemmefra, særlig på vinteren, men det var likevel ikke uvanlig at elevene opparbeidet gjeld til husverter og bokhandlere. I de første årene ble avgangsvitnemålet deres holdt tilbake inntil de hadde betalt gjelden. På tross av disse problemene fikk skolen ifølge Dahl et godt omdømme og ble en integrert del av byens liv. Gjennom øvingsskolen (eller praksisskole for å bruke dagens terminologi) ble elevene kjent med skolebarna og gjennom dem med foreldrene. Hamar var som nevnt den gang en svært liten by både i utstrekning og i antall innbyggere, med mange unge familier, så det tok kanskje ikke så

lang tid før man ble godt kjent. Hertzberg tok selv initiativ til ulike folkefester og «guttessamlinger» der seminaristene spilte en aktiv rolle. Saxe organiserte et seminarior som ledet sangen i kirken og som kunne underholde byen i lyse sommerkvelder. Seminarets «gymnastikk og eksersis»-øvelser fant ofte sted på et av byens torg. «Og», skriver Dahl, «når seminaristene hadde sine våpenøvinger i omegnen, da dundret børsene og trommene gikk så det hørtes viden om» (Dahl, 1967, s. 25). Seminaristene rykket til og med ut som en del av brannkorpset når det var nødvendig.

Det hadde vært en engstelse for at elevene skulle besøke brennevinshandlere og andre mindre vel ansette etablissementer. Det så imidlertid sjelden ut til å være tilfelle. Først etter 11 år med seminarvirksomhet, i 1878, ble to elever utvist for drikk og usedelighet. Seminaret la opp til at elevene skulle få en aktiv fritid. Bestyrer Hertzberg ba tidlig alle elevene og lærerne, samt lærerne fra noen av byens andre skoler, hjem til seg. Samtalekvelder og kvelder med foredrag for elever og lærere om historiske, kulturhistoriske og litterære emner ble en viktig del av seminarvirksomheten på Hamar. Etter hvert ble det organisert ulike elevlag, «kaffelag» og studieringer blant elevene. I sommerhalvåret dro ofte skolens elever og lærere ut for å besøke og følge med i undervisningen på skoler på landet, gjennomføre botaniske vandringer eller «militære utmarsjer med feltmanøver» (Dahl, 1967, s. 25). Ikke bare landlige omgivelser ble besøkt, men også hovedstaden der elevene kunne studere universitetets samlinger.

Hamarseminaret var kanskje ikke i samme grad som de tidlige seminarerne fra 1820- og 30-tallet noen «total institusjon», «der elevenes moralske levnet var gjenstand for konstant overvåking og kontroll» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 46). Det bildet som Dahl tegner, gir likevel inntrykk av at elevene tok del i et tett sosialt nettverk som involverte dem i mange aktiviteter. Seminarets og byens små størrelser bidro antakelig til å gjøre det relativt lett for undervisningspersonalet å opprettholde sosial kontroll over elevene. Elevene kom ofte utenbys fra og var relativt fattige, og det ga dem trolig begrensede handlingsmuligheter. Samtidig var bestyrerne menn med relativt klare holdninger til hva seminarister burde og ikke burde gjøre. Samlet gjør dette at det er grunn til å tro at elevenes frihet var forholdsvis begrenset. En slik forståelse kan se ut til å passe godt med Kvalbeins beskrivelse av en seminarikontrakt der elevene «har byttet en betydelig del av sin frihet og tid mot å inngå i et sosialt fellesskap som tar ansvar for dem» (Kvalbein, 2003b, 103).

Striden med Sagatun folkehøgskole

På tross av at det nye seminaret etter alt å dømme ble godt integrert i lokalsamfunnet, kom det snart opp i en stor religiøs og ideologisk strid. Tre år før Hamarseminaret startet sin virksomhet, ble Norges første folkehøgskole, Sagatun, etablert i samme by av Herman Anker og Olaus Arvesen. De to institusjonene representerte religiøs-kulturelle og politiske motstykker i Norge: Hertzberg og Saxe sto den ortodokse lutherske teologi nær, spesielt slik den ble utformet av teologiprofessor Gisle Johnson, som var «akademikar og forkynnar på ei og

same tid» og fremmet «ei blanding av pietisme og luthersk ortodoksi, kanskje ikkje så ulik grunntrekka i haugianismen» (Nærbøvik, 1999, s. 178)¹. I den harde politiske kampen mellom regjeringen og stortingsflertallet i 1880-årene opptrådte Johnson som en støttespiller for regjeringen og «embetsmannsstaten» (Nærbøvik, 1999, s. 124). At Hertzberg og Saxe ikke bare var støttespillere for establishmentet, men også aktive deltakere i det, ble klart da Hertzberg ble kirkeminister i Christian Selmers regjering i 1882 og felt under riksrettssaken fra 1883 til 1884. Oluf Saxe ble også politiker; stortingsrepresentant fra 1880 og medlem av Høyre da partiet ble etablert (Norsk senter for forskningsdata, s.a.). Sagatun, derimot, hadde

direkte tilknytning til den venstreorienterte bondeopposisjonen på Hedmark og førte videre de nye tanker som gjorde seg gjeldende i norsk politikk. For opposisjonen stod seminarerne som festninger for konservatismen. Derfor holdt Johan Sverdrup forslaget om å utvide seminarer til 3 år for «tendensiøst». Seminarerne hadde misforstått sin oppgave, ble det hevdet, for de manglet aldeles syn og sans for hva vårt folk trenger til. Det rådde «Ufolkelihood og Skakkjørthed i Tanken». (Dahl, 1967, s. 41)

De sentrale figurene i denne striden var Saxe, som i sitt første ekteskap var gift med biskop Johnsons datter, og Arvesen. Perioden er humoristisk blitt kalt for «den Saxiske syvårskrig». Sagatun var religiøst preget av grundtvigianismen, en retning som hadde stått forholdsvis sterkt blant norske teologer på begynnelsen av 1800-tallet. Men «så skjedde eit generasjonsskifte [ved Det teologiske fakultet i Christiania] og samstundes eit markant ideologisk brot i fakultetets historie: Fakultetet vart anti-grundtvigiansk» (Elstad, 2011, s. 170). I slutten av 1840-årene ble C. P. Caspari og Gisle Johnson tilsatt ved fakultetet, og deres store ambisjon var å stanse grundtvigianismens framgang i Norge. Her fikk de, og særlig Johnson, stor gjennomslagskraft, ikke minst blant menn som Hertzberg og Saxe, som fikk sin teologiske utdanning ved fakultetet. Så striden om grundtvigianismen var ikke ny, men tvert om flere tiår gammel i 1860- og 70-årene.

Hertzberg poengterer at denne striden, som først kom til uttrykk i små kretser i Hedmark, etter hvert ble reist på folkemøter med flere hundre deltakere. Møtene spredte seg fra Hamar til Vang, Stange, Romedal, Løten, Elverum, Ringsaker, Nes, Toten og Lillehammer (Hertzberg, 1910, s. 135). Det var i alle fall fire forhold som skilte partene fra hverandre: menneskesyn, forholdet til nasjonen og den europeiske kulturtradisjonen, pedagogisk tilnærming og synet på oppdrageransvaret og friskoler. Grundtvigianerne mente at syndefallet ikke preget menneskene i samme grad som det Johnson tilhengere trodde. Det er en vanlig forståelse at det fantes en sterkere livsdyrking og et lysere menneskesyn blant grundtvigianerne. Disse vektla dessuten det nasjonale og det historisk-folkelige med røtter tilbake til førkristen tid. En opplevelse av livsgleden i folkelige og nasjonale fellesskap ble

¹ Her brukes begrepet ortodokse lutheranere om de som i hovedsak sluttet opp om Johnsons linje, selv om begrepet muligens kan være diskutabelt i et teologisk perspektiv.

betraktet som en forutsetning for en levende kristendom blant Grundtvigs tilhengere (Klonteig, 1977, s. 17). For Johnsens tilhengere var dette å oppfatte som en farlig lefling med førkristen hedendom. For en mann som Hertzberg var kristendom viktigere enn nasjonalisme (Hertzberg, 1910, s. 140), og dessuten burde den norske selvforståelsen ikke utvikles adskilt fra den europeiske kulturarven. Når det gjaldt pedagogisk tilnærming, kritiserte grundtvigianerne både latinskolen og seminarene for «pugg og åndløyse» (Dahl, 1967, s. 42). Hertzberg, på den annen side, kritiserte det han hos sin motpart oppfattet som «ensidig Vegt paa det Vækkende, Oplivende, Følelsen og Stemningen Tiltalende [i undervisningen], med Tilbagetrængen af den solide Kundskabsmeddelelse» (Hertzberg, 1910, s. 142). Grundtvigianerne var negative til den statlige allmueskolen og forkjempere for private friskoler. Mange av dem mente at det var foreldrene alene som hadde ansvar for barnas utdanning. Hertzberg gikk derimot ut fra at om man avskaffet den obligatoriske skole, ville mange barn ikke få noen undervisning i det hele tatt (Hertzberg, 1910, s. 144–146). Enda et stridsspørsmål gjaldt landsmålet plass i samfunnet og i skolen, som grundtvigianerne ofte var sterke talsmenn for. Dette spørsmålet fikk likevel ikke den samme sprengkraften, og skillelinjene var ikke like klare i Hedmark som i andre deler av landet (Dahl, 1967, s. 44–45).

I begynnelsen var forholdet mellom Hamarseminaret og Sagatun etter alt å dømme rimelig godt. Seminarister møtte opp til samlinger på Sagatun og ble ifølge en kilde sterkt påvirket av grundtvigianismen, mens sagatunelever deltok på elevmøter på seminaret. Bestyrer Nils Aars fra Asker seminar sa på et lærermøte på Hamar i 1869 at seminarene og folkehøgskolene burde lære av hverandre. Reglementet fra det samme år, som Hertzberg hadde vært med på å utvikle, vektla foredragsformen, typisk for folkehøgskolene, i større grad enn bruk av lærebøker. Enkelte vitnemål kan tyde på at den typiske undervisningsmåten ved seminaret lå nærmere en typisk folkehøgskoleundervisning enn den formen for seminarundervisning som grundtvigianerne elsket å karikere (Dahl, 1967, s. 41–42). I en melding fra seminaret for 1869–70 ble bruken av frie foredrag og samtaler og fravær av utenatføring understreket. Elevene skulle være i stand til å gjengi det mest sentrale fra lærebøker og foredrag. Innlevelse i undervisningsstoffet ble dessuten vektlagt (Dahl, 1967, s. 33).

Da Saxe ble bestyrer i 1873, nektet han imidlertid sagatunelever adgang til seminarets elevlagsmøter, etter sigende fordi han var engstelig for debatter om politiske spørsmål. Det kan tolkes som at striden ble tilspisset på begynnelsen av 1870-tallet, eller at Saxe førte en strengere linje enn Hertzberg, eventuelt begge deler. Dahl nevner et folkehøgskolemøte i Christiania i 1872, der både Hertzberg og Saxe tok del, som spesielt tilspisset. De uttrykte der indignasjon over det de så som folkehøgskolelærernes forsøk på å framstille den akademiske dannelsen som ufolkelig (Dahl, 1967, s. 40–41). Da Hertzberg forlot seminaret i 1873, talte han om å ta på seg «Guds fulle rustning» for å «stå mot djevelens listige angrep» (Dahl, 1967, s. 42). Om det var Sagatun og grundtvigianerne eller andre strømninger i tiden han hadde i tankene, vites ikke, men det gir oss i alle fall en fornemmelse av en ganske innbitt atmosfære.

En av seminaristene fra 1881–83-kullet forteller at man ikke burde nevne Bjørnsons eller Sverdrups navn om man ville unngå bråk. Dette berører et sentralt punkt i seminartradisjonen på 1800-tallet, nemlig den ideologiske disiplineringen. Det kan imidlertid se ut som om flere elever ikke helt skjønte hvor stridens frontlinjer gikk, og at lærernes evne til å få dem over - med hjerte og hjerne - på sitt parti var begrenset. Ett eksempel: Da fru Jørgensen (formodentlig ektefellen til andrelærer Jørgen Jørgensen) hadde bursdag 8. desember 1882, ble flagget heist. Tilfeldigvis hadde Bjørnson bursdag på samme dag. Elevene tegnet da i første frikvarteret Bjørnsons profil på tavlen og skrev: «Hurra for B. B.» Længe leve!» Det var lærer Jensen som oppdaget fadese og forklarte at feiringen gjaldt fru Jørgensen, ikke Bjørnson (Dahl, 1967, s. 41).

Sagatuns posisjon ble uansett svekket fra midten av 1870-årene, da skolen opplevde konkurranse fra andre folkehøgskoler og fra de nye amtsskolene, et offentlig tilbud om videregående utdanning på landet etter allmue- og senere folkeskolene. Dessuten forflyttet senteret for kampen mellom grundtvigianere og ortodokse lutheranere seg annensteds, for en tid til Lillehammer. Anker trakk seg fra ledelsen av skolen, og Arvesen fikk ikke det offentlige bidraget han søkte om i 1877 (Dahl, 1967, s. 45). Skolen ble til slutt lagt ned i 1891 (Lillevold, 1948, s. 318). Konflikten mellom seminaret og folkehøgskolen kan ha etterlatt seg viktige spor, og ikke bare i historiske skrifter. En viktig følge av konflikten, eller snarere av grundtvigianernes innflytelse, var at den bidro til opprettelsen av privatseminaret på Elverum. Det spesielle og til tider vanskelige forholdet mellom lærerutdanningene på Hamar og Elverum har fortsatt å ha betydning til inn på 2000-tallet. Det er imidlertid ikke lett å si nøyaktig hvilke spor konflikten mellom seminaret og Sagatun fikk i den pedagogiske tenkningen eller i utdanningskulturene ved de to institusjonene i ettertid. Noe som er interessant i et historisk perspektiv, er likevel det sterke religiøse preget seminaret hadde i sin første fase. Det er påfallende at det oppsto en strid mellom to kristne retninger på et tidspunkt da sekulariseringen var i sterk utvikling i det norske samfunnet. Det er også interessant å merke seg at det ikke ble noen tilsvarende åpen strid i Hedmark rettet mot sekulariseringstendensene i landsskoleloven fra 1860 eller i folkeskoleloven fra 1889.

Hamarseminaret og fornyelsen av lærerutdanningen

I utgangspunktet var det ikke gitt at Hamar skulle fortsette å være seminarets tilholdssted. Hertzberg og Saxe gikk imidlertid inn for og fikk gjennomslag for at seminaret skulle bli på Hamar. I motsetning til tidligere tiders seminarledere understreket Saxe hvor heldig bylivet var for å utvikle elevenes allsidighet. Beslutningen om å bli gjorde det imidlertid nødvendig å få på plass nye lokaler for seminaret. Det ble ingen løsning på dette spørsmålet i Hertzbergs tid. Det var først under Saxe at de første byggene på Holset ble reist. I 1875 ga Stortinget sitt samtykke og våren 1877 var de to murbygningene såpass ferdige at seminaret kunne flytte inn. Seminarbygget, eller hovedbygningen, ble etablert på grunn som hadde ligget under Holset gård, og som fram til 1878 lå utenfor bygrensen.

Gymnastikkbygningen ble satt opp like ved. Når man ser på samtidige fotografier, kan man se to etter tiden moderne bygninger som nær sagt reiser seg på toppen av et jorde. Ifølge en datidig beskrivelse hadde tomten «en smuk og fri Beliggenhed med Udsigt over Mjøsegnene» (sitert i Dahl, 1967, s. 27).

Helge Dahl argumenterer for at Hamarseminaret ble en drivkraft i reformarbeidet på slutten av 1800-tallet. Hertzberg hadde allerede før han kom til Hamar spilt en viktig rolle i å utvikle det nye reglementet for seminarerne i 1869, ikke minst gjennom å hente inn impulser fra besøk på lærerutdanningsinstitusjoner i flere europeiske land. Samordning og regulering kan stå som sentrale stikkord i denne forbindelse. Likevel skriver Hertzberg: «Første grunnsetning var å gjøre lærerutdanningen praktisk.» Hva betød det? «Dette omsyn,» skriver Dahl, «prøvde man å tilfredsstille dels ved målsettingen, dels ved undervisningsmåten, dels ved å knytte hele opplæringen så nær som mulig til øvingsskolen» (Dahl, 1967, s. 29). Samtidig ble det forholdsvis tidlig lagt sterk vekt på såkalte *tamefag* ved skolen, det man kanskje kunne utlegge som praktiske ferdighetsfag eller praktisk-estetiske fag. Hundre år senere skulle stortingsmann Einar Førde harselere over en lærerutdanning som «godt isolert fra samfunnet» fortsatte å «uteksaminere våre lærere i alt fra Apostlenes gjerninger til tresløyd» (sitert av Bjørklund, 1970, s. 12). Selv om daværende rektor ved lærerskolen på Hamar, Andreas Schanke, og flere andre, skarpt imøtegikk Førdes harselas, er det viktig å forsøke å spore hva slags utdanningskultur man var i ferd med å utvikle både lokalt og nasjonalt på slutten av 1800-tallet. En viktig grunnsetning for Hertzberg var ifølge Dahl «å integrere og konsentrere fagstoffet» (Dahl, 1967, s. 29). Det høres fint ut, men hva betød det? Seminarreglementet av 1869, som Hamarseminaret hadde vært det første til å implementere, tok ifølge Dahl «sikte på å tilpasse seg de tendenser som gjorde seg gjeldende i tiden». Han skriver videre:

Det var i pakt med det demokratiske strømdraget at seminar kurset ikke ble utvidet til 3 år, men at en heller bygde den 2-årige utdanning opp på bedre forutsetninger fra allmueskolen og de skoler som supplerte den. Det nasjonale krav kom man i møte ved å ta omsyn til elevenes talemål. Naturfagene stod som uttrykk for tidens realisme. (Dahl, 1967, s. 29)

Man kan diskutere hvor nyskapende det nye reglementet av 1869, med Hertzberg som en viktig bidragsyter, egentlig var. Helge Dahl skriver: «Ingen nye teoretiske fag kom til, bortsett fra enkel bokføring. Gymnastikk- og våpenøvingene fikk en noe bredere plass. Hagestell kom for alvor med, og tegning var til dels nytt fag. Sterkt redusert ble pedagogikk og verdenshistorie. Hovedsaken var å holde på den 2-årige rammen» (Dahl, 1967, s. 32). På to fagfelt som åpenbart hadde klare praktisk-fysiske virksomsaspekt, hagestell og gymnastikk, gikk Hamar foran. Hamar gikk også foran når det gjaldt etablering av skolelegeinstitusjonen ved stiftsseminarene. «Også for helselære var Hertzberg en pionér da 'Almindelig Sundhedslære' ble introdusert» (Dahl, 1967, s. 32). Man kan spørre seg om Hertzberg og andre likesinnede til dels møtte grundtvigianernes kritikk av seminaret for å være ufolkelig ved å støtte opp under fag og kunnskapsfelt som var relativt praktiske,

hverdagsnyttige og lite teoretiske. Var det seminarets måte å avgrense seg mot «livsfjern» akademisk elitisme på? Sammen med det å innta de «riktige» holdninger til folkehøgskolemiljøet, kan denne vektleggingen av praktiske fag muligens gi oss noen pekepinner om den lokale utdanningskulturen den gangen, altså «hva som anses som kunnskap, hvilke holdninger og handlinger som skal produseres, reproduseres og fremvises for at studentene skal bli ansett som kvalifiserte deltakere i lærerutdanningsamfunnet» (Kvalbein, 2003b, 102). Det er imidlertid mulig å se dette fra en annen synsvinkel også: Datidens hagestell kan for eksempel betraktes som en slags forløper for en eksperimentell naturfagundervisning (se artikkelen til Kvammen og Elvehøy i denne boka). Hertzbergs egen bakgrunn som ivrig friluftsmann og tidligere lærer ved Krigsskolen kan også ha vært av betydning for den vekt som ble lagt på undervisning utendørs (Thyness, 2009).

Vektleggingen av praktiske fag bør kanskje også sees i sammenheng med at seminarlærerne tidlig opplevde et sprik mellom elevenes forutsetninger og seminarets faglige forventninger. Det bidro – i alle fall for en tid – til at man senket både opptakskravene og forventningene til elevenes resultater. I en slik situasjon var det forståelig at lærerne krevde at utdanningen skulle utvides til 3 år, og at de viste motstand mot å innlemme nye fag i undervisningen. En grunn til at myndighetene nølte med hensyn til utvidelse, var antakelig at økt utdanningstid ville kunne resultere i forventninger om økte lærerlønninger. Fra 1876 gikk Norsk Skoletidende, som ble publisert ved Hamarseminaret, inn for en 3-årig utdanning med vekt på fordypning i de fagene som allerede fantes, og på praksis heller enn på en utvidelse av fagkretsen. Dette var også en linje som lærerne ved seminaret sluttet seg til. De fikk støtte av Hertzberg, som da var ekspedisjonssjef i Kirkedepartementet. Etter hvert gikk de fleste av landets lærerseminarer inn for en 3-årig utdanning. Da Stortingets kirkekomité tok avstand fra reformtanken, var det likevel ikke mye håp for den. Stortingsflertallet satset så å si alle kort på den nye folkeskolelovgivningen uten å utvide lærerutdanningen. Forslaget fra Hamar om å gjøre øvingsskolene til statsskoler, slik at de kunne bli bedre integrert i seminarenes virksomhet, førte heller ikke fram. I stedet for å betrakte praksisopplæringen som en nødvendig del av lærerutdanningen, beskrev enkelte stortingsrepresentanter den foraktfullt som dressur (Dahl, 1967, s. 33–36).

Hamarseminaret tok en del grep for å skape en fleksibel lærerutdanning, og disse kan ha vært vel så nyskapende som mange av de tiltakene som er nevnt ovenfor. Fra 1877 ble det tatt opp en tredje klasse, men bare ved spesielle tilfeller ble det tatt opp to førsteklasse samtidig. I stedet åpnet man for flere andreklasser. Godt forberedte aspiranter kunne begynne direkte i disse. I årene 1881 til 1888 ble det tatt opp 64 elever direkte i andre klasse. Disse hadde som regel ulike utdanninger ut over allmueskolen. I 1886 ble den første student, dvs. artianer, tatt opp på seminaret, og antallet skulle øke i årene som kom. Det man da, allerede på 1880-tallet, så begynnelsen på i Hamar, var en todelt lærerutdanning – en toårig utdanning for dem med allmueskolebakgrunn og lite mer, og en ettårig utdanning for artianere og andre med videreutdanning ut over allmueskolen. Dette var uvanlig ved andre seminarer. Her skimter vi allerede et mønster med deling av lærerutdanningen

som skulle bli vanlig midt på 1900-tallet. Søkningsen var stor, særlig fra Vestlandet, men allerede i 1889 ble bevilgningen til ekstraklassene trukket tilbake på grunn av engstelse for at det ble utdannet for mange lærere (Dahl, 1967, s. 36).

Kvinnenes inntog

1880-årene var en grotid for mange sosiale og politiske bevegelser i Norge, ikke minst for kvinnebevegelsen. Ett av kravene som ble reist, var at kvinner måtte få adgang til seminarerne, og departementet aksepterte i 1886 at enkelte kvinner etter spesiell søknad kunne tas opp. Saxe foreslo samme år at det ble tatt opp egne kvinnekull annethvert år, men forslaget ble liggende da en helt ny seminarlov var under forberedelse. Uansett ble de første fem kvinnelige elever tatt opp ved Hamar seminar i 1889 (i en klasse med 28 elever), ett år før seminarloven av 1890 ga kvinnene adgang til seminarerne på lik linje med menn (Dahl, 1967, s. 36–37).

Kvinnelige elever kom snart i flertall på seminaret i Hamar, og Dahl skriver at Hamar «er vel den skolen som har hatt forholdsvis flest kvinnelige elever» (Dahl, 1967, 55). De kom lenge med bedre faglige forutsetninger enn de mannlige elevene, da de ofte hadde middelskoleeksamen. De hørte ofte hjemme i noe høyere sosiale lag enn sine mannlige medelever, og de hadde ofte lettere for å ta opptaksprøven. Det at kvinnene fikk adgang til seminarerne, var historisk sett det mest betydningsfulle ved seminarloven av 1890. På tross av at de kvinnelige elevene ofte hadde bedre forutsetninger enn mennene, oppsto det en arbeidsdeling – i Hamar som i landet for øvrig – der kvinnene ofte tok «den lavere lærerprøven» og spesialiserte seg som småskolelærere, mens mennene utdannet seg for de høyere trinnene i folkeskolen (Dahl, 1967, s. 55). «Den lavere lærerprøve» besto av opptaksprøven pluss et kurs i praktisk lærerdyktighet (Dahl, 1992, s. 14). Tanken var at kvinner var spesielt godt egnet til å ta seg av de små (Solberg, 2002, s. 99).

Et spørsmål som det kan være verdt å stille seg, er hva kvinnenes inntog innebar for selve seminarkulturen. I henhold til datidens hierarkiske tenkning hadde mennene høyere sosial status ut ifra sitt kjønn, mens mange av kvinnene hadde det ut ifra sin klassebakgrunn. Dessuten var likestillingstanker i vinden, selv om de på ingen måte var allment aksepterte. Hvilke følger fikk alt dette for den daglige omgangen mellom kvinner og menn ved seminaret, og for forholdet mellom elever og lærere, hvorav de aller fleste var menn? Dette er spørsmål som vi ennå ikke kan gi noen gode svar på. En indikasjon på hva slags spenninger den nye elevsammensetningen kunne medføre, kom til uttrykk i et innlegg fra en mannlige elev som i seminaristlagets avis, *Askeladden*, i 1896 beskrev en sammenkomst ved skolen:

Spindesiden var som sedvanlig sterkest representert, og en eiendommelig lugt av kaffe og diverse parfumer slo meg straks imøde. Mer skulde det ikke til for å sette meg i stemning. Men jeg fikk snart følelsen af, at jeg ikke var kommen til et lystigt kaffelag, men til en eller anden høitidelig handling; for alle vores ærede jenter, omforladelse damer, var plaserede i den skjønneste orden paa bænkene langs den søndre væg, og vi stakkars «vadmelsbønder» havde tyet op i krogen bak orgelet. (Sitert i Hess, 1967, s. 121)

Jørgen Jørgensen, bestyrer og senere rektor fra 1889 til 1914, ser ifølge en beskrivelse som Dahl gir, ut til å inkarnere en type godmodig paternalisme som kanskje ikke var utypisk for den tidlige seminartradisjonen. Samtidig var det en type paternalisme som øyensynlig innbefattet bestemte oppfatninger av hva menn (i motsetning til kvinner?) kunne og ikke kunne gjøre:

D. F. Knudsen har truffet det rette når han karakteriserer Jørgensen som «manden med kraft og ydmyghed i en forunderlig skjøn forening». Når man leser gjennom alle de skriv han har ført i pennen i årenes løp blir man stadig slått av denne kombinasjonen. Det gjelder særlig de mange brev til elever og foreldre. Ofte ba han om unnskyldning når han var blitt hindret fra å svare med det samme. Han øste ut formaninger, oppmuntringer og gode råd, som en far til sine barn. Men samtidig var han streng i sine moralske krav. Han forlangte alle kjensgjerninger på bordet, og ga seg ikke før han hadde trengt til bunns i problemene og fått vite hele sannheten. Han ønsket fasthet og viljestyrke hos elevene. I et trøstebrev til en elev som hadde skeiet ut og gjort dumheter, heter det: «De siger selv, at De ikke rigtig vidste, hvad De gjorde. Sligt vidnesbyrd maa aldrig en *mand* give sig selv». (Dahl, 1967, s. 47)

Seminarloven av 1890 var den første selvstendige loven om lærerutdanning. Det var den samme kommisjonen som hadde lagt fram forslaget om folkeskoleloven, som nå la fram et lovforslag om seminarutdanningen. Loven kan se ut til å være preget av en kritisk holdning til seminarerne. Fram til da hadde lærerutdanningen vært hjemlet i lov om allmueskolen og sentrale reglementer. Med 1890-loven kom et strammere sentralt regime. Nå fikk man felles sensur, felles eksamensoppgaver og bruk av offentlig oppnevnte sensorer ved seminarerne. I tillegg fikk man en egen eksamenskomisjon som skulle sørge for at lovens bestemmelser ble iverksatt. Året etter fikk man et sett med «reglementariske bestemmelser» som i realiteten var en undervisningsplan, men hvor det likevel ble lagt vekt på frihet i valg av arbeidsmåter. I 1896 kom det en ny undervisningsplan som vektla personlige foredrag, samtale og demonstrasjon. Her kan det se ut til å være en konflikt mellom mål og virkemidler fra myndighetenes side. På tross av tanken om at det burde være noe friere undervisningsformer ved seminarerne – kritikere kunne ofte framstille seminarerne som noen slags dressuranstalter – bidro mengden av fag, knapphet på tid og et økende antall eksamener til omfattende lekselesning og eksamenspugg (Karlsen, 2003a, s. 17; Dahl, 1992, s. 14).

Ved seminarerne var man stort sett skuffet over loven. Man hadde håpet på en 3-årig utdanning, men den 2-årige ble beholdt. Eksamensordningen ble skjerpet med fire skriftlige prøver – i norsk, i regning og to fagstiler, en i historie og en i geografi eller naturhistorie (Dahl, 1967, s. 53–54). Rent praktisk innebar den nye loven behov for bygningsutvidelse på Hamar, både for å etablere spesielle fagrom i naturfag og praktisk-estetiske fag, men også for å lage egne rom for undervisningen av de kvinnelige elevene. Det førte til at hovedbygningens østre fløy ble reist i 1892 etter at Stortinget i 1891 bevilget penger:

I 1. etasje var det musikkrom for de kvinnelige elever, i 2. etasje et stort klasserom med samlingsrom for fysikk og kjemi, og i 3. en stor tegnesal, som ble brukt til lesesal

om ettermiddagen. Et bibliotekrom ble innredet i den eldre bygning. Samtidig ble gymnastikkbygningen ominnredet slik at seminaret fikk et bedre sløydlokale. Til handarbeid for pikene ble brukt et vanlig klasserom eller et par små «damerom». Dusj med varm vann ble i 1899 montert i «Badehuset» [...] I august 1902 kunne parafinlampene byttes ut med elektrisk lys i hovedbygningen og gymnastikkbygningen. (Dahl, 1967, s. 54–55)

Privatseminaret på Elverum

Seminarloven av 1890 ga også adgang til å opprette private seminarer med eksamensrett etter samme retningslinjer som offentlige seminarer. Blant de nye private seminarerne som ble startet opp, var frisseminarene på Notodden og i Volda. Fra et innlandsperspektiv var likevel etableringen av Elverum privatseminar i 1892 under ledelse av Olav Andreas Eftestøl viktigst (Karlsen, 2003a, s. 17). Å etablere privatskoler – også private lærerutdanninger – hadde vært viktig for grundtvigianere. I deres tankegang sto det folkelige i opposisjon til det statlige. Grundtvig hadde kritisert det statlige utdanningssystemet og håpet å kunne skape et alternativt, mer folkelig og fritt utdanningssystem ved hjelp av private skoler for barn og private folkehøgskoler for unge voksne. Dette var en kritikk som vant gjenklang i det framvoksende Venstre-partiet i Norge (Hall & Korsgaard, 2015, s. 18; Dahl, 1992, s. 12–14). Dahl legger imidlertid til at det private initiativ også fikk støtte fra enkelte konservative krefter. Selv om de etablerte seminarerne mislikte forslaget om privatseminarer, var det på denne tiden i praksis ingen motstand mot offentlig støttede privatseminarer på Stortinget (Dahl, 1992, s. 14).

Etableringen av privatseminaret på Elverum i 1892 må forstås på bakgrunn av de skoleetableringer som allerede hadde funnet sted der i tiårene forut. Den store pioneren var Eivind Olsen Torp, sønn av en gårdbruker fra Løten, som var blant de første uteksaminerte elevene fra Hamarseminaret i 1869. Torp forlot seminaret sterkt påvirket av Sagatun og grundtvigianismen og var med på å etablere ulike utradisjonelle utdanningstilbud på Elverum. Han ble etter hvert en sentral lokal politiker og stortingsmann, og han fikk støtte av storbonden, millionæren og idealisten Helge Væringsaasen, en dedikert folkehøgskolemann og liberaler som drev både bokhandel og forlag. Han var sentral i byggingen av den tømmerbygningen som fikk navnet Folkvang. Da Torp døde i 1890, kom Olav Andreas Eftestøl inn som en ny drivende kraft i skolearbeidet på Elverum. Han hadde vokst opp i en bondefamilie i Fjotland på Sørlandet, gått på seminaret i Kristiansand og så begynt å arbeide i allmueskolen. Kanskje noe utypisk for en mann med hans bakgrunn, var han internasjonalt orientert og interessert i moderne litteratur (Dahl, 1992, s. 17).

Folkvangskolen lå i Leiret, tettstedet som utgjorde sentrum i Elverum, og som hadde 789 innbyggere i 1890. Det var også et kommersielt sentrum i Østerdalen. Forskjellige offentlige institusjoner var samlet der, i tillegg til en del håndverksvirksomheter, noe industri og forretninger av ulike slag, samt et par hoteller. Det utviklet seg ulike typer skole- og kursvirksomhet, samt ulike andre kulturelle og sosiale aktiviteter i Elverum i tiden fram til 1892. Det betød at det fantes lærerkrefter og støttespillere for det privatseminaret Eftestøl drev i gang straks myndighetene

hadde åpnet for det med 1890-loven. 1. september 1892 kom privatseminaret i gang med 17 elever og 6 lærere, i tillegg til Eftestøl selv. (Dahl, 1992, s. 18–21).

Ved siden av at privatseminarene vektla det nasjonale, hadde de sine ulike særtrekk. I Elverum kom et liberalt kristendomssyn til uttrykk, mye i tråd med det man fant ved de grundtvigianske folkehøgskolene. Samtidig hadde man et blikk for nye trekk i det europeiske kulturbildet. Eftestøl selv framhevet toleranse og kritisk holdning til autoriteter og absolutte standpunkter som viktige grunnlag for de såkalte frisseminarene (Dahl, 1992, s. 25).

Antallet elever vokste raskt, fra 17–18 det første året til 146 i 1897–98. Generelt kom det langt flere elever fra andre deler av landet enn fra Hamar stift, og de fleste kom fra landdistriktene. Flesteparten hadde gardbrukerbakgrunn. Det finnes indikasjoner på at Elverumseminaret hadde en lavere strykprosent enn andre seminarer i 1890-årene. Det skjedde på tross av at enkelte av klassene ved Elverum ser ut til å ha vært svært store. I 1896 hadde Elverum flere elever og eksamenskandidater enn Hamar. I 1906 og 1907 var det ingen lærerskoler i hele landet som uteksaminerte så mange elever som Elverum (Dahl, 1992, s. 22–23). Lærerutdanningen på Elverum kan dermed se ut til å ha blitt en betydelig konkurrent for Hamar. Da bør det imidlertid tillegges at de to institusjonene kan ha hatt en noe ulik geografisk og ideologisk rekrutteringsbasis.

Teologenes tid på Hamarseminaret

Seminarerne på Elverum og Hamar utviklet seg i ulike retninger. Som vi allerede har sett, hadde teologene en sterk stilling på Hamar. Fra 1867 hadde det vært tre lærere ved Hamarseminaret, Hertzberg som bestyrer, Saxe som andrelærer (begge teologer) og Jensen (seminaristutdannet) som tredjelærer. Da Hertzberg sluttet og Saxe ble bestyrer i 1873, overtok i 1874 cand.theol. Jørgen Jørgensen som andrelærer. Han fortsatte i denne stillingen fram til 1889, da han etterfulgte Saxe som bestyrer, en stilling Jørgensen satt i fram til 1914. Han fungerte dessuten som bestyrer i de periodene da Saxe satt på Stortinget, dvs. fra 1880. Det betyr at Jørgensen i praksis ledet skolen i en mye lengre periode enn både Hertzberg og Saxe til sammen (Dahl, 1967, s. 46–50).

Det vi ser, er at med trekløveret Hertzberg, Saxe og J. Jensen, og senere Jørgensen, ble det etablert et kompetanse- og hierarkimønster som i grove trekk ble opprettholdt i nærmere femti år: Bestyrer og andrelærer var teologer, mens tredje- og fjerdelærere var dimitterte seminarister. På tross av at stiftsdireksjonen i 1889 satte fram et ønske om at en realist skulle tilsettes som andrelærer, ble en teolog, Knut Gislesen Gløersen, foretrukket. Bestyrer og andrelærer hadde som regel et hovedansvar for kristendomsundervisningen og pedagogikkundervisningen. Det kan se ut som om det var tredje- og fjerdelærerne som oftest tok hånd om den floraen av ikke-religiøse fag som var på vei inn i skolen (Dahl, 1967, s. 46–51). De fleste lærerne underviste i mer enn ett fag, noen underviste i svært mange ulike fag. Flere av lærerne med seminaristbakgrunn hadde undervisningserfaring fra allmue- og senere folkeskolen. Om ikke deres faglige bakgrunn nødvendigvis var sterk, hadde de ofte bånd til skoleslaget de utdannet lærere for. Da kvinnene

gjorde sitt inntog som elever i 1890-årene, bidro det også til å åpne for kvinnelige lærere. Den første som ble ansatt, var Louise Berbom i 1891, og hun fortsatte ved skolen fram til 1913 (Fladstrud et al., 1967, s. 158). Dahl legger imidlertid lakonisk til: «Bare tæmefag [ferdighetsfag] ble lagt til lærerinnen» (Dahl, 1967, s. 59).

Fra seminar til lærerskole

Ved lov av 18. januar 1902 ble seminarene omdøpt til lærerskoler og utdannelsen utvidet fra 2 til 3 år (Solberg, 2002, s. 197; Karlsen, 2003a, s. 16). De gamle titlene bestyrer, andrelærer og tredjelærer ble byttet ut med rektor, overlærer og adjunkt. Den siste av disse titlene forsvant imidlertid i 1913, da adjunktene også ble overlærere. Lovendringen innebar ikke store endringer av mål for undervisningen eller for hvor mye man skulle lære. Gammelnorsk hadde vært et frivillig fag, men ble nå obligatorisk. Fagstilene ble fjernet, noe som øyensynlig svekket fag som historie og geografi. Til gjengjeld skulle elevene dokumentere kjennskap til begge målformer i norsk skriftlig, selv om man på Hamar introduserte en framgangsmåte som innebar at man ikke stilte like store krav til å beherske begge variantene. Det vi ser i denne tiden rett før unionsoppløsningen i 1905, er et styrket fokus på det norske, og særlig på det norske språket. Spørsmålet om tysk eller engelsk som valgfritt fag kom opp til diskusjon på Hamar. Tysk hadde «vært ført opp som frivillig fag» (Dahl, 1967, s. 34) allerede omkring 1880, men et flertall av lærerkollegiet, som besto av fem personer, frarådet det på begynnelsen av 1900-tallet (Dahl, 1967, s. 57; Fladstrud et al., 1967, s. 158).

Hamar var én av to lærerskoler som introduserte husstell som frivillig fag, og rektor Jørgensen fikk innrettet et skolekjøkken i gymnastikkbygningen. Han mente at det «tilfredsstillende en virksomhetstrang som er tilstede i høy grad hos mange unge. Og det er derfor det praktiske arbeide jeg tillægger størst værd, og som jeg vilde regne for et tap at miste ved skolen» (sitert i Dahl, 1967, s. 58). Utsagnet vitner om en høy grad av implisitt elevsentrering, og om at vektleggingen av praktiske fag ble opprettholdt. Samtidig kan husstellfaget ha vært viktig for å utbre kunnskap om bl.a. ernæring og hygiene til langt større folkegrupper enn tidligere. Husstellfagets plass kan også ha reflektert bestemte forventninger til kvinnene på denne tiden. Og det reiser igjen et annet spørsmål: Var husstellens spesielle plass på Hamar et resultat av en høy kvinneandel blant elevene? I så fall: I hvor stor grad var kvinner og menn skilt fra hverandre i de konkrete undervisningssituasjonene på Hamar på denne tiden? Bortsett fra at enkelte undervisningsrom, som vi har sett, ble innrettet på undervisning av kvinnelige elever, har vi ikke noe godt bilde av det. Samtidig som Hamar løfter fram husstellet, slet hagestellet med å overleve som fag, men Hamar lærerskole, og spesielt rektor Jørgensen, holdt fast ved det (Dahl, 1967, s. 58).

Dahl understreker at elevene, i alle fall slik lærerne så det, gjorde det bedre under 1902-loven enn tidligere. Tempoet var roligere, søkningen til lærerskolen stor, de kvinnelige elevene var i flertall – 63 kvinner og 40 menn i 1906; 68 kvinner og 38 menn i 1912–1913 (Dahl, 1967, s. 62). Antall elever hadde beveget seg over 100-tallet – mer enn en firedobling i forhold til i 1867.

DEL 2: LÆRERSKOLEN OG LÆRERHØGSKOLEN

1914 – Et tidsskille

Årene mellom 1902 og 1914 innebar flere viktige forandringer. Norge forlot unionen med Sverige og ble et fullt ut suverent land. Det åpnet for at gamle konflikter mellom Høyre og Venstre ble nedtonet, mens konfliktlinjen mellom de borgerlige partiene og det framvoksende Arbeiderpartiet ble tydeligere. Norge opplevde en rask industriell vekst på begynnelsen av 1900-tallet. Samtidig ble Arbeidernes Faglige Landsorganisasjon og Norsk Arbeidsgiverforening store og mektige organisasjoner i løpet av de to første tiårene etter hundreårsskiftet. Det industrielle klassesamfunnet trådte tydeligere fram. I årene etter 1914 gjennomgikk den norske arbeiderbevegelsen en radikaliseringsprosess, og Norge opplevde noen av sine største arbeidskonflikter. Internasjonalt ble nye vitenskapelige teorier av enorm interesse utformet – for eksempel Albert Einsteins relativitetsteori og Sigmund Freuds utlegninger om det underbevisste i menneskesinnet. Innen pedagogikk publiserte John Dewey noen av sine mest innflytelsesrike verker. På samme tid bidro «liberal teologi» til å splitte teologiske og kirkelige miljøer. I internasjonal politikk medvirket alliansedannelser og rivalisering mellom stormaktene til å føre verden skritt for skritt nærmere en storkrig. Den lange optimistiske fredsperioden da så mange tekniske og medisinske framskritt ble gjort, endte i 1914 med utbruddet av en katastrofal krig. Norge var ikke deltaker i krigen, men krigens ringvirkninger var likevel mange – ikke minst var krigen med på å destabilisere internasjonal og norsk økonomi. Solberg har pekt på hvordan barnpsykologi og «barnesentrert» pedagogikk – samt en vektlegging av aktivitet på bekostning av muntlig formidling fikk gjennomslag i pedagogiske miljøer etter første verdenskrig (Solberg, 2002, s. 99).

Da rektor Jørgensen søkte avskjed ved Hamar lærerskole i 1914, representerte det et tidsskille på mer enn en måte. Jørgensen hadde vært med på Hamarseminarets og lærerskolens utvikling fra 1870-årene, og hadde i praksis vært bestyrer og rektor siden 1880. Han hadde ledet institusjonen i en tid da den fortsatt var et seminar som utdannet lærere for allmueskolen og kirkesangere. Han hadde opplevd lovendringen av 1890 med strengere krav og en tilpasning til en mer sekularisert folkeskole, og ikke minst hadde han opplevd og forsøkt å tilpasse institusjonen til den store tilstrømningen av kvinner som kom på 1890-tallet. Han hadde også sett hvordan en konkurrerende lærerutdanning med en tydelig grundtvigiansk profil hadde oppstått og blomstret på Elverum.

Siden Hamarseminaret ble opprettet i 1867, hadde teologene hatt en dominerende plass blant de ansatte. Ved siden av teologene var menn med seminarutdannelse foretrukket ved ansettelser. Etter 1914 måtte teologene i noen grad vike, mer variert fagkunnskap fikk slippe til, og den ortodokse lutheranisme ble svekket i forhold til grundtvigianisme og sekulære tendenser. Det skjedde ikke uten strid. Omkring 1914 var det misnøye med teologenes sterke stilling ved lærerskolen på Hamar. Dessuten ble behovet for å få en målmann inn i lærerstaben reist. Departementet ga forsiktig uttrykk for et ønske om å få en ikke-teolog som rektor denne gangen, men Jørgen Jørgensen mente at tradisjonen med en teolog som rektor skulle fortsette. Han viste til at det også fra kristelig hold var reist kritikk mot lærerskolen (Dahl, 1967, s. 63).

Jørgensen fikk det imidlertid ikke som han ville. Ny rektor ble Vetle Vislie. Han hadde selv gått ut av Hamarseminaret med beste karakter i 1879. Han hadde arbeidet som lærer ved seminarene i Holt og Kristiania før han tok eksamen artium og begynte å studere teologi. Han ga imidlertid opp teologien til fordel for litteraturhistoriske studier og eget forfatterskap. Fra 1897 arbeidet han fem år ved Elverum privatseminar, der han bl.a. hadde profilert seg som en forsvarer av nynorsk mot selveste Bjørnstjerne Bjørnson. Det er interessant at Vislies arbeid ved privatseminaret på Elverum ikke ble sett på som noen hindring for at han kunne bli rektor på Hamar i 1914. Vislie var dessuten en skjønnlitterær forfatter som bekjempet pietisme, dyrket det gamle bondesamfunnet og det nasjonale, og betraktet «kapitalismen og materialistisk innstilte arbeidrarar» med skepsis (Aanderaa, 2009). Det kunne nå se ut som om en mann med røtter i den grundtvigianske tradisjonen hadde inntatt rektorstillingen på Hamar. I stedet for å undervise i kristendomskunnskap og pedagogikk, som tidligere rektorer og bestyrere hadde gjort, underviste Vislie i norsk og pedagogikk. Dahl skriver riktignok at Vislie «med sin rolige, greie personlighet» var en «reservert» mann som i sin embetsførsel var «klar, nøktern og konsis» (Dahl, 1967, s. 65). Han gir dermed ikke inntrykk av at Vislie var noen barrikadestormer. Og da Knut Gislesen Gløersen, som ved ulike anledninger hadde fungert som rektor og var teolog av utdanning og nr. 2 i lærerhierarkiet, gikk av etter vel 30 års tjeneste i 1920, ble det igjen valgt en teolog, Tryggve Dokk, som hans etterfølger. Så teologenes dager på Hamar var på ingen måte talte. På den andre siden kan det ha vært viktig for Vislie å ha en «andrelærer» som underviste i kristendomskunnskap, når han selv ikke gjorde det (Dahl, 1967, s. 63–65).

Det finnes indikasjoner på at det faglige nivået i lærerstaben ble hevet i tiden etter 1914. Det ble for eksempel ansatt noen lærere med andre universitetsstudier enn teologi, samt folk som hadde publisert viktige læreverker. En styrking av pedagogikkfaget var det utvilsomt at Erling Kristvik ble overlærer mellom 1923 og 1925. Vislie lot ham ta hånd om pedagogikkundervisningen, mens han selv underviste i geografi (Dahl, 1967, s. 66–68; Ledang, 2012). Kristvik var en sentral figur i den folkelige danningstradisjonen og i utviklingen av lærerutdanningen i Norge. Han er spesielt kjent for å ha utviklet «heimstadlære» som fag. Han skrev tre lærebøker, *Læreryrke*, *Sjelelæra* og *Elevkunna*, som var sentrale i lærerutdanningen gjennom flere tiår midt på 1900-tallet (Østerud et al., 2015, s. 13–14; Slagstad, 2001, s. 115–123). Da Tryggve Dokk sluttet ved lærerskolen i 1932, tok han samme året den teologiske doktorgrad. På tross av at det under Vislie kan se ut til at lærerstaben fikk en faglig sterkere og mer sammensatt profil, mener Dahl at Vislie ved ansettelser «ikke utelukkende [tok] omsyn til utdanning, – 'der bør først og fremst spørres etter den personlige dyktighet'. Vislie fulgte dermed den gamle tradisjon både i lærerskolen og folkehøgskolen» (Dahl, 1967, s. 65).

Samme år som Vislie ble ansatt som rektor på Hamar lærerskole, ble det publisert en svært grundig utredning om lærerutdanningen i Norge, *Innstilling I* (1914) fra LUK (Lærerutdanningskomiteen), en komité der Vislie selv var medlem (Dahl, 1967, s. 66). Fortsatt kom de fleste søkere til lærerskolene fra landet, og de fleste lærere arbeidet på landet. Det ble ikke stilt høyere forventninger

til dem enn at de «i modnere alder atter har gjennomarbeidet en vel utstyret Folkeskoles pensum» (sitert i Solberg, 2002, s. 99). Samtidig hadde stadig flere av dem noe skolegang utover folkeskolen. LUK pekte på at lærerne skulle ha innsikt i folkeskolens fag, men innsikt var noe ganske annet enn å ha detaljert oversikt over fagene. Det viktigste var likevel at lærerstudentene burde få «fyldigere almendannelse» (sitert i Solberg, 2002, s. 100). Dette var også den viktigste begrunnelsen for at LUK foreslo å gjøre utdanningen 4-årig. Som med så mange reform- og forbedringsforslag fra tiden under og etter første verdenskrig, tok det imidlertid betydelig tid å få realisert det. Et annet forslag fra LUKs innstilling som heller ikke ble realisert på kort sikt, var etableringen av egne studentklasser ved lærerskolene for dem som hadde artium. (Dahl, 1967, s. 62, 68).

Også på lokalt plan var det vanskelig å få til store endringer. Vislie la fram det ene forslag etter det andre, om utbedringer og nybygg og om at øvingsskolen burde ordnes på en bedre måte, men det kom lite ut av det (Dahl, 1967, s. 70–71). Han kunne se ut til å ha mer enn nok å stri med når det gjaldt å skaffe lærere og vikarer til skolen. Dahls beretninger om ulike ansettelser i denne tiden kan tyde på at lærerpersonalet i noen henseender var mindre stabilt enn tidligere. Den store utfordringen for lærerutdanningen i mellomkrigstiden var at etterspørselen etter elevplasser på lærerskolene varierte sterkt fra år til år. I tillegg var den generelle økonomiske utviklingen ustabil. For eksempel ble Hamar lærerskoles budsjett femdoblet mellom 1914 og 1924. Det skyldtes ikke noen enormt økende reell resurstilvekst for skolen som sådan, men dels dyrtid under og etter første verdenskrig, dels lønnsøkninger og dels et elevtall som økte fra 102 i 1914 til 187 i 1923. Året etter var det også mange elever, men så begynte elevtilgangen å svikte. I 1925 ble det bare tatt opp én klasse, og det samme skjedde i 1926. I årene 1927–1929 ble det ikke tatt opp noen elever ved noen av lærerskolene i Norge. I skoleåret 1929–1930 var Hamar lærerskole uten elever! Et stort underskudd på lærere i årene rett etter første verdenskrig var blitt avløst av et overskudd. Mange rettet sitt sinne mot det de så som myndighetenes mangel på planlegging og særlig mot statens støtte til private lærerskoler. Skolerådet ved Hamar lærerskole ga i 1926 klart uttrykk for at de som skulle bli lærere ved landets offentlige folkeskoler, burde utdannes ved offentlige lærerskoler. Vislie, som selv hadde arbeidet ved privatseminaret på Elverum, gikk inn for at staten skrittvis burde trekke tilbake bevilgningene til de private seminarene (Dahl, 1967, s. 72; Dahl, 1959, s. 299–303).

Selv om det var mange vanskeligheter på slutten av 1920-tallet og på 1930-tallet, var dette samtidig en viktig reformperiode for skolesektoren. Den kom en ny lov om lærerskoler i 1929 som fikk relativt liten betydning. En viktig endring var likevel at den mektige Eksamenskommissjonen nå fikk navnet Lærerskolerådet. Det fikk en mer rådgivende og mindre kontrollerende funksjon enn tidligere. I 1930 kom det enda en ny lov, og denne bygde i stor grad på innstillingen fra Lærerutdanningskomiteen av 1914. Lærerutdanningen ble 4-årig, samtidig som man ga adgang til 2-årig lærerutdanning bygd på artium, en såkalt studentlinje (Karlsen, 2003a, s. 18–19). For første gang på tre år ble det høsten 1930 tatt opp en ny klasse ved Hamar lærerskole – en 4-årig klasse med 32 elever.

Samme år ble Einar Theiste Boyesen konstituert rektor ved lærerskolen. Han var født i Kristiania i 1888 og dermed 42 år i 1930. Han tok filologisk embetseksamen i 1912 og arbeidet deretter som lærer, lektor og inspektør ved ulike skoler. Senere, i 1948, ble han kreert til doctor philosophiae på en avhandling om «Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesens reform» (Boyesen, 1956; Dahl, 1967, s. 73; Aftenposten, 18. oktober 1972, s. 15). Avhandlingen og senere publikasjoner (se artikkelen til Syversen i denne boka) vitner om en tydelig interesse for pedagogikk- og utdanningshistorie. Han hadde dermed en annen type bakgrunn enn tidligere bestyrere og rektorer ved lærerskolen på Hamar – ingen teologisk utdannelse, ingen lærerskolebakgrunn, ingen åpenbar tilknytning til kirken eller andre religiøse samfunn (Boyesen, 1956; Dahl, 1967, s. 79). Boyesen skulle etter hvert bli en betydelig figur i utviklingen av Hamarseminaret, og senere av hele det norske utdanningssystemet (Dahl, 1967, s. 74; Helsvig, 2014, s. 39).

Boyesen hadde tidlig gått inn for at lærerutdanningen burde bygge på studenteksamen, dvs. eksamen artium. Det var for ham en konsekvens av enhetsskolens idé, men man trengte god tid for å nå dette målet, bl.a. måtte man først ha en sterkere utbygging av landsgymnasene. Lærerskoleloven av 1930, som åpnet for en 2-årig studentlinje, var et første viktig skritt på veien dit, selv om det tok tid å få satt bestemmelsen ut i livet. Samtidig fremmet Boyesen større frihet i arbeidsformer og aktivitetspedagogisk tenkning. Ideen om arbeidsskolen, tydelig influert av amerikansk reformpedagogikk, ble en hovedlinje i skolens arbeid. Det var i tråd med skolereformene på 1930-tallet der Boyesen selv, bl.a. som ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1938, spilte en viktig rolle. Ved Hamar lærerskole ble det for eksempel gjennomført interessante forsøk i historieundervisningen med spesialisert gruppearbeid, elevpresentasjoner, inklusive foredrag av enkelte elever etter selvstendig temavalg og med etterfølgende diskusjon. Da forsøksklassene kom opp til eksamen, fant sensor at forsøket hadde bidratt til å styrke både elevenes kunnskaper og lærerferdigheter (Dahl, 1967, s. 74–75).

Det er vanskelig å danne seg noe godt bilde av det sosiale liv eller av hvordan seminarkulturen utviklet seg ved lærerskolen i mellomkrigstiden. Kvalbein understreker at elevene ved landets lærerskoler fikk stadig mer tid til egen disposisjon fram til 1923, men at timeplanen fortsatt styrte deres arbeidsdag og at «mye av fritiden ble brukt på lærerskolen til diskusjonsmøter, kor, orkester, folkevisedans, idrett, dramatisering, skoleavis, kristent lagsarbeid og festlige sammenkomster» (Kvalbein, 2003a, 23). Dette ser også ut til å ha vært tilfelle på Hamar. Det som imidlertid er slående er hvor mye mer åpent eller liberalt det politiske og kulturelle klimaet var blitt i forhold til i Hertzbergs og Saxes tid. Foredragene ved elevlagsmøtene forteller en hel del om dette. For eksempel ble emnet «Forbud og fråhåldssak» tatt opp i 1925, «midt under vår heteste og mest opphissede debatt om forbudspolitikken». Våren 1934 snakket tyske flyktninger om «Tyskland de siste ti åra». Andre temaer var «Hva høver best i samfunnet, kommunismen eller Høires politikk?» og «Arbeiderrørsla og kommunismen». Under møtet om det sistnevnte temaet ble det en svært opphetet

debatt, der noen skal ha ropt «Bort med Kongen!» Andre temaer på lagsmøtene var «Arbeidsløysa», «Skolereformer i Sovjet» og «Psykoanalysen». I lagets avis ble Grønlandsstriden med Danmark, Japans krig i Kina og spørsmålet om kvinnelige prester tatt opp (Hess, 1967, s. 125–126). Dette kan indikere at det i noen grad var utviklet forventninger internt i elevmiljøet om at man burde holde seg informert og ta stilling til nasjonale og internasjonale politiske spørsmål. Det kan tyde på at en viktig endring av elevkulturen. Den språklige utformingen av temaene vitner videre om at nynorsken hadde fått en sterkere posisjon enn tidligere.

Fra Hamar til Elverum

Lærerutdanningen i 1930-årene var – kanskje enda mer enn i 1920-årene – preget av tvetydighet. På den ene siden var det reformiver, et åpnere kulturelt klima og nye pedagogiske impulser. På den annen side var tilgangen på nye elever og studenter, og dermed eksistensgrunnlaget til flere lærerskoler, usikkert. På begynnelsen av 1930-tallet kunne situasjonen se overkommelig ut, i alle fall på Hamar. I skoleåret 1932–33 hadde lærerskolen 92 elever fordelt på tre førsteklasser. I de neste tre årene ble det imidlertid ikke tatt opp klasser ved noen lærerskoler. Den siste klassen ble uteksaminert våren 1936 ved Hamar, og fra høsten 1936 sto igjen klasserommene tomme. Det samme skjedde ved de fleste andre lærerskoler. Samtidig fantes det mange lærere som gikk arbeidsledige. Spørsmålet om å redusere lærerutdanningstilbudet meldte seg. Mange mente at de private lærerskolene burde falle først, men slik gikk det ikke. Den første lærerskolen som ble nedlagt, var Holmestrand i 1931. De nedskjæringene man gjorde ved de 3 private og 7 offentlige lærerskolene som gjensto, viste seg etter hvert å være utilstrekkelige. Lærerskolerådet mente at Nesna lærerskole og de private lærerskolene på Notodden og Elverum burde være de neste for fall. Departementet foreslo å avvikle statstilskuddet til Elverum og å overflytte elevene der til Hamar fra 1. juli 1935. Dette ble foreslått av den sittende Venstreregjeringen og opprettholdt av Arbeiderpartiregjeringen under Johan Nygaardsvold, som ble innsatt 20. mars 1935. Men ulike lokale krefter skulle imidlertid endre på dette bildet. Det kom flere innlegg i aviser og tidsskrifter om at lærerskoleelevene fra Hamar heller burde overføres til Elverum enn omvendt. Selv om Hamar lærerskole var eldst av de to og i tillegg statsskole, mente mange det ikke sto godt til med bygningsmassen der. Mens rektor Vislies forslag om nybygg på Hamar på 1920-tallet ikke var blitt realisert, hadde Elverum private lærerskole fått offentlige lån til å sette opp en flott skolebygning i 1924. Elverum hadde dermed et bygningsmessig fortrinn, og da rektor Boyesen heller ikke fikk gjennomslag for sine byggeforslag, ble ikke saken bedre sett fra Hamars synsvinkel. Ved Elverum var man dessuten i ferd med å finne en måte å omgå motstanden mot private lærerskoler på. Allerede i 1924 hadde man tatt opp spørsmålet om staten burde overta lærerskolen, og dette spørsmålet ble reist på nytt igjen senere. Da regjeringen i sitt budsjettforslag for 1934–35 gikk inn for å nedlegge Elverum lærerskole, kom det innsigelser ikke bare fra skolen og kommunen, men også fra flere andre kommuner i Hedmark. Bestyreren ved Elverum lærerskole, Olav

Schulstad, tilbød staten i 1935 å overta lærerskolen og drive den som en offentlig skole. Dette ble nå oppfattet som en interessant problemstilling både i kirkekomiteen på Stortinget og i Kirkedepartementet. Departementet holdt i første omgang fast ved sitt forslag om at Elverum lærerskole burde legges ned, mens Hamar lærerskole skulle videreføres. Selv om Elverum praktisk-økonomisk utgjorde et bedre alternativ enn Hamar, var Hamar lærerskole en statskole med en lang tradisjon og en god beliggenhet. I kirkekomiteen på Stortinget var imidlertid vinden i ferd med å snu. Høsten 1935 ble det nedsatt en komité som skulle vurdere lærerutdanningstilbudet på nasjonalt plan. Den gikk også inn for å legge ned Elverum lærerskole og opprettholde driften på Hamar. Det var først i behandlingen av budsjettet for 1936–37 at denne saken kom opp igjen for fullt. Kirkekomiteen var nå delt, og det ble et storoppgjør i Stortinget. I Hamar, der man var i ferd med miste en rekke arbeidsplasser og institusjoner, var nervøsiteten stor. I debatten og voteringen som fulgte på Stortinget, hersket det en viss forvirring, men resultatet 25. mai 1937 var uansett at Elverum lærerskole fikk bestå, mens Notodden og Hamar lærerskoler ble nedlagt (Dahl, 1967, s. 80–84; 1992, s. 70–76).

Nedleggelse er kanskje ikke et helt korrekt ord, ettersom flere i personalet ved lærerskolen på Hamar fra 1. juli 1937 ble overført til Elverum. Det gjaldt Gustav Bøhn, Ånund Åmlid, Jakob Lothe, Halvdan Løge og Annie Grüner Bjerke (som sluttet høsten 1938). Elverum lærerskole ble en offentlig skole, og Boyesen ble rektor (Dahl, 1992, s.79). Elverums tidligere bestyrer, Olav Schulstad, som hadde kjempet så hardt for at Elverum lærerskole skulle bestå, måtte gå av. Ikke bare ble lærere og rektor overflyttet fra Hamar til Elverum. Det samme ble viktige deler av inventaret, blant annet malerier av tidligere rektorer og lærere, noe som førte til betydelig strid senere. Samtidig fikk Boyesen det gamle reglementet ved Elverum lærerskole opphevet, og et nytt ble vedtatt i skoleråd i oktober 1937. Denne endringen bidro til å fjerne lærerskolens tidligere karakter av å være en privatskole (Dahl, 1992, s. 76). Dahl poengterer at «Hamar lærerskole ble ikke nedlagt, men flyttet de 3 mil til Elverum» (Dahl, 1967, s. 84–85). Han viser til at lignende flyttinger av seminarer og lærerskoler hadde skjedd tidligere – fra Trondenes til Tromsø, fra Holt til Kristiansand, fra Klæbu til Levanger og fra Asker til Holmestrand. Da lærerskolen ble overført til Elverum, ble lærerskolens lokaler på Hamar tatt i bruk til noen folkeskoleklasser en tid, så til en privat middelskole og andre formål. Tyskerne la beslag på en stor del av bygningene under krigen (Dahl, 1967, s. 85).

Sett i ettertid fortøner det som skjedde i 1937 seg som mindre dramatisk enn det må ha gjort i samtiden. I realiteten var det ikke snakk om hverken nedleggelse eller noen varig overføring til Elverum. Det dreide seg om en midlertidig stans eller overføring av driften i en særdeles vanskelig situasjon. Allerede fra slutten av 1930-årene var det på nytt et stort behov for lærere og en ny tilgang på lærerskoleelever og -studenter. Den fulle effekten av dette behovet og denne tilgangen så man imidlertid først etter annen verdenskrig. Det skulle da komme Hamar til gode. Midt i all dramatikken på 1930-tallet fortsatte uansett reformer-

ingen av skolevesenet på nasjonalt nivå. I 1936 kom det nye folkeskolelover for by og land, og det ble arbeidet med nye normalplaner. Dette bidro i sin tur til at det ble vedtatt enda en ny lærerskolelov i 1938. Den innebar ingen organisatoriske endringer, men kravene til kompetansen til de som underviste på lærerskolene, ble skjerpet. Det ble nå vanlig med krav om embetseksamen for rektorer og lektorer, hvilket var et viktig bidrag til å styrke fagkompetansen til dem som utdannet lærere. Lektor var den nye tittelen til dem som tidligere var blitt kalt overlærere. Den toårige lærerutdanningen kunne ha to linjer, en engelsklinje og en vanlig linje. Opprettelsen av disse 2-årige studentlinjene bidro til å trekke mange kvinner fra høyere sosiale lag i byene til lærerskolene, og bidro dermed til en viktig sosial endring i studentgruppen mange steder (Karlsen, 2003a, s. 18–19). Opptaket til den 4-årige linja skjedde på grunnlag av en opptaksprøve basert på kunnskapene fra folkeskolen og en 6 måneders framholdsskole eller ungdomsskole (Østerud et al., 2015, s. 12). Dessuten skjedde det noe som kanskje kunne karakteriseres som en pedagogisk vending i lærerutdanningen:

Mens lektorer og seminarister hver på sin måte hadde målbåret en historisk, språklig og litterær kunnskapsform, ble det nå uttrykt store forventninger til den pedagogiske vitenskapen. Da Universitetet i Oslo opprettet et professorat og et forskningsinstitutt i pedagogikk (1938–39), skjedde det etter sterke oppfordringer fra lærerorganisasjonene. Deres håp var at en psykologisk orientert pedagogikk som identifiserte utviklingslovene for barnets vekst, skulle styrke lærernes yrkesmessige status og autonomi og etablere et sikkert kunnskapsgrunnlag for framtidens skole og læreplanreformer. Den underforståtte norm var at arbeidet i skolen burde følge prinsippene for barnets naturlige utvikling. Hånd i hånd med troen på vitenskapen gikk dermed en elevsentrert pedagogikk som satte barnets sosiale utvikling snarere enn kunnskapstilegnelsen i sentrum. (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 48)

Pedagogisk fagstil ble innført for all lærerutdanning (Karlsen, 2003a, s. 18–19), og i 1939 kom det dessuten en ny plan for arbeidet ved lærerskolene. Disse endringene fikk begrenset praktisk betydning i 1930-årene, både fordi de fleste kom sent i tiåret, og fordi det ble utdannet få lærere i disse årene, men de bidro til viktige endringer etter annen verdenskrig (Solberg, 2002, s. 97).

En sentral figur i mange av de endringene som fant sted på slutten av 1930-tallet, var den nylig avgåtte rektoren ved lærerskolen i Elverum, Einar Boyesen, som ble ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet (Dahl, 1992, s. 70, 76). Da rektorstillingen ble utlyst på ny, ble rektor Karl Egge ved Nesna lærerskole ansatt på grunn av sin lange ansiennitet i lærerskolen og erfaring som rektor (Dahl, 1992, s. 78). Egges rektortid ble alt annet enn enkel. Han fikk ganske raskt problemer med lokale krefter i Elverum da han valgte å bosette seg i Hamar. Han ble til slutt presset til å finne seg en bolig i Elverum. For Elverum lærerskole var imidlertid tiden fram til krigen en god tid. Etter flere vanskelige år begynte nå behovet for lærere å øke igjen, og det samme gjorde opptaket av lærerskoleelever. I 1939 hadde Elverum lærerskole fem klasser med 138 elever, flere enn noen annen lærerskole i landet (Dahl, 1992, s. 78–79).

Okkupasjonen

Tyske styrker invaderte Norge 9. april 1940. Kongen, regjeringen og store deler av Stortinget rakk å flykte via Hamar til Elverum. 10. april stanset driften ved lærerskolen på Elverum uten at flesteparten av elevene rakk å forlate skolen. Mens konge og regjering dro videre, ble skolen fylt opp med norske soldater. Elverum ble bombet 11. april, mesteparten av Leiret ble lagt i grus, og 54 mennesker ble drept. Bomber falt nær lærerskolen, men traff den ikke. Ingen elever eller lærere kom til skade, men de måtte som alle andre evakuere byen straks etterpå. Lektor Lothe og 25 mannlige elever dro ut i krigen, mens flere av de kvinnelige elevene meldte seg til lottetjenester og andre tjenester. Bortsett fra at en av lottene ble lett såret av en granatsplint, kom merkelig nok ingen til skade (Dahl, 1992, s. 79).

Våren 1940 ble det ikke holdt eksamener ved noen lærerskoler eller høyere skoler i Norge. Standpunktarakterene ble gjort gjeldende. Tyskerne brukte skolebygningene på Elverum som kaserner en tid og forlot dem i en svært dårlig forfatning. De tok med seg mye utstyr og gjorde omfattende skadeverk på inventaret. Høsten 1940 startet lærerskolen opp igjen med fem klasser og 135 elever. Virksomheten ble faktisk opprettholdt under hele krigen, selv om man endte opp med kun to klasser og 58 elever i 1944–45. Dahl (1992, s. 79–88) har skrevet en spennende historie om hvordan rektor Egge og ulike lærere og elever ved lærerskolen bedrev ulike former for stille motstand mot naziststyret. De forsøkte å balansere hårfint mellom å tilpasse seg nazistenes krav på den ene siden og å holde skolen gående uten at den ble nazifisert på den annen. Noen ganger kom motstanden svært åpent til uttrykk. Lektor Åmlid kalte høsten 1940 Quisling for en forræder overfor en naziorientert elev. Han ble rapportert og avsatt noen måneder senere. I 1944–45 deltok 13 av de 30 mannlige elevene ved skolen i Hjemmefronten. Stort sett var det imidlertid snakk om mer skjulte former for motstand og om taktiske balanse ganger.

I sin irritasjon over den fordekte motstanden han opplevde fra lærerskolen på Elverum, sa Kirke- og undervisningsminister Ragnar Skancke i desember 1941 i en tale på Jessheim at Hamar lærerskole skulle gjenreises. Han sendte også signaler via den nazistiske kretsføreren på Elverum om at skjebnen til Elverum lærerskole sto og falt med rektors og det øvrige personalets holdning og handlemåte. Samtidig forsøkte nazistene å få lærerne med i sin egen organisasjon, «Norges lærersamband». Ved Elverum ville ingen av lærerne delta. Rektor Egge forsøkte å redde stumpene, dvs. lærerskolens eksistens, ved å opptre ganske ydmykt – noen vil kanskje si ettergivende – i tiden som fulgte, noe han av enkelte ble kritisert for i ettertid (Dahl, 1992, s. 84–87).

I september 1942 forsøkte nazistmyndighetene både å opprette 5-årige klasser, og 1-årige studentklasser. Elverum lærerskole fikk høsten 1943 pålegg om å ta opp en klasse av begge typer. Bare tre elever møtte til den ettårige klassen, og de ble sendt til Hamar der den nedlagte lærerskolen nå ble brukt til nettopp denne type klasser. En 1-årig studentklasse med 15 elever kom i gang på Hamar høsten 1943. Skolen var i ferd med å avslutte sitt andre kurs da freden kom i 1945. En 5-årig klasse ble opprettet på Elverum selv om svært mange av elevene der etter

hvert sluttet, kanskje særlig fordi Hjemmefronten hadde gjort det klart at de som gikk der, ikke kunne regne med å fortsette på skolen når okkupasjonen var over (Dahl, 1992, s. 87; 1967, s. 85).

1945 – En ny begynnelse på Hamar

Eksilregjeringen i London bestemte at lærerutdanningen skulle komme i gang igjen i lokalene til Hamar lærerskole i 1945, og at cand.theol. Herman Norendal skulle tilbys stillingen som rektor (Schanke, 2002, s. 279). Det var da snakk om midlertidig drift. Det var stor mangel på lærere, og lokalene på Hamar var i en elendig forfatning – klasserommene var ramponerte, og gymnastikksalen var ikke brukbar. Det var lite eller ingenting av det mest nødvendige utstyr, eller for den saks skyld av læremidler og bøker. Det tok et halvt år å skaffe en eneste lærebok i hovedfaget engelsk til en studentklasse på engelsklinjen. «Vi manglet alt,» fortalte Norendal (Dahl, 1967, s. 85). Han fikk imidlertid «gode medarbeidere, og elevene var også sterkt motivert, de var velkvalifiserte og stort sett litt eldre» (Schanke, 2002, s. 279). I 1937 var det blitt etablert en kommunal lærerskolekomité. Den gjenopptok i 1946 sitt arbeid, og målet var å gjøre lærerskolen på Hamar permanent. Både lærdommene fra mellomkrigstiden og det umiddelbare behovet var klart: Man trengte nye bygninger! Rektor Norendal og etterfølgerne August Lange og Andreas Schanke presset på for å få fortgang i arbeidet. Norendal og Lange var dessuten formenn i komiteen i mange år. Som en midlertidig løsning måtte lærerskolen leie lokaler i et forretningsbygg og i den høyere skolen, samt i nabokommunen Vang (Dahl, 1967, s. 87).

Hermann Norendal, 57 år i 1945, kom fra en arbeiderfamilie i Holla, gikk ut av lærerskolen på Notodden i 1912, tok senere eksamen artium og arbeidet ti år i folkeskolen. Han ble tilsatt ved Elverum lærerskole i 1926, og fullførte, med to års permisjon, sine teologiske studier ved Menighetsfakultetet i 1931. Han publiserte ulike lærerbøker og ble en ivrig forkjemper for kristendomsfaget i norsk skole. Interessant nok kan i det minste deler av hans kristendomsforståelse ha vært preget av grundtvigianismen. Han var kritisk til det han oppfattet som intellektualisme i skolen og ville, i alle fall på slutten av 1930-tallet, «over til en undervisning som tok sikte på etisk og religiøs forvandling» (Dahl, 1992, s. 65–67).

Etter å ha vært rektor på Hamar lærerskole i 1945–1953, gikk Norendal tilbake til Elverum lærerskole og ble rektor der i 1953 (Dahl, 1992, s. 90). De korte biografiske skissene som er gitt av Vislie, Boyesen og Norendal, gir en liten indikasjon på at det i årene etter 1914, på tross av dragkampen mellom Hamar og Elverum i 1930-årene, var skjedd en viss sammensmelting av ulike religiøse og sekulære tradisjoner ved de to lærerskolene. Enkeltlærere og rektorer ser i alle fall fra 1914 av ikke ut til å ha hatt store problemer med å bevege seg mellom de to skolene.

Ved Hamar lærerskole, som kom i gang igjen 5. oktober 1945, en måned senere enn vanlig, ble det tatt opp 2 studentklasser og i tillegg en 2. klasse med studenter som hadde fått sin skolegang avbrutt under krigen. I flere år framover ble det nå bare tatt opp studentklasser, både engelskklasser og vanlige, på Hamar. Og antallet klasser økte jevnt og trutt: 3 i 1945, 4 fra 1946, 5 fra 1949, 6 fra 1956 og 7

fra 1959. Først i 1960 ble det tatt opp en klasse på 4-årig linje (Dahl, 1967, s. 86). I årene etter krigen veksler ulike forfattere mellom å omtale de som ble undervist som elever og som studenter. I enkelte tekster bruker forfattere begrepene elever og studenter om hverandre, samt uttrykk som «elevene [...] på studentlinje» (Ødegaard, T., 2002, s. 304). Det kan virke forvirrende, men indikerer samtidig en viktig endring. Studentene, de som hadde artium, var nå en større gruppe ved lærerutdanningen enn elevene uten artium. Det innebar at svært mange av dem som ble lærerutdannet i de første etterkrigsårene, hadde et ganske høyt utdanningsnivå sammenlignet med gjennomsnittsbefolkningen. Samtidig gir den hyppige bruken av elevbegrepet en antydning om at det høyere utdanningsnivået blant dem som ble undervist, kanskje ikke hadde medført noen grunnleggende endring av kulturen ved institusjonen. Med andre ord – det var øyensynlig fortsatt mer av en skolekultur enn en studiekultur på Hamar.

Da Hamar lærerskole igjen ble satt i midlertidig drift, og det bare ble tatt opp studentklasser der fram til 1960, var ikke dette noe helt spesielt i nasjonal sammenheng. Det var stor mangel på lærere mange steder. Studentlinjene var den raskeste måten å utdanne flest mulig lærere på kortest mulig tid. En rekke nye institusjoner ble etablert for å øke utdanningskapasiteten. Det ble opprettet såkalte midlertidige lærerskoleklasser flere steder i landet: på Sagene i 1946, i Bodø i 1951, i Bergen i 1953, i Stavanger i 1954, i Tønsberg (Eik) i 1958 og i Trondheim i 1959. I tiden etter krigen ble læreryrket og lærerutdanningen høyt verdsatt. Lærerne fikk sitt eget lønnsregulativ i 1948. Sammenlignet med mange andre utdanningsgrupper i stat og kommune, var lærerne godt betalt. Det var ikke uvanlig at lærere på landet hadde et lærerbosted og et lite gardsbruk. Søkingen til læreryrket og lærerutdanningen var rekordstor. Bare en tredjedel av dem som søkte fikk plass. I disse tiårene ble det utdannet en svært kompetent lærerstand (Østerud et al., 2015, s. 12–14).

Det er lett å fokusere på alle vanskelighetene ved å sette lærerskolen på Hamar i drift igjen i 1945. Det bør imidlertid ikke forhindre oss i å se at viktige endringer var i ferd å finne sted. Det skjedde et nesten fullstendig skifte i lærerstaben. Den eneste læreren i full post fra mellomkrigstiden og som vi vet fortsatte etter krigen, var Ånund Åmlid (1922–37, 1945–50), den samme mannen som hadde kalt Quisling for en forræder og blitt avsatt fra stillingen sin under krigen. I tillegg til at det var et generasjonsskifte på Hamar, var det også forholdsvis stort gjennomtrekk av undervisningspersonale de første etterkrigsårene. Dette kan ha hatt sammenheng med de vanskelige arbeidsforholdene den gangen. I perioden 1945–1948 var det 9 nye lærere og 4 nye lektorer ved skolen. Undervisningspersonalet besto i disse årene av 2 kvinner og 11 menn. (Fladsrud et al., 1967, s. 158–159, 161–162).

En av de nyansatte etter krigen, Torolv Fladsrud, var øyensynlig en spesiell og humoristisk anlagt figur. Han var lektor og hørte til den relativt nye gruppen av ansatte som møtte lærerutdanningen med en ikke-teologisk universitetsutdanning som bakgrunn. Han har etterlatt seg en liten fortelling om en fiktiv lektor Tåle Kolmyrkampen som ble ansatt ved Hamar lærerskole rett etter krigen. Man kan spørre seg hvor mye selvbiografisk materiale som finnes i denne historien:

Han hadde ikke visst hva han gjorde da han søkte stilling ved Hamar lærerskole for å komme nærmere sine hjemtrakter. Ikke hadde han noen peiling på hva en lærerskole var, og ikke ante han noe om tilstanden ved denne spesielle skolen.

Da virkeligheten i sin nakne redsel gikk opp for ham var det for sent å trekke seg tilbake. (Fladsrud, 1967, s. 132)

Arbeidet som rektor Norendal og hans fåtallige personale gjorde, ble beskrevet som «jevngodt med å bygge opp en rasert by» (Fladsrud, 1967, s. 132). Fladsruds fiktive lektor var blitt ansatt for å undervise i norsk og engelsk, men endte opp med «Norsk, engelsk og pedagogikk i engelskklassen, norsk i den vanlige klassen og felespill i den ettårige.» (Fladsrud, 1967, s. 133). Den største utfordringen for lektoren var pedagogikkundervisningen:

Han som aldri hadde kunnet lese på toget uten å bli kvalm, leste Kristvik [Sjelelære] mellom Hamar og Lillehammer lørdag ettermiddag og mandag morgen vinteren igjennom uten å kjenne noe ubehag hvis han bare kunne la være å tenke på at han skulle undervise i dette stoffet i første time mandag. Undervise? Nei, det var visst ikke det riktige ordet. Sidene var klokkelig delt opp i tre-fire avsnitt og de ble lest høyt ett for ett, hvoretter han og elevene i fellesskap forsøkte å finne ut hva som sto der. Det kunne de forresten ha spart seg for, for da Kristvik selv kom til skolen og holdt foredrag en tid senere, sa han at det var ikke meningen de skulle skjønne bøkene hans mens de gikk på lærerskolen. Først når de hadde vært lærere i ti år, ville de gå opp for dem. (Fladsrud, 1967, s. 134)

En elev fra Bergen som hadde Fladsrud som lærer, Arne Lyngvi, noterte seg følgende 13. februar 1946:

På skolen går det ellers i det samme. Pedagogikktimene er et problem både for Fladsrud og oss. Læreboken vi bruker heter «Sjelelære» og er skrevet av Erling Kristvik. Han er meget kjent i lærerskolekretser. Vi burde sikkert helst høre hans forelesninger. Der skal han være suveren. Språket i boken er malende og fullt av metaforer. Til alt overmål er den på nynorsk. Vi bruker timene til høytlesning og tolkning av vanskelige ord og uttrykk. (Lyngvi, 1992, s. 35–36)

Andreas Schanke, som ble tilsatt som rektor i 1958 og som derfor må ha basert sine utsagn på beretninger fra andre, skriver følgende om undervisningen etter krigen:

Undervisningsmåten var den gamle, med faste klasser på 30 elever, i engelskklassene 28, og med helt ensidig lærerstyrt undervisning. I de lange lærermonologene ble det i høy grad 'bedrevet ord'. Frammøtet var obligatorisk, og det ble registrert og kontrollert i egen protokoll. Det var viktig, for når lærerrådet ved avslutningen av utdanningen skulle sette karakter i Orden og Oppførsel, skulle ureglementert fravær telle med. Få saker i skolerådet skapte slikt engasjement som når det var forslag om at enkelte særlig aktive og selvstendige – og derfor ofte 'tungadministrerte' – elever skulle ha nedsatt ordenskarakter, dvs. Godt. Det ble oppfattet nesten som stigmatiserende, og kunne få alvorlige konsekvenser ved søknad på stilling. (Schanke, 2002, s. 280)

På studentlinjene, som i mange år var de eneste linjene man hadde, utgjorde kristendomskunnskap og pedagogikk de to tyngste fagene. Norsk hadde fått en mer beskjeden posisjon. Andre teoretiske fag kom helt i bakgrunnen på de toårige studentlinjene, mens en del tamefag som musikk, tegning, sløyd, «håndgjerning» og gymnastikk – som hadde en rik tradisjon ved lærerskolen, ble godt ivaretatt. Studentenes arbeidsuke besto av opptil 36 undervisningstimer i uka spredd over 6 dager, lørdagsundervisning inkludert. Lærernes ukentlige undervisningsplikt var i de fleste fag 21 timer. De som underviste i noen spesielt byrdefulle fag (med mye retting for eksempel), kunne undervise noe mindre, mens undervisningsplikten i tamefag var 24 timer. Det ble snart et krav å få en undervisningsfri studiedag, noe som senere ble utprøvd i ulike varianter ved Hamar og andre lærerskoler (Schanke, 2002, s. 280).

Arne Lyngvi publiserte i 1992 sine minner om årene 1945–47 som elev (eller, strengt talt, student) ved Hamar lærerskole. Boka bygger i stor grad på samtidige brev og dagboknotater, noe som bidrar til å gi teksten troverdighet. Den gir et unikt studentperspektiv på livet på lærerskolen i de to første etterkrigsårene. Han skriver at før han kunne sende inn søknad om opptak til lærerskolen, måtte han ha vandelsattest, attest for nasjonal holdning under krigen og attest for god sangstemme! Arne, som den gangen bodde i Bergen, visste ikke helt hvordan han skulle finansiere studiene, for det fantes ennå ikke noen lånekasse for utdanning. Redningen ble en onkel som drev en kolonialforretning i Stavanger, og som kunne låne ham 4 000 kroner. Først 24. august fikk han melding om at han var tatt opp på den toårige engelsklinjen ved Hamar lærerskole. Han ble bedt om å møte 1. september kl. 10. Kort tid etterpå fikk man melding om at frammøtet «på grunn av forskjellige forhold» var utsatt til 20. september (Lyngvi, 1992, s. 8). Arne holdt enda et avskjedsselskap med sine venner før det atter kom en utsettelse av oppmøtetiden, denne gangen på ubestemt tid. Til slutt fikk han en melding om at oppmøtedato var 4. oktober. Han satte seg 2. oktober på dagtoget til Oslo der han møtte en gammel bekjent, Martin, som også skulle begynne på lærerskolen på Hamar (Lyngvi, 1992, s. 9). Vel framme på Hamar ble Arne mottatt av rektor Hermann Norendal på hans kontor. Der var det «et kaos uten like» (Lyngvi, 1992, s. 12). Arne fikk råd om hvor det var mulighet for å leie en hybel. Situasjonen var imidlertid vanskelig, og det tok noen dager før Arne og Martin fikk en hybel hos skoledirektør Arne Gulbrandsen på Bispehaugen. De var heldige, for enkelte av de andre elevene bodde foreløpig i telt. Om morgenen kom hushjelpen opp med varm havresuppe til dem på den nye hybelen, men de måtte ellers stelle med frokost og kveldsmat selv. Middag spiste de på Arbeidersamfunnets kafé, kalt Arbeider'n, sammen med en tredje bergenser som het Bjørnar. Da skolen kom i gang, var det om lag 75 elever fra ulike deler av landet. Det var 24 elever i Arnes klasse, av dem fem fra Bergen. I begynnelsen var det umulig å få tak i de bøkene som trengtes, elevene måtte klare seg med stensilerte hefter. Også noen av lærerne, bl.a. gymnastikklæreren, manglet til å begynne med. I slutten av oktober skrev Arne hjem om at de hadde minst 38 skoletimer ukentlig, flere av dem på Katedralskolen om ettermiddagen. Ettermiddagsundervisningen, som innebar mye ekstra tidsbruk, skyldtes mangel

på lærere, lokaler og læremidler i naturfag, matematikk og gymnastikk (Lyngvi, 1992, s. 12–15; personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017). Helt fra begynnelsen av skolegangen hadde de fire timer ukentlig med praksis på Rollsløkka skole. Arne følte det som han var oppe til eksamen når klassekamerater og øvingslærer (praksislærer) satt bak i klasserommet og skrev kritiske bemerkninger om undervisningen. Øvingslæreren var en sunnmøring som for Arne forekom å være en «skolemester av den gode, gamle sorten,» noe han ikke la noe nedsettende i. Arne ble snart med i et sangkor på lærerskolen (Lyngvi, s. 17). Imellom kunne elevene gå på en av Hamars to kinoer, Biografen og Festiviteten, og se film som f.eks. *Kameliadamen* med Greta Garbo og Robert Taylor i hovedrollene (Lyngvi, 1992, s. 18; personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017).

En del av det som kommer fram i Lyngvis beretning, er for så vidt allment kjent: Hamar lærerskole var dårlig forberedt på å ta imot nye elever i 1945, både med hensyn til lokaler, læremidler, utstyr og lærere. Det er samtidig interessant å se hvor lite Lyngvi, på tross av det høye timetallet, fokuserer på undervisningen. Unntaket gjaldt pedagogikkundervisningen og praksisen på øvingskolen. Han skriver heller ikke mye om lesing eller andre forberedelser til timene på forhånd. Det kan bety at Lyngvi betraktet det høye timetallet som forholdsvis normalt, samtidig som han ikke opplevde at det var noe høyt lesepress. Det som står i fokus hos Lyngvi, er først og fremst det som skjedde utenom undervisningen. Han ble dradd inn i en lang rekke aktiviteter med tilknytning til lærerskolen – møter i elevlaget og i The British Club, og øvelser i sangkoret. I tillegg var det private invitasjoner og uformelle sammenkomster elevene imellom. Det var et aktivt lærerskolemiljø i Hamar. Elever som kom langveisfra, som Lyngvi, brukte mye av tiden sammen med de andre lærerskoleelevene. Det tette sosiale nettverket som omga elevene, og vanskene med å ha hyppig kontakt med familie og venner andre steder i landet, kan understreke et viktig trekk ved seminartradisjonen. Man var sterkt bundet til og ble ivaretatt av ett miljø, og det miljøet var en del av skolen hvor man var elev. De båndene som dette antakelig bidro til å skape, kan ha hatt stor betydning både for elevenes identitet og følelsen av forpliktelse overfor fellesskapet. Moderne massemedier og underholdningsindustri er forholdsvis lite til stede i Lyngvis beretning. Det som ble oppfattet som høykultur – klassisk musikk, interesse for internasjonalt anerkjente forfattere, kunstutstillinger m.m. – var noe som det ser ut til å ha vært ganske selvfølgelig å forholde seg til på fritiden, selv om det ikke nødvendigvis var det mest sentrale i elevenes hverdagsliv. Det kan se ut som om lærerskolemiljøet ble en svært viktig sekundær sosialiseringarena som i liten grad konkurrerte med andre sosialiseringarenaer. På denne arenaen, kan det se ut til, var det innforstått at man i vid forstand skulle forholde seg til det som i samtiden ble oppfattet som kultur og allmenndannelse.

August Lange og Hamarforsøket

Samtidig med at livet skritt for skritt vendte tilbake til en slags normalitet i 1945, la myndighetene opp til omfattende endringer av hele undervisningssektoren. I fellesprogrammet fra 1945 het det: «Hele skolevesenet må samordnes så alle

de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skolereformer» (sitert i Østerud et al., 2015, s. 11–12). En samordningsnemnd for skoleverket ble nedsatt. Den la fram en rekke tilrådinger, og disse dannet etter hvert grunnlaget for en svært omfattende forsøksvirksomhet i det norske skoleverket. Det juridiske grunnlaget for disse forsøkene ble lagt med den såkalte Forsøksloven av 1954. Nemnda pekte i 1952 bl.a. på behovet for en felles ungdomsskole, og mye av forsøksvirksomheten skulle i tiden som kom, rette seg inn mot den. Det skulle i sin tur få viktige konsekvenser for lærerskolene (Baune, 2007, s. 104; Østerud et al., 2015, s. 12).

I 1953 tok August Lange, eller Christian August Manthey Lange, som hans fulle navn var, over som rektor etter Norendal. Lange hadde en annen bakgrunn enn tidligere bestyrere og rektorer ved Hamar lærerskole. Han var delvis oppvokst i Brussel, sønn av Christian Lous Lange, som var vinner av Nobels fredspris for sitt arbeid som generalsekretær i Den interparlamentariske union. August Lange tok cand.philol.-graden med historie hovedfag. Politisk sto han til venstre, meldte seg ut av Den norske kirke som nittenåring i 1926, og var med å stifte Sosialistisk Skolelag i 1934. Fra samme år arbeidet han ved Vahl skole i Oslo, først som timelærer og senere som lektor. I 1938 ledet Lange et viktig forskningsarbeid for Komiteen for Pedagogisk Forskning om lærerskoleelevne i Norge, et arbeid som i 1947 ble publisert i boka *Hvem blir lærere og hvorfor?* (Lange, 1947). Lange fremmet tilnærming mellom bokmål og nynorsk, og publiserte i 1939 en verdenshistorie for den høyere skole sammen med Nic. Stang. Under krigen deltok han i motstandsarbeidet, ble arrestert i 1941 og plassert på Grini og deretter i konsentrasjonsleiren Sachsenhausen i Tyskland. Han var kulturattaché ved den norske ambassaden i Moskva i årene 1946–48. Broren, Halvard Lange, var på samme tid (1946–65) utenriksminister. August Lange ble i 1948 lektor ved Oslo offentlige lærerskole. Skolen var statlig, men likevel i høy grad preget av at det var Indremisjonen som hadde etablert den. På tross av at Lange hadde sin bakgrunn i et helt annet miljø, ble han avholdt og respektert. I 1951 ble han valgt til formann i Lærerskolelaget. To år senere, i 1953, ble han rektor ved Hamar lærerskole. (Schanke, 2009; Schanke, 2002, s. 279–280; Tønnesson, 2015; Sveen, 2009).

August Langes rektortid på Hamar er kanskje mer enn noe annet blitt knyttet til det såkalte Hamarforsøket. 1938-loven var allerede noen få år etter krigen oppfattet som foreldet og moden for fornyelse. I forsøksloven av 1954 ble det åpnet for forsøksvirksomhet ved ulike utdanningsinstitusjoner, bl.a. for å prøve ut en 3-årig studentlinje ved lærerskolene. Relativt kort tid etter at han ble rektor på Hamar, la Lange fram en plan for en slik modell. Der var sentrale skolefag noe styrket, samtidig som fagbredden også var opprettholdt og styrket i enkelte tilfeller. Utfordringen med fagspredning forsøkte man å håndtere ved å avslutte en del fag det første og det andre studieåret, slik at studentene kunne konsentrere seg om færre fag i det tredje året. Modellen involverte dessuten et kurs i filosofi og logikk i første halvår etter forslag fra den sittende statsråden, Birger Bergersen. Det viktigste i modellen var likevel at studentene selv kunne velge et spesielt fag,

et særfag, som de kunne fordype seg i. Det skulle strekke seg over tre halvår og innbefatte en skriftlig særøppgave. Samtidig ble karaktersystemet forenklet og redusert, men her møtte man motbør i departementet, så det ble bare delvis godkjent og først etter en viss tid. Forbindelsen til folkeskolen ble understreket ved at studentene deltok i elevobservasjon ved øvingsskolene det første undervisningsåret og fikk en sammenhengende fem ukers praksisperiode på begynnelsen av det andre undervisningsåret. Viktige stikkord ved dette forsøket var dermed differensiering (studentene kunne velge ulike fag) og fordypning (sterkere konsentrasjon rundt færre fag, og spesielt særfaget). Samtidig skulle dette være en utdanning som skulle lære studentene å undervise i skolen – metodikk og didaktikk ble derfor viktig. Store studentkull ble tatt opp, og de ble organisert klassevis i sine valgte spesialfag. Annen undervisning var i stor grad felles for hele kullet (Schanke, 2002, s. 281; Østerud et al., 2015, s. 69; Lange, 1967; Walløe, 2009).

For Lange selv var det mest spesielle ved Hamarforsøket den allmenne pedagogiske målsettingen som Hamar-kollegiet utformet, der det bl.a. het:

Undervisning i lærerskolen må gi vilkår for personlighetsvekst og allmenn utvikling. I en lærers arbeid er hele personligheten engasjert, og han virker på sine elever like mye gjennom det han er som gjennom det han *kan* – like mye gjennom sine rent menneskelige kvaliteter som gjennom sine undervisningstekniske dyktighet og sine faglige kunnskaper. Alt det som kan bidra til å gjøre studentene i lærerskolen til våknere, rikere og mer levende mennesker, vil derfor bidra til å gjøre dem til bedre lærere. (Lange, 1967, s. 142)

Her uttrykkes kanskje en av seminartradisjonens viktigste grunnsetninger. Mange lærerutdannere vil antakelig både føle seg fortrolig med og gi sin tilslutning til disse formuleringene. Det som kan se ut til å skinne igjennom i sitatet ovenfor og i den beskrivelsen som Lange for øvrig ga av Hamarforsøket, er at lærerskolen ønsket å vekke eller mobilisere elevenes/studentenes indre engasjement, ikke «piske» dem framover med faglige krav og karakterpress.

Denne allmenne pedagogiske målsettingen utgjorde en viktig del av bakgrunnen for ønsket om å redusere og forenkle karaktersystemet – «interesse og frivillig innsats» burde være «de viktigste drivkrefter i arbeidet», ikke streben etter best mulige karakterer (Lange, 1967, s. 142). Bare fem karakterer burde stå på vitnemålet – to i norsk skriftlig (bokmål og nynorsk), en i pedagogisk skriftlig, en for særfaget (særøppgave og muntlig prøve) og en for praktisk lærerdyktighet. Senere ble det tilføyd en karakter for muntlig framstilling. I de resterende fag skulle studentene bare kunne få med en bekreftelse etter avsluttende fagprøve på at «han/hun har nådd skolens mål» i faget. Dersom man ikke besto et fag, var det mulig å kontinuere. For å tiltrekke seg studenter til den treårige (i motsetning til den ordinære toårige studentlinjen) ble det gitt et ekstra stipend. Søkningen til studiet viste seg imidlertid å være god. Hamarforsøket involverte mye ekstraarbeid for lærerpersonalet, og for studentene innebar det til dels andre arbeidsmåter enn tidligere, som utarbeidelse av lærebokanalyser og en rekke individuelle og gruppevis studentprodukter.

Det har vært gjort noe ulike vurderinger av Hamarforsøkets betydning i ettertid. Lange selv skrev: «Sammenfattende kan det sies at kandidatene i forsøksklassene i gjennomsnitt ikke stod på høyde med kandidater i andre klasser når det gjaldt kunnskaper i fagpensum, men at dette ble kompensert på annen måte» (Lange, 1967, s. 146). Kompensasjonen sammenfattet han ved hjelp av ordene til en sensor i pedagogikk: «Meir sjølstendig tenkning, personleg stilling til problema, aktuell pedagogisk orientering og praktisk innstilling» (Lange, 1967, s. 146). Lange mente at Forsøksrådet ikke tillat Hamarforsøket særlig betydning. Forsøket brøt ifølge ham med et dominerende syn på studentlinjene som fagutdanning med hovedfokus på pedagogikk, ikke som en kulturberikende allmenndannelse. En slik dannelse burde studentene, ifølge Langes utlegning av tidens dominerende tenkemåte, ha tilegnet seg mens de fortsatt var i gymnaset. En annen sak var at Hamarforsøket var innrettet på den 7-årige folkeskolen, framholdsskolen og folkehøgskolen. Samtidig iverksatte imidlertid Forsøksrådet ulike forsøk med 9-årig skole, og i 1959 ble det i folkeskoleloven gitt adgang til å dele skolene i 6-årig barneskole og en 3-årig linjedelt ungdomsskole, noe som måtte få følger for lærerutdanningen. Tre år med lærerutdanning var mer enn hva myndighetene var villige til å gi lærere i den 6-årige barneskolen, samtidig som man var usikker på om lærerne i ungdomsskolen burde utdannes på lærerskolene. «Slik ble Hamar-forsøket bare en episode i norsk lærerutdannings historie, og det har ikke satt mange spor etter seg i lærerskolens videre utvikling. Men kanskje vil de verdier vi bygde på, dukke opp igjen i nye sammenhenger» (Lange, 1967, 147–48). Skolehistorikeren Helge Dahl var i 1967 imidlertid langt mer positiv i sin svært kortfattede vurdering av forsøket: «Erfaringene fra dette forsøk ble av stor betydning for det videre reformarbeid med lærerutdanningen» (Dahl, 1967, s. 86). I 1998 publiserte Arne Brendbekken en artikkel om Hamarforsøket der han understreket at de verdiene som forsøket bygde på, fortsatt var høyst relevante, og at en forståelse av debatten om forsøket kunne «være et bidrag når forhold rundt lærerutdanningen i dag drøftes i ulike sammenhenger og perspektiver» (Brendbekken, 1998, s. 254). I 2002 ga Langes etterfølger som rektor, Andreas Schanke, følgende vurdering av forsøket:

Som det første systematiske og kontrollerte forsøk innenfor norsk lærerutdanning vakte 'Hamarforsøket' stor oppmerksomhet, men fikk likevel begrenset betydning i det videre reformarbeidet. Men det var med og forberedte grunnen for senere forsøk. Ved vår skole bidrog det til livlig pedagogisk debatt og friskt engasjement ... (Schanke, 2002, s. 281)

Per Østerud, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes vurderte på sin side forsøket i svært positive ordelag i 2015:

Intensjonen var å differensiere undervisningen, åpne for valgmuligheter og konsentrasjon om færre fag, og for en viss frigjøring fra faste penser og graderte karakterer i ikke-skriftlige fag. Dette la et grunnlag for den reformtenkningen som ble videreutviklet i tida som fulgte. Ønsket om faglig fordypning og spesialisering innenfor en treårig ramme stod sentralt. (Østerud et al., 2015, s. 69)

I forhold til spørsmålet om utdanningskultur kan Hamarforsøket antakelig betraktes som noe tvetydig: På den ene siden bygde det utvilsomt på dannelsesidealer med lange røtter i lærerutdanningen. På den annen side pekte det framover og ut over den skolekulturen som preget seminarene og lærerskolene. Det lå i Hamarforsøket noen ambisjoner om å fremme – i all fall i noen grad og i noen faglige sammenhenger – en utdanningskultur som var mer typisk for universitetene enn for lærerskolene.

1960- og 70-årene – de gode utfordringenes tid

I 1958 ble Andreas Schanke ny rektor, og han skulle sitte i stillingen helt fram til 1985. Schanke var født i 1916 og tok filologisk embetseksamen ved Universitetet i Oslo i 1943. Under krigen ble han valgt til formann for Kristelig Studentforbund og samtidig involvert i motstandsarbeid, noe som førte til at han ble arrestert ved ulike anledninger. I 1945–1947 arbeidet han for World Student Christian Federation i Geneve. Senere arbeidet han som lektor ved lærerskolen i Oslo og lærerskolen i Tromsø. (Wollert, 2012; Aftenposten, 6. november 2011, 2. del, s. 17; Schanke, 2002, s. 279–280).

Ved inngangen til 1960-tallet sto lærerskolen i Hamar, liksom lærerskoler i andre deler av landet, foran mange utfordringer. I denne situasjonen var det for lærerskolen på Hamar viktig at uttrykket «mellombels» ble sløyfet fra Statskalenderens omtale av skolen i 1962, og at det i stedet ble skrevet: «Skolen vart sett i gang att i 1945» (sitert i Dahl, 1967, s. 88). I Stortingsmelding nr. 69 (1963–64) sto skolen oppført som en av de skoler som måtte få nybygg. Da Stortinget vedtok at lærerskolen skulle tildeles midler til nybygg, var skolens nesten tjue år lange midlertidige eksistens endelig over. Lærerskolens formelle gjenoppstandelse ble til fulle markert under 100-årsjubileet i 1967 (Fladstrud et al., 1967; Høgskolen i Hedmark, LUNA, 2010).

Det er liten tvil om at det i de 22 årene mellom 1945 og 1967 skjedde en gradvis faglig styrking av undervisningsstaben, i tillegg til at den vokste betraktelig. Andelen av lektorer økte og disse kom i flertall i forhold til lærerne, selv om overvekten ikke var svært stor. Hvis vi ser på undervisningsstaben i 1966–67, og ser bort fra timelærerne, rektor (som underviste i samfunnskunnskap), bibliotekaren (som underviste i bibliotekstell) og vaktmesteren (som underviste i hagestell), får vi følgende bilde: Av et undervisningspersonale på 31 personer var det 17 lektorer og 14 lærere; det var 3 kvinner og 28 menn – 2 av kvinnene var lærere, 1 var lektor; 17 underviste i bare ett fag (av dem 5 lektorer), 14 underviste i mer enn ett fag. Det er påfallende hvor få kvinner det fortsatt var som underviste på tross av at det i 1966–67 var langt flere kvinnelige enn mannlige elever ved skolen. Hvis vi tar med administrasjonen i 1966–67, 3 kvinner og 3 menn, og timelærerne, 2 kvinner og 2 menn, blir bildet noe, men ikke svært dramatisk, endret (Fladstrud et al., 1967, s. 161–162).

Ettersom både de som underviste og de som ble undervist på Hamar lærerskole i etterkrigstiden, ofte hadde høyere utdanning enn tidligere, er det rimelig å anta at det kan ha bidratt til endringer av selve utdanningskulturen. Det finnes

imidlertid vitnemål som tyder på at det i liten grad skjedde. Den lave andelen av kvinner i undervisningsstaben kan dessuten være en indikasjon på en slags tradisjonalisme. Torbjørn Ødegaard, lektor som underviste i matematikk, biologi, fysikk og kjemi ved lærerskolen fra 1965, ga i 2002 noen glimt fra livet der i 1960-årene. Han skriver:

Alle elever på skolen hadde over 30 timers undervisning hver uke, og undervisningen var obligatorisk. Elevene hadde ansvar for fraværstøringen. Fremmøtet for hver time ble notert og etter en uke ble skjemaene levert klasseforstander. Skoledagen varte fra 8.30 til 15.15. Lørdag var det undervisningsdag på samme måte som de andre dagene. Tre ganger i året var det større prøveperioder, til jul, til påske og i juni. På grunnlag av disse prøvene og innsats for øvrig ble endelig karakter satt. Men hvert år kom noen klasser opp i muntlig også. I pedagogikk og norsk var det skriftlig avsluttende eksamen. Strykprosenten var svært liten den gangen, og det kom nok av at studentene jevnt over var skoleflinke. (Ødegaard, T., 2002, s. 304)

Som tidligere var det en omfattende foreningsvirksomhet på lærerskolen på 1950- og 1960-tallet. Man hadde et sangkor som ofte hadde noe å by på ved større anledninger, en dramatisk forening som hadde flere oppsetninger, et idrettslag som trakk til seg mange elever. Ulike partipolitiske lag fantes det også, og i 1963 fikk lærerskolen på ny en trykt avis, *Askeladden*, som ble redigert av elevene og inneholdt tekster om skoleforhold og annet av interesse (Ødegaard, T., 2002, s. 304). Gunner Ljødal, som studerte ved lærerskolen mellom 1958 og 1960, ble med i «Dramatisk klubb» ved skolen. I sesongen 1958–59 spilte klubben Shakespeares *En Midtsommernattsdrøm*. I sesongen 1959–60 var det Sofokles *Antigone*, og samme vår viste klubben «Middelalderspill» på Domkirkeodden. For Ljødal ble dette en introduksjon til den europeiske kulturarv «på sitt høyeste og beste», som han skriver (Ljødal, 2002, s. 267). Skolen hadde ingen aula, så til større arrangementer ble gymnastikksalen brukt, og til mindre arrangementer kvisten over gymsalen. Kvisten ble også benyttet som kantine i de såkalte storfriminuttene, som varte en knapp halvtime. «Et par damer smurte og solgte deilige rundstykker og drikke. Elevstua i hovedbygget [der det nåværende personalrommet ligger] var under 20 m², og den ble fort stappfull i friminuttene» (Ødegaard, T., 2002, s. 306).

De fleste elevene (det var slik, ikke som studenter at Ødegaard omtalte dem) var fra Hedmark og Oppland, selv om mange også kom fra helt andre deler av landet. Fra lærerskolens synsvinkel var det få problemer med dem. Det som for undervisningspersonalet fortonte seg mest problematisk, var når det var snakk om at noen elever ikke skulle få beste karakter i orden og oppførsel, eller at ugifte kvinnelige elever ble gravide. Kunne de fortsette? Burde de gifte seg? Samboerskap var ennå ingen aktuell problemstilling, og enslig forsørgeransvar var ikke vel ansett. Popkulturen gjorde sitt inntog på 1960-tallet, og snart begynte noen av guttene å la håret vokse. For rektor Schanke ble det et lite sjokk da han første gang oppdaget en gutt med langt hår i skolegården: «Han kom ned på lærerværelset, tvinnet hender og ga uttrykk for sin frustrasjon» (Ødegaard, T., 2002, s. 304). Det var kanskje fortsatt noe spesielt at Thor Ola Engen, som var student på engelsk-

linja midt på 1960-tallet, spurte sin lærer Torolv Fladsrud om det var i orden at han skrev sin særoppgave om en ung amerikansk visesanger og rockeartist som het Bob Dylan. Etter å ha brukt litt tid på å lese noen av Dylans sangtekster, gikk Fladsrud med på det (personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017).

Et nytt interessant tiltak – og kanskje typisk for tiåret – var at Norsk Utviklingshjelp høsten 1966 arrangerte et kurs som brakte 14 stipendiater fra 7 forskjellige asiatiske og afrikanske land til Hamar. Mange ved skolen fungerte som ledere og lærere. Stipendiatene bidro både i klasseundervisning og i daglige samtaler med lærere og elever til å åpne «nye vinduer mot verden og utvidet vår medmenneskelige horisont», som Schanke skriver (1967, s. 153). I Fladsruds engelskklasser var det dessuten en afghansk elev som fulgte alle timene (personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017). I forhold til den internasjonale og flerkulturelle orienteringen som har preget i alle fall deler av lærerutdanningen på Hamar, særlig fra 1980-tallet og utover, kan det være mulig å se kurset i 1966 som en tidlig spore i den retningen (jf. Engen, Kulbrandstad og Kulbrandstad, Alstad og Sand, Stubø og Løken, samt Wikan et al. i denne boka).

Fra 1867 til 1967 hadde elevtallet ved lærerskolen blitt 17-doblet, fra 25 til 425 (Schanke, 1967, s. 149), og undervisningspersonalet tilnærmedesvis 13-doblet. Likevel bar både seminaret i 1867 og lærerskolen i 1967 preg av å være *skoler*, ikke *studiesteder*. Begrepet *studiested* kan ha ulike betydninger. Her forstås det som en høyere utdanningsinstitusjon der et spesialisert fagpersonale driver med forskning og undervisning og studentene orienterer seg selvstendig i faglitteratur, tar ansvar for egen læring, løser mange faglige oppgaver på egenhånd og sammen med andre studenter, samtidig som de har relativt stor frihet til å organisere sin egen studiehverdag. I sin struktur, virkemåte og arkitektoniske utforming lignet lærerskolen på et gymnas, selv om det faglig sett ikke nødvendigvis var mer krevende enn et gymnas. Thor Ola Engen poengterer at både da han var student på 1960-tallet, og da han ble ansatt som lærer på 1970-tallet, var holdninger, ikke kunnskaper, det viktigste for institusjonens arbeid (personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017). Den store omformingen som hadde skjedd ved lærerskolene fra seminarets dager til 1930-årene, kan forstås som en måte man tilpasset seg overgangen fra et jordbruksamfunn til et industrisamfunn. Det innebar en overgang fra et tredelt undervisningssystem der den kristendannende allmueskolen sto i fokus for seminarene til en enhets- og folkeskole der allmenndannelse sto i sentrum, samtidig som en kristen formålsparagraf ble videreført.

Den store omformingen som sto for døren i 1960- og 70-årene, og som det den gangen kanskje var vanskelig å se rekkevidden av, gjaldt overgangen fra et industrisamfunn til det vi kaller et kunnskaps- eller postindustrielt samfunn. Sysselsettingen i industri og bergverk i Norge nådde sitt høyeste nivå i 1974. Deretter falt den ganske dramatisk, selv om det i tiden fram til årtusenskiftet også var noen mer begrensede vekstperioder (Statistisk sentralbyrå, 2003). Mange rutinemessige arbeidsoppgaver er enten blitt automatisert eller flyttet til andre land med billigere arbeidskraft. Flere av de nye arbeidsplassene er blitt skapt i tjenesteytende næringer, og de forutsetter ofte en høy kompetanse. Det innebar

slutten på et samfunn der mange greide seg med syvårig allmennutdanning og kanskje et par års yrkes- eller videreutdanning. I det framvoksende kunnskaps-samfunnet er det blitt normalt at unge tilbringer minst 13 år, og ofte langt flere år, i et stort og stadig mer komplekst utdanningssystem. I dette systemet er det ikke uvanlig å vende tilbake og ta videreutdanning eller en ny utdanning etter noen år i arbeidslivet. Resultatet av disse endringene ble over tid at både utdanning på videregående nivå og i høyere utdanning endret seg fra å være noe et forholdsvis begrenset mindretall av befolkningen tok, til å bli vanlig for en større del av befolkningen. For institusjoner innen høyere utdanning har dette i større eller mindre grad medført en overgang fra å være institusjoner for eliteutdanning til å bli institusjoner for masseutdanning.

Overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn falt sammen med en serie andre viktige endringer, blant annet framveksten av en ny familiestruktur og nye normer for forholdet mellom menn og kvinner. Det ble for eksempel mer vanlig at både mor og far var ute i betalt arbeid, noe som forutsatte utbygging av barnehager. Flere enslige forsørgere og ulike sammensatte familie-strukturer ble også mer vanlig. I denne perioden økte dessuten innvandringen til Norge fra andre deler av verden, noe som over tid bidro til å gjøre det norske samfunnet langt mer flerkulturelt enn tidligere, hvilket også innebar framveksten av flerkulturelle skoler og barnehager. En tredje viktig endring, særlig fra 1990-årene, kom med datarevolusjonen og digitaliseringen på stadig flere samfunnsområder, noe som medvirket til å intensivere endringstakten i samfunnet.

På lokalt nivå medvirket disse endringene til at det ble utviklet et langt mer sammensatt studietilbud på Hamar. I 1967 hadde man i det store og hele bare tre varianter av folkeskolelærerutdanning, nemlig en fireårig linje for dem som ikke hadde eksamen artium, og en toårig linje for dem som hadde eksamen artium. På sistnevnte fantes det to alternativer – engelsklinja og «den vanlige linja». Femti år senere, i 2017, tilbyr Campus Hamar 74 studier på ulike nivåer, inklusive flere videre- og etterutdanningsstudier, årsstudier og masterstudier. Noen studier er deltidsstudier, andre heltidsstudier; noen er samlings- og nettbaserte, andre er campusbaserte. De fleste er rettet mot skolen og barnehagen, men en del av studiene har helt eller delvis en annen innretning (Studievalg.no, 2017).

I 1967 hadde man likevel mer umiddelbare utfordringer enn å se for seg hvordan institusjonen ville se ut femti år inn i framtiden. En av de mer basale utfordringene man sto overfor på Hamar i jubileumsåret 1967, var at man hadde problemer med å huse 425 elever – 259 kvinner og 166 menn – og et undervisningspersonale som begynte å nærme seg 40 (Fladsrud et al. 1967, s. 161–162; Schanke, 1967, s. 149). Oppgaven med å utdanne nok lærere til å fylle den store etterspørselen som kom etter krigen, hadde bidratt til en voldsom vekst, men nå begynte bygningenes begrensninger for alvor å merkes. Den gangen hadde man bare den gamle bygningen fra 1870-tallet til vanlige undervisningsformål. Der var det 6 undervisningsrom, 3 i første etasje, 2 i annen og 1 i tredje. Kapasiteten var sprenget. I kroppsøving var imidlertid forholdene bedre: I tillegg til at den gamle gymnastikkbygningen ble modernisert, ble det i 1965 bygget et tillegg med

svømmehall og ny gymsal (Ødegaard, T., 2002, s. 306). Problemet med mangel på rom ble midlertidig løst ved å ta i bruk andre bygninger i byen og nærområdet, bl.a. Olrudgården og lokalene etter Blæstad hagebruksskole i Vang, dagens Campus Blæstad. I stedet for å modernisere den gamle hovedbygningen delvis eller skrittvis, valgte man å satse på en omfattende omlegging av den i tilknytning til at det kom et nybygg. Og en slik strategi kunne kanskje være rimelig ettersom Kirke- og undervisningsministeren i Stortinget hadde gitt en klar melding om at et nytt undervisningsbygg ved Hamar lærerskole skulle være noe av det første man ville realisere innen lærerutdanningssektoren i Norge. I 1972 ble det lenge etterlengtede nybygget innviet (Schanke, 1967, s. 149–155; 2002, s. 284).

Fra lærerskole til lærerhøgskole

En annen utfordring som Schanke vektla, var at man på tross av mange forsøk og reformer satt igjen med en følelse av «at vi alt for lenge har stått på stedet marsj i utdanningen av folkeskolelærere i vårt land» (Schanke, 1967, s. 154). Denne utålmodigheten ble forsterket ved at man mente å se at både Sverige og særlig Danmark var kommet mye lenger i utviklingen av sine lærerutdanninger. På tross av uenighet om hvor veien burde gå videre, var det enighet om at lærerskoleloven av 1938 var utdatert. Schanke uttrykte i 1967 et forsiktig håp om at en ny lærerutdanning tilpasset den 9-årige skolen ville kunne være på plass innen fem års tid (Schanke, 1967, s. 155). En del av bakgrunnen for dette var at Stortinget i 1959 vedtok en ny skolelov som for første gang var felles for by og land. En del forsøk med 9-årig skole var allerede utprøvd i siste halvdel av 1950-tallet. Den nye skoleloven og en ny læreplan for forsøk med 9-årig skole som kom i 1960, gjorde at forsøkene med og debatten om ulike modeller for 9-årig skolegang ble intensivert. Det ble tidlig klart at skoleloven av 1959 var en midlertidig lov. Fra begynnelsen av 1960-årene var forberedelsene til en ny lov for en 9-årig enhets-skole i gang (Baune, 2007, s. 104–115).

Utsiktene til en ny 9-årig skole førte til en dragkamp om hvem som skulle ha hovedansvaret for ungdomsskoleklassene. Skulle det være universitetsutdannede lektorer eller lærere utgått fra lærerskolene? Folkeskolelærernes organisasjoner hadde fra 1950-årene etablert et stadig nærmere skolepolitisk samarbeid med Arbeiderpartiet. Den utvidede skoleplikten så ut til å åpne for mange nye muligheter, og «[s]amtidig fant folkeskolelærerne og Arbeiderpartiet hverandre i en felles, inngrodd skepsis mot en akademisk elitekultur som de oppfattet som uttrykk for sosialt klassehovmod» (Ekspertgruppa for lærerrollen, 2016, s. 51). Det ble folkeskolelærerne som vant denne striden, og det stilte naturlig nok lærerutdanningsinstitusjonene overfor en rad med utfordringer, hvilket bidro til at det ble iverksatt mange nye forsøk på 1960- og 1970-tallet. Dette har i sin tur medvirket til at 1960- og 70-årene er blitt stående som en slags storhetstid i norsk lærerutdanning (Østerud et al., 2015, s. 69, 93). Kanskje var denne tiden spesiell i den forstand at man hadde mange studenter med gode forutsetninger, forholdsvis stor lokal frihet, institusjoner som ennå var forholdsvis små og oversiktlige, en god ressurstilgang og samtidig en spesiell og spennende faglig utfordring?

Utsiktene til en 9-årig skole gjorde det i manges øyne nødvendig å utvide lærerutdanningen. En stortingsmelding la vekt på at den nye skolen forutsatte en mer differensiert og spesialisert lærerutdanning. Det ga støtet til flere ulike forsøk på lærerskolene. Noen gjorde forsøk med nye utdanningsmodeller for 2-årig linje med reviderte undervisningsopplegg. Andre gjorde forsøk med 3-årige utdanninger med spesialisering innebygd i hele det treårige lærerutdanningsløpet, ofte omtalt som klasselærerutdanning. En tredje variant var en 2 + 1 modell, med spesialisering i det siste året, og der man gjorde forsøk med 1-årig videreutdanning i ulike fag (Østerud et al., 2015, s. 19). På Hamar var en 3-årig modell allerede utprøvd under Hamarforsøket på 1950-tallet, og det var full enighet om at det fortsatt var en 3-årig modell man måtte fokusere på. Den store diskusjonen dreide seg til slutt om graden av spesialisering: «Skulle fordypningen kunne omfatte to halvårsheter i samme fag, som derved kunne svare til grunnfag ved universitet, men uten å kopiere det? Eller skulle den begrenses til en halvårshet, eventuelt to i to ulike fag?» (Schanke, 2002, s. 284). Til å begynne med kunne det se ut til at det var de spesialiserte linjene (de såkalte S-linjene) som vant sterkest fram – med spesialiseringer først i engelsk, og deretter i matematikk og musikk. Entusiasmen på s-linjene var stor både blant studenter og undervisningspersonalet. For de sistnevnte hadde det en ekstra verdi å kunne samarbeide med kolleger fra andre lærerutdanningsinstitusjoner som ga de samme fordypningstilbudene. Det hjalp også at departementet var velvillig både moralsk og økonomisk. Bredeutdanningen (den såkalte H-linjen) med vektlegging av klasselærerens rolle sto imidlertid sterkt blant en del av personalet. Etter et stort skoleråd i 1974 valgte man å tilby H-linjen også (Schanke, 2002, s. 284–286). Den nye loven om lærerutdanning fra 1973 og de retningslinjer som ble gitt i 1974, gjorde en slik variasjon mulig.

Ved siden av forsøk med bruk av nye utdanningsmodeller forberedte man seg også til overgangen til en 9-årig grunnskole på andre måter. Lov om utdanningskrav for lærere fra 1961 sammen med det nye behovet for spesialutdannede lærere åpnet muligheter for videreutdanning i form av halvårsheter. Etter hvert fikk man videreutdanningstilbud i de fleste av skolens fag, og ikke bare halvårs-, men også helårsheter. Det første tilbudet ved lærerskolen i Hamar var en årshet i musikk i 1969. Blant lærere i kristendomskunnskap i Elverum og Lillehammer var det et stort behov for videreutdanning, noe som førte til at det ble etablert desentraliserte undervisningstilbud i disse to byene i 1974. Videreutdanningene, som for en stor del var desentraliserte, det vil si lokalisert utenfor campus og som regel på steder hvor etterspørselen var stor, ble etter hvert en betydelig del av undervisningstilbudet til institusjonen (Schanke, 2002, s. 286).

8. juni 1973 ble en ny lov om lærerutdanning vedtatt av Stortinget og gjort gjeldende fra 1975. Utdanningen ble nå 3-årig og basert på eksamen artium. Den gjorde slutt på den fireårige lærerutdanningen bygd på opptaksprøver. Lærerskolene ble lærerhøgskoler eller pedagogiske høgskoler, og alle som tok sin utdanning der, var nå studenter. Loven var en rammelov som ga departementet fullmakt til å fastsette fagkrets og studieplaner. De reglementene og

studieplanene som ble utformet etter at loven var vedtatt, skulle fungere som vide rammeplaner og gi lærerutdannerne og studentene mulighet til å velge studieemner og litteratur. De kunne også utforme egne studieopplegg innenfor de rammene som var satt. Det ble kort sagt lagt opp til et ganske vidtgående lokalt selvstyre. Innstillingen om dette fra 1974 fungerte i realiteten som en midlertidig læreplan helt fram til 1980, da departementet hadde utformet en endelig studieplan for allmennlærerutdanningen (Karlsen, 2003a, s. 16, 19). En stor del av den friheten som studenter og lærere hadde opplevd i forsøksperioden, ble videreført i den nye loven. Nå fikk dessuten begge gruppene en viss mulighet til å velge inn medlemmer i det som skulle bli lærerhøgskolens høyeste styringsorgan fra 1977, de regionale høgskolestyrene, som omfattet flere høgskoler i hver region. For øvrig kunne nå den enkelte institusjon også velge de råd og utvalg den måtte ønske med representanter for lærere, studenter, øvingslærere og andre tilsatte (Kvalbein, 1999, s. 111).

I tillegg til diskusjoner om grader og former for fordypning hadde man i forsøkene med ny lærerutdanning på slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet også prøvd ut undervisnings- og arbeidsformer som brøt med den gamle klasseromsorganiseringen, ved å legge vekt på fellesforelesninger, gruppearbeid og individuelt selvstudium. Da nybygget til Hamar lærerskole kom i 1972, må det ha åpnet mange nye muligheter i så måte. I tilknytning til diskusjonene om nye arbeidsmåter kom også diskusjoner om nye vurderingsformer. Skulle økt vekt på gruppearbeid også få som en konsekvens at studentene fikk felleskarakter? «Vi fikk en intens intern debatt om gruppeeksamen i pedagogikk, med felleskarakter som naturlig konsekvens og om vektingen av den ved avsluttende vurdering» (Schanke, 2002, s. 285). Nyten av graderte karakterer kom også opp til diskusjon. Holdt det ikke med bestått eller ikke-bestått? Ifølge Schanke endte disse spørsmålene «i den skarpeste pedagogiske idékonflikt vi har hatt, med Einar Brurberg som velformulert kritiker og de fire pedagogikklererne [Thor Ola Engen, Inge Hollekim, Elling Jensen og Per Østerud] som forsvarere» (Schanke, 2002, 285). Etter en del år ble det klart at det var Brurbergs linje – som sto for å opprettholde de individuelle, graderte karakterene – som vant fram. Debatten ble for øvrig fulgt med stor interesse i pedagogikkmiljøer i hele landet (Berg & Engen, 1976; Berg & Engen, 1978; Engen et al., 1977; Engen et al., 1978).

Samtidig med at lærerskolen gjennomførte forsøk, ble til lærerhøgskole og utvidet sin virksomhet, påtok institusjonen seg helt nye oppgaver. Fra 1970 og utover fikk man en betydelig vekst i antall barnehageplasser. I utgangspunktet var det fire utdanningsinstitusjoner (med noe ulike navn) som utdannet barnehagelærere (i Bergen, Kristiansand, Oslo og Trondheim). Når behovet for flere utdanningsinstitusjoner meldte seg, fant man at det enkleste var å opprette disse på allerede etablerte lærerskoler. Den første klassen for barnehagelærere kom i gang i Hamar i 1971 (jf. Alstad og Sand i denne boka). Loven om lærerutdanning fra 1973 gjorde førskolelærerutdanningen til et offentlig ansvar. Den var nå en treårig høyere utdanning på linje med allmennlærerutdanningen (Bleken, 2007, s. 32). Selv om en del av undervisningspersonalet følte seg litt usikre i begynnel-

sen, ble førskolelærerutdanningen på Hamar snart betraktet som en sosial og faglig berikelse for institusjonen. Svært mange studenter begynte etter hvert på førskolelærerutdanningen, som den ble kalt fram til studieåret 2013–2014, da den skiftet navn til barnehagelærerutdanningen. De ble etter hvert så mange at de kunne konkurrere med og overgå allmennlærerstudentene og senere grunnskolelærerstudentene i antall. På samme måte som med videreutdannings-tilbudet, ble en betydelig del av førskolelærerutdanningen desentralisert, selv om dette skjedde noe senere. Schanke poengterer at den desentraliserte undervisningen på den ene side bidro til å utvide høgskolens kontaktnett betydelig. På den annen side førte det til at man fikk stadig flere studenter som var gift eller samboende og ofte foreldre, noe som Schanke mener at var med på å svekke det sosiale miljøet blant studentene (Schanke, 2002, s. 286–287).

Barnehagene og førskolelærerutdanningen hadde ved inngangen til 1970-årene en helt annen historie og et annet utgangspunkt enn grunnskolen og allmennlærerutdanningen. Barnehagene var stort sett private, de mottok bare en liten andel av barna, og de fantes nesten bare i byer. Personalet i barnehagene besto praktisk talt bare av kvinner. Barnehagene var dessuten mindre regulerte fra myndighetenes side enn hva skolene var. Den første loven om allmueskolen kom i 1739. Den første loven om barnehager kom 236 år senere, i 1975. Loven fra 1975 var drevet fram av kvinner, og den ga barnehagene en politisk oppmerksomhet som ikke hadde vært der før. Fra å være private initiativ for en liten del av barna, ble barnehagene i økende grad et allment pedagogisk velferdsgode. Kommunene fikk ansvar for utbygging, finansiering og tildeling av plass (Korsvold, 1998, kap. 5; Jonassen, 2015). Barnehagene hadde aldri vært under den samme sterke kirkelige innflytelse som det allmue- og folkeskolen hadde vært. På tross av mange utfordringer hadde de ansatte i barnehagene ofte en forholdsvis stor frihet til å bestemme mål og innhold i sin daglige virksomhet.

Barnehagene bygde på to ganske forskjellige historiske tradisjoner. Den første var en sosialpolitisk tradisjon som sprang ut av de såkalte barneasylene for fattige fra siste del av 1700- og første del av 1800-tallet. Sosial kontroll og omsorg var der et ledende motiv. Den andre var en pedagogisk tradisjon, med røtter tilbake til opplysningstiden og den tyske filosofen og pedagogen Friedrich Fröbel (1782–1852). Barnehager som bygde på denne tradisjonen, var i prinsippet for alle barn. Disse skulle støtte barns egenutvikling og folkeoppdragelse – særlig gjennom leken – med utgangspunkt i barnas egne forutsetninger og interesser. Spenningene mellom disse to tradisjonene har i varierende grad preget barnehagene og myndighetenes forhold til dem (Greve, 2010). Å forsøke å plassere all barnehagevirksomhet innen enten den ene eller den andre av disse tradisjonene vil imidlertid være lite fruktbart. Unni Bleken understreker for eksempel at hun i sin praksis som barnehagelærer på 1950- og 60-tallet opplevde den «gode barnehage [...] helst [som] et barneverksted, med klare islett av kulturformidling [...] et frirom hvor små barn kunne møte andre barn, et sted å erstatte de frie områdene for lek og samvær som det moderne samfunnet i stor grad hadde tatt fra dem» (Bleken, 2007, s. 29). Det er liten tvil om at kvinnebevegelsen sterke

stilling på 1970-tallet, kvinnenes ønsker om få betalt arbeid og arbeidsmarkedets behov for arbeidskraft, samt pedagogenes utviklingsarbeid bidro til en ny giv for barnehagene og for førskolelærerutdanningen fra 1970-årene og utover.

Førskolelærerutdanningen var på 1970-tallet preget av at myndigheter og utdanningsinstitusjonene hadde behov for å klargjøre mål og innhold i utdanningen. Dette var noe av bakgrunnen for at flere faglige ansatte på Hamar ble involvert i det som ble kalt for nærmiljøprosjektet sammen med fagfolk fra en lang rekke andre utdanningsinstitusjoner. Målet var å se nærmere på forholdet mellom hjem, nærmiljø og barnehage med kulturbegrepet som en sentral lede-tråd. Involvering av studenter i dette arbeidet ble ansett som viktig. Kulturfokuset i nærmiljøprosjektet ble på 1980-tallet videreført i en modell for årsplanlegging i barnehagene som gikk under navnet Hamar-modellen. Erfaringene fra disse prosjektene fikk betydning for det videre pedagogisk utviklingsarbeidet og for førskolelærerutdanningen på Hamar. Den ble kjennetegnet ved et tydelig sosiokulturelt perspektiv. Disse trekkene har vært med å gi Hamars førskolelærerutdanning en spesiell profil, og de har vært viktige bidrag til utviklingen av førskolelærerutdanningen på et nasjonalt nivå (jf. Alstad og Sand i denne boka).

Studentvekst, samordning, konkurranse og masseutdanning

I 1960-årene økte etterspørselen etter utdanning på universitets- og høgskolenivå kraftig, men det var for liten kapasitet til å dekke behovet. Regjeringen nedsatte midt på 1960-tallet en komité for å utrede hvordan denne utfordringen kunne møtes, den såkalte Ottosen-komiteen. Den lanserte i en av sine innstillinger begrepet *distriktshøgskole*. Det ble forstått som en samordning av distriktsinstitusjoner som ga eller skulle gi postgymnasial utdanning. Distriktshøgskolene kunne, slik mange så det, bli selvstendige enheter slik som lærerskolene var det. I motsetning til universitetene skulle imidlertid distriktshøgskolene i første rekke dekke behovet for postgymnasial profesjonsutdanning. De kunne for eksempel gi toårige utdanninger innen økonomi og administrasjon, teknisk-økonomisk utdanning eller journalistutdanning. I 1970-årene ble det etablert distriktshøgskoler over hele landet, ofte etter intense dragkamper om lokaliseringen av dem (Østerud et al., 2015, s. 18). I 1971 ble det etablert en felles distriktshøgskole for Oppland og Hedmark på Storhove, Lillehammer. Et pedagogikkstudium startet der samme høst. I 1976 ble imidlertid hvert fylke en egen region med hensyn til høyere utdanning. Distriktshøgskolen på Storhove skiftet navn til Oppland distriktshøgskole, og senere, i 1994, til Høgskolen i Lillehammer. I 1977 ble det bestemt at Hedmark skulle få sin egen distriktshøgskole på Rena i Åmot. Skolen tok imot de første studentene i 1979–80. Fra 1989 inngikk også Statens landbruksmaskinskole på Blæstad og Evenstad skogskole i distriktshøgskolen (Statsarkivet i Hamar, s.a. a; Høgskolen i Innlandet, 2016b). På studiestedet Rena økte antallet studenter fra beskjedne 50 i 1979–80 til omlag 800 i 1995 (Statsbygg, 1995). På slutten av 1970-tallet fikk også sykepleierutdanningen på Elverum et nytt tilbygg med større og flere undervisningsmuligheter, og fra 1983 skiftet institusjonen navn til Hedmark sykepleierhøgskole (Statsarkivet i Hamar, s.a. b). I tillegg til

studietilbud i Hedmark og Oppland, kunne selvfølgelig kommende studenter fra regionen også søke nye studietilbud i andre deler av landet. Generelt var det en kraftig vekst i antall studenter i siste halvdel av 1900-tallet. I Norge økte tallet fra ca. 6 000 i 1950, til ca. 10 000 i 1960, til ca. 30 000 i 1970, til ca. 80 000 i 1980, til ca. 124 000 i 1990 og til ca. 175 000 i 1997. Riktignok skyldtes en stor del av veksten mellom 1970 og 1980 at utdanningsgrupper som ikke ble regnet som studenter i 1970, ble regnet som det etter 1980, da utdanningene deres var blitt en del av det regionale høgskolesystemet (Kostnadsberegningutvalget, 1998, s. 26). På den annen side kom det med høgskolestatus også nye faglige krav. Dessuten var veksten etter 1980 sterk – mellom 1980 og 1997 ble studenttallet mer enn fordoblet. Veksten i studietilbud var også formidabel, og det bidro til en hardere konkurranse om kommende studenter mellom de ulike høyere læresteder. Med distriktshøgskolenes oppblomstring ble man også i større grad opptatt av at all utdanning på høgskole- og universitetsnivå burde samordnes. Som et første ledd i en slik prosess måtte lærerhøgskolene forholde seg til nye ledelses- og administrasjonsordninger, bl.a. de regionale høgskolestyrene (Østerud et al., 2015, s. 98).

Ved lærerutdanningen på Hamar økte antallet elever/studenter fra 425 i 1967 til ca. 800 studenter i 1992 (Reitan, 1992a). I tillegg fikk man en anselig vekst i undervisningsstaben og i administrativt ansatte på Hamar. Man var da en del av det regionale høgskolesystemet, men beholdt en betydelig intern avgjørelsesmyndighet. Disse endringene, skriver Schanke med referanse til tiden fram til midten av 1980-tallet, førte imidlertid ikke til noen avgjørende forandring når det gjaldt selve virksomheten og miljøet på lærerhøgskolen: «Kontinuiteten i skolesamfunnet vårt med videreføring av våre beste tradisjoner opplevde jeg stadig som en inspirasjon i arbeidet» (Schanke, 2002, s. 287).

Reformiveren var fortsatt stor i 1980-årene. Utover i tiåret begynte imidlertid nye tendenser å gjøre seg gjeldende. Det kom prognoser om synkende elevtall i grunnskolen fram mot midten av 1990-årene. Det kunne føre til et tilsvarende overskudd av lærere dersom ikke forholdstallet mellom lærer og elev ble endret. Selv om prognosene ble kritisert, bidro de til å svekke en del av reformviljen ved lærerskolene. Fra 1980-tallet kunne man dessuten merke en annen tendens: Lærernes sosiale status var eller kunne i det minst synes å være på vei nedover. Mulige årsaker til dette kan ha vært at lærerne var blitt tatt igjen av svært mange andre grupper med hensyn til utdanningsnivå. Læreren var ikke på samme måte som før moralske og kunnskapsmessige autoriteter i sine lokalsamfunn. Lærerorganisasjonenes politiske prioriteringer på 1970-tallet (mindre lesetid og færre elever i klassen framfor økt lønn) kan ha bidratt til at lærerne lønnsmessig sakk akterut i forhold til andre grupper. Et annet tegn i tiden var at flere innen høgskolemiljøene begynte å kritisere den store variasjonen av ordninger, modeller og strukturer som hadde utviklet seg ved lærerhøgskolene fra 1970-tallet (Østerud et al., 2015, s. 93–94). Etter at det i løpet av 1970-tallet var oppstått en lang rekke små og regionale enheter innenfor høyere utdanning, ga flere politikere uttrykk for at spredningen var gått for langt, det var for mange små utdanningsinstitusjoner. Våren 1987 fant det sted en opphetet debatt om

påstander om middelmådighet i norsk høyere utdanning og forskning, noe som førte til at det samme år ble oppnevnt et universitets- og høgskoleutvalg ledet av Gudmund Hernes (Kostnadsberegningutvalget, 1998, s. 28–29).

Overgangen fra 1980 til 1990-årene: Opptakten til en ny tid

I 1985, midt i denne tiden da så mye kunne se ut til å være i ferd med å endre seg, gikk Andreas Schanke av som rektor, og ny rektor ble den 49-årige cand.paed. Torleiv Reitan (Nerdrum, 1985, s. 9). Schanke hadde vært rektor ved lærerutdanningen på Hamar i en periode som på tross av mange utfordringer var preget av omfattende desentralisering og forsøksvirksomhet, noe som bidro til å utløse lokal kreativitet og innovasjon og ikke minst faglige debatter. Reitan ble stilt overfor en serie med nye utfordringer.

Siden ansettelsen av Vislie som rektor i 1914 hadde rektorene ved lærerutdanningen på Hamar, bortsett fra Norendal, hovedsakelig hatt en humanistisk fagbakgrunn. Med Reitan fikk høgskolen for første gang en person med en pedagogisk fagbakgrunn i ledelsen. Paradoksalt nok skjedde det på et tidspunkt da nettopp pedagogikkfaget var i ferd med å bli svekket på bekostning av skolefagene (Kvalbein, 2002).

Schanke skriver at læreryrket i de første etterkrigsårene hadde høy status, at det var stor konkurranse om plassene på lærerskolene, og at Hamar hadde vært et av de mest attraktive studiestedene. Senere hadde søkningen vært mer ujevn. Den nådde et lavpunkt i siste halvdel av 1980-årene (Schanke, 2002, s. 288). I Hamar tok imidlertid søkningen seg opp igjen fra 1988 (Vingelsgaard, 1988, s. 8). I 1989 ble det meldt om en større søkning til lærerutdanningen enn på 20 år. Det store flertallet av søkere til både lærer- og førskolelærerutdanningene i Hamar, spesielt til førskolelærerutdanningen, var kvinner. Når Reitan ble bedt om å forklare den voldsomme økningen, sa han at han trodde problemer med å få arbeid var den viktigste årsaken (Trønnes, 1989, s. 10).

Den fremste utfordringen, slik Reitan opplevde det i sin tid som rektor, var nettopp den raske veksten i studenttallet. Reitan understreker at det ikke var høgskolen selv som ønsket denne økningen. Den kom i stor grad som et resultat av at departementet, når våren kom, ofte tok kontakt med høgskolen og ba den om å ta opp flere studenter høsten etter. Bakgrunnen var at myndighetene var bekymret for at det ville bli mangel på kvalifiserte lærere. Høgskolen ble samtidig stilt overfor en mulighet som det var vanskelig å si nei til, nemlig økte budsjett-rammer. For høgskoleadministrasjonen innebar imidlertid slike utvidelser betydelig merarbeid på ulike måter, ikke minst i forbindelse med stillingsutlysninger og nye ansettelser, noe som ofte skjedde på sommerstid. På samme tid økte antall desentraliserte undervisningstilbud. Ikke minst gjaldt dette den desentraliserte førskolelærerutdanningen. Det innebar på den ene siden mye reisevirksomhet både for lærerne og rektor selv, og bidro på den annen side til å utvide høgskolens kontaktnett i Hedmark og Oppland betraktelig. Høgskolen innledet blant annet et samarbeid med skoledirektøren i Oppland (personlig kommunikasjon med T. Reitan, 8., 15. og 21. mars 2017; jf. Engen i denne boka).

Samtidig som lærerhøgskolen utvidet sitt nettverk i Innlandet, involverte den seg i internasjonalt samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner i flere land. Dette gjaldt Concordia College i Minnesota, USA, der det var mange som hadde norske aner. Det ble utviklet et system der studenter fra den ene institusjonen fikk godkjent et 2–3 måneders langt studieopphold ved den andre institusjonen som en del av sitt eget studium. Lærerhøgskolen hadde også utviklet et nært samarbeid med Högskolan i Karlstad i Sverige, som senere ble universitet. Her var det snakk om et samarbeid mellom administrasjonene og fagkollegiene, ikke om studentutveksling. Fra Karlstad hentet man erfaringer når det gjaldt desentraliserte utdanningstilbud. Etter at Andreas Schanke gikk av som rektor og ble pensjonist, viste han stor interesse for Latvia og bidro til utviklingen av et samarbeid mellom Hamar lærerhøgskole og en lærerutdanningsinstitusjon i Liepaja i Latvia. Dette skjedde i en tid da Latvia og de andre baltiske landene var i ferd med å løsrive seg fra Sovjetunionen. Det gjorde at utsendingene fra Hamar til tider kunne oppleve de sterke spenningene som fantes mellom uavhengighetstilhengere og sovjetlojale medarbeidere på nært hold (personlig kommunikasjon med T. Reitan, 8., 15. og 21. mars 2017). Et økende internasjonalt og flerkulturelt engasjement kunne man for øvrig se i flere fagmiljøer ved høgskolen fra de siste tiårene av 1900-tallet (jf. Wikan et al., Stubø og Løken, Alstad og Sand, Kulbrandstad og Kulbrandstad, samt Engen i denne boka).

I hvilken grad påvirket endringene på lærerhøgskolen og i samfunnet for øvrig studentmiljøet? På slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet rekrutterte høgskolen som tidligere mange studenter fra ulike deler av landet. Det var fortsatt et livlig studentmiljø med mange ulike aktiviteter, ikke minst teatervirksomhet og konserter. Den 17. mai var det vanlig at man hadde en samling på høgskolen før marsjavgang nede i sentrum. Noen studenter spilte musikk, sanger ble sunget og en ansatt holdt tale for dagen, fanen ble reist og så marsjerte man til den gamle Katedralskoletomta der folketøget startet. Et betydelig antall fra høgskolen pleide å delta. Ettersom studentene kom fra mange ulike deler av landet, var det vanlig å se mange ulike bunader i 17. mai-togets høgskoleseksjon (personlig kommunikasjon med T. Reitan 8., 15. og 21. mars 2017).

Reitan kan se en viss endring blant lærerstudentene på 1980-tallet i forhold til da han selv gikk på lærerskolen på slutten av 1950-tallet. Han møtte imidlertid først denne endringen mens han var rektor på Nesna, og noen studenter kom og fortalte ham at de ville slutte fordi det var for mye å gjøre. Noe slikt hadde han aldri hørt før. På 1980-tallet var det blitt vanlig at mange studenter hadde biler. Det bidro til at man fikk flere studenter som bodde lenger unna høgskolen, studenter som også i mindre grad tok del i fritidsaktivitetene på skolen. I tillegg hadde man fått lørdagsfri, og flere studenter var opptatt av å bruke lørdagen til deltidsarbeid. Opptattheten av penger var i det hele tatt sterkere på 1980-tallet enn tidligere. Selv om man kunne merke noen endringer, og det nok var en noe økende frafallsprosent blant studentene, var livet ved lærerhøgskolen på slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet likevel ikke dramatisk forskjellig fra hva

det hadde vært noen tiår tidligere. Man hadde et stabilt undervisningspersonale, undervisningen var obligatorisk og studentene kom seg som regel godt gjennom studiet (personlig kommunikasjon med T. Reitan 8., 15. og 21. mars 2017). En ung musikklektor som ble ansatt ved lærerhøgskolen i 1986, opplevde undervisningskollegiet som imøtekomende, men likevel forholdsvis konservativt og stivt (jf. Dyndahl i denne boka).

Spørsmålet om forsknings og utviklingsarbeid (FOU) var et emne som i økende grad ble tatt opp i 1980-årene. Fagkollegiet brukte likevel den gang langt mindre tid på FOU enn hva tilfellet ble senere. Noe som var spesielt for Hamar lærerhøgskole var at mange faglige ansatte brukte mye tid på å forske på og å utvikle førskolelærerutdanningen (personlig kommunikasjon med T. Reitan 8., 15. og 21. mars 2017; jf. Alstad og Sand, og Engen i denne boka). Delvis i tilknytning til barnehageforskningen, delvis uavhengig av den, vokste det på 1980-tallet fram et forskningsmiljø ved Hamar lærerhøgskole som fokuserte på utdanning i og for et flerkulturelt samfunn. I etterkant har det utviklet seg til et relativt stort forskningsmiljø knyttet til utdanning og diversitet (jf. Engen, Kulbrandstad og Kulbrandstad, Stubø og Løken, samt Wikan et al. i denne boka). Det var for så vidt noe paradoksalt ved dette ettersom Hedmark var og er ett av de fylkene i landet som har relativt få innvandrere.

Lærerhøgskolen på Hamar utvidet raskt sin virksomhet på 1980-tallet og tidlig på 1990-tallet. Da de to lærerhøgskolene i fylket ble kritisert for å spille en for tilbaketrasket rolle og være for idéfattige, svarte rektor Reitan i januar 1992 med å peke på at Hamar lærerhøgskole hadde økt studenttallet fra 475 til 700 de to siste årene (regnet i antall heltidsstudenter). For å legge til rette for at flest mulig, og særlig kvinner i distriktene, kunne utdanne seg, hadde lærerhøgskolen gått lenger enn de fleste andre lærerhøgskoler i å desentralisere undervisningen, og man drev nå lærerutdanning på Leira, Otta, Tynset og Kongsvinger. I tillegg hadde man planer om desentralisert undervisning på Hadeland fra høsten 1992. Høgskolen hadde i løpet av de siste årene startet en lange rekke nye studietilbud, og fra høsten 1992 ville det bli kunngjort opptak til mellomfag i engelsk og norsk. I 1990 påbegynte man en 2. avdeling i spesialpedagogikk (jf. Faldet, Knudsmoen og Nes i denne boka). Høsten 1991 satt man i verk et nytt tilbud innen «etikk, helse og samfunn» i samarbeid med sykepleierhøgskolene i Hedmark og Oppland. I begynnelsen av januar 1992 samarbeidet høgskolen med Norges Sang- og Musikkråd og Norges Korforbund om å starte opp en halvårsutdanning i korpedagogikk. Reitan pekte også på at lærerhøgskolen hadde minst ti års erfaring i samarbeid med utenlandske utdanningsinstitusjoner (Reitan, 1992b, s. 2).

Om endringene i lærerhøgskolens liv på 1980-tallet likevel var mer skrittvis og ikke så dramatiske som man kanskje kunne forestille seg, lå det noen store visjoner for fremtiden i luften. Ideen om at Hamar skulle bli universitetsby ble tatt opp til diskusjon i siste halvdel av 1980-tallet. I mai 1987 arrangerte partiet Venstre et møte i Hamar der spørsmålet om Hamar som universitetsby var hovedemnet, med bl.a. rektor Reitan som innleder (Hamar Arbeiderblad, 21. mai 1987, s. 3).

DEL 3: HØGSKOLEAVDELINGEN

Reformbølgen

Østerud, Sunnanå og Frøysnes skriver at «1980- og 90-åra vil bli stående som den største og mest omfattende og imponerende reformperiode innen norsk skole og utdanning i det forrige århundre» (Østerud et al., 2015, s. 100). De påpeker at det var noe spesielt at hele utdanningssystemet ble endret samtidig og i et svært høyt tempo. Samtidig kan det være verdt å understreke at mens mange reformideer ble lansert på 1980-tallet, var det på 1990-tallet at bølgen av viktige lovendringer kom i gang. Dessuten vedvarte det høye reformtrykket – særlig innen høyere utdanning – på begynnelsen av 2000-tallet. Endringen innebar en sterk økonomisk satsing og vekst, og høgskolesektoren var kanskje den sektoren som merket dette mest. På en måte kan det se ut som om det var nå visjonen fra Fellesprogrammet i 1945 om samordning av alle deler av utdanningssystemet for alvor ble satt på dagsorden. Det tydeligste signalet om at en nyordning var på vei, kom med utredningen *Med viten og vilje* fra 1988. Innstillingen begynner slik: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.» (Sitert i Østerud et al., 2015, 96). Formuleringen kunne se ut til å signalisere at kompetanse og økonomisk nytte mer enn kulturell dannelse og sosial integrasjon skulle stå i sentrum. Det bør likevel sies at Gudmund Hernes, en hovedarkitekt bak mange av utdanningsreformene på 1990-tallet, utvilsomt også var opptatt av kulturarv og sosial integrasjon. En viktig konklusjon i utredningen var at det var for mange små institusjoner i det norske utdanningssystemet, og at det var for dårlig samarbeid mellom dem. Dette var utgangspunktet for å skape det såkalte Norgesnett, som skulle være basert på to sentrale prinsipper: faglige knutepunkter og forbindelser mellom knutepunktene (Østerud et al., 2015, s. 97–98).

Den reformbølgen som nå var på vei, fant sted samtidig med en vekst i antall studenter og ansatte som man aldri tidligere har sett maken til i høyere utdanning i Norge. Det er mange mulige måter å tolke disse endringene på, og de bør neppe betraktes ensidig som positive eller negative. Det er imidlertid liten tvil om at særlig 1990-tallsreformene bidro til at initiativet til endringer for en stor del ble flyttet fra de ulike utdanningsinstitusjonene, der det på 1960- og 70-tallet pågikk omfattende forsøksvirksomhet, og over til det statlige nivået. Tidlig på 2000-tallet kan vi igjen se en viss tilbakeføring av makt til lokale nivåer, men da innenfor kontrollerte rammer hvor det gjaldt å tiltrekke seg studenter og kompetent undervisningspersonale, og å vise at man var i stand til å opprettholde ulike mål for «produksjon» av uteksaminerte studenter og publisert forskning.

I 1992 ble lærerutdanningen 4-årig. Mange lærere hadde imidlertid allerede en 4-årig utdanning ettersom de hadde supplert sin 3-årige grunnutdanning med ett års videreutdanning (Schanke, 2002, s. 288). 50 av i alt 80 vektall i den nye lærerutdanningen ble gjort obligatoriske. Graden av frihet som den enkelte institusjon hadde til å velge egen studiemodell og studentenes valgmuligheter, ble redusert. Likevel ble lærerutdanningen midt på 1990-tallet i en ny utredning kritisert for å ha for stor frihet. Man ville ha et bedre samsvar mellom det som

foregikk i lærerutdanningen og i grunnskolen, og en felles modell som skulle gi «bedre oversikt og være mer velegnet for resultatoppfølging for sentrale myndigheter» (Valla et al., 1996, s. 193; se også Karlsen, 2003b, s. 45). Målretting, styring og kontroll fra sentralt hold var viktige stikkord.

I 1994 ble høgskolereformen innført. Den innebar at 98 mindre statlige høgskoler ble slått sammen til 26 større enheter fra 1. august. Forberedelsene til denne reformen var i gang i Hedmark i god tid før den ble vedtatt. Rektor Reitan og hovedtillitsvalgt Joar Aasen trakk i en kronikk i Hamar Arbeiderblad fram den institusjonelle kompleksiteten ved en sammenslåing av høgskolene i Hedmark. Fusjonen ville «gi Hedmark en enestående mulighet til å kunne tilby et utdanningsprogram med mange fagtilbud og med store valgmuligheter for studentene, samtidig som den gir mulighet for spesialisering.» Man så for seg ganske store fagseksjoner eller institutter: «Innen sentrale lærerutdanningsfag vil seksjonene ha 10–20 medarbeidere, noe som gir større mulighet for spesialisering og kompetanseoppbygging. Forholdene vil også legges til rette for samarbeid med universiteter og vitenskapelige høgskoler om tilsvarende utdanningstilbud», hvilket ville «kreve faglig personale med forskningskompetanse og forskningsvirksomhet som del av selve arbeidsoppgavene». I tillegg var man inne på tanken om å etablere en ny avdeling for allmennvitenskapelige fag i Hedmark (Reitan & Aasen, 1993, s. 2). Samtidig var det en del usikkerhet på lærerhøgskolene om hvilke følger høgskolereformen ville få for den profesjonsrettede lærerutdanningen. Noen ante en fare for at universitetstradisjonen skulle bli for dominerende med hensyn til faglighet, ledelse og kultur (Østerud et al., 2015, s. 98–99; Schanke, 2002, s. 289).

Som en følge av reformen ble Høgskolen i Hedmark etablert 1. august 1994. Hedmark distriktshøgskole med hovedsete på Rena (og studiesteder på Blæstad og Evenstad), Elverum lærerhøgskole, Hedmark sykepleierhøgskole og Hamar lærerhøgskole skulle nå smeltes sammen til én organisasjon. Med dette var det slutt på Hamar lærerhøgskole som en selvstendig enhet – den ble til en del av Avdeling for lærerutdanning (LU) i den nye høgskolen. De ulike avdelingene i den nye høgskolen hadde sine røtter i tidligere utdanningsinstitusjoner i Hedmark, som stiftsseminaret i Hamar fra 1867 (nå kalt LUH), det private lærerseminaret i Elverum fra 1892 (nå kalt LUE), skogskolen på Evenstad fra 1912, småbrukerlandbruksskolen på Blæstad fra 1923, sykepleieutdanningen som fulgte i kjølvannet av etableringen av fylkessykehuset i Elverum i 1923, og distriktshøgskolen som vokste fram med senter på Rena i 1977. De fleste av de utdanningene som ble trukket inn i sammenslåingen av høgskolen i 1994, hadde en profesjonsprofil og en sterk arbeidslivstilknytning.

Faglig kjennetegnes høgskolen av profesjonsutdanninger til barnehage, skole og helsesektoren og av bransjerettede studier som er sentrale for regionalt arbeidsliv, blant annet knyttet til landbruksnæringene og til økonomi- og ledelsesfagområdet i privat og offentlig sektor. (Høgskolen i Hedmark, 2014a, s. 18)

Det ble forventet at personalets kompetanse skulle heves, og at man gjennom forskningsinnsats skulle styrke kunnskapsgrunnlaget til de ulike utdanningene.

Høgskolen var i 1994 en utdanningsinstitusjon, men bare i startgropen når det gjaldt å bli en forskningsinstitusjon. Med begrensede forskningsmidler var man nødt til å prioritere ganske strengt. Strategien gikk i første rekke ut på at forskningen skulle støtte opp under de utdanningene som ble gitt. Med det nye gradssystemet som kom noen år senere, ble det viktig å utforme ulike bachelorutdanninger og bygge masterutdanninger på strategisk prioriterte områder (Høgskolen i Hedmark, 2014a, s. 9). Det kanskje vanskeligste spørsmålet i forbindelse med etableringen og den tidlige utviklingen av Høgskolen i Hedmark gjaldt imidlertid forholdet mellom og organiseringen av lærerutdanningene i Hamar og Elverum (Bringeland, 2014, s. 55). Dette var to lærerutdanningsinstitusjoner som i over 100 år hadde utviklet noe ulike tradisjoner og samtidig hatt et intrikat forhold til hverandre. Det var nå ikke lenger noen rektorstilling knyttet til lærerutdanningen som sådan, men bare til høgskolen som helhet. Derimot fikk man en faglig dekanstilling og en administrativ direktørstilling knyttet til den nye felles avdelingen for lærerutdanning. Reitan ble avdelingsdirektør fra 1994 til 1997, mens Tove Brit Haugstveit ble dekan for en kortere periode, og Steinar Laberg overtok denne stillingen i 1995 (personlig kommunikasjon med T. Reitan 8., 15. og 21. mars 2017).

Veksten i antall studenter hadde fortsatt på Hamar i begynnelsen av 1990-årene og kom i 1994 opp mot det magiske tallet 1 000. Nye planlagte studietilbud kunne øke studenttallet ytterligere. På Hamar var høgskolens romkapasitet for lengst sprengt, og man var avhengig av å leie lokaler i ulike deler av byen. Man så det derfor som nødvendig å reise et tilbygg på drøyt 5 000 kvadratmeter og investere mellom 50 og 60 millioner kroner for det som nå var blitt det største studiestedet i fylket. «– For oss er dette en hastesak. Utvidelsen i Hamar må komme dersom vi skal overleve», sa fungerende rektor Arne Amlien og faglig leder Tove Brit Haugstveit i 1994. Det ble også framhevet at

Noe må også skje dersom avdelingen i Hamar skal kunne bygge ut sine tilbud i humanistiske fag. Den er ikke lenger en ren lærerskole, men tilbyr også mellomfag i nordisk og engelsk. Ambisjonene nå er å etablere grunnfag i tysk og kulturkunnskap neste år, samt å utvide musikk-lærer-utdanningen til storfag. Det siste er det bare universiteter som tilbyr i dag. (Sitert i Iversen, 1994, s. 6)

Det var tydelig at i alle fall noen så for seg at institusjonen i noen henseender kunne begynne å ligne på et universitet.

Høye ambisjoner kom også til uttrykk i den utadrettede virksomheten som høgskolen drev fra andre halvdel av 1990-årene når det gjaldt utdanning for ansvarlig og bærekraftig levesett. Victoria Thoresen var en drivende kraft i dette arbeidet. Gjennom CCN (Consumer Citizen Network) og PERL (The Partnership for Education and Research about Responsible Living) ble det etablert et samarbeid med svært mange universiteter og internasjonale institusjoner, med myndigheter i ulike land, og med ulike FN-organ som UNESCO og UNEP. Dette arbeidet bidro til at høgskolen i 2015 ble tildelt et UNESCO-professorat, UNESCO Chair for utdanning for bærekraftig levesett. En slik status tildeles kun fagmiljøer som har utmerket seg internasjonalt på bestemte felt. Det var første gang en

utdanningsinstitusjon i Norge fikk en slik status. PERL videreføres nå gjennom arbeidet til Senter for Samarbeidslæring for bærekraftig utvikling, med sete på Campus Hamar (Høgskolen i Innlandet, 2016a; Berg-Hansen, s.a.).

Samtidig som det kom ulike Initiativ fra høgskolen selv i 1990-årene, opplevde institusjonen en forsterket styringsvilje fra sentralt hold. I 1995 kom det en lov om universiteter og høgskoler. Den omfattet lærerutdanning, som skulle ha et eget kapittel i loven. Arbeids- og lønnsforholdene skulle være de samme som i universitetssystemet. Det ble anledning til å søke om personlig opprykk basert på dokumenterte kvalifikasjoner. Publisering av forskningsarbeid fikk nå en helt annen betydning enn tidligere (Schanke, 2002, s. 288).

Imens fant det sted viktige endringer i den sektoren som lærerutdanningen utdannet folk til. I 1994 ble Reform 94 (R94) innført. Den innebar at de som hadde fullført grunnskolen våren 1994 eller senere, hadde rett til videregående opplæring i tre år, noe som i sin tur kan ha virket inn på det faglige nivået til ulike studentgrupper, ikke minst lærerstudentene. I 1997 kom Reform 97 (R97), som innebar at den obligatoriske grunnskolen ble 10-årig, og at barna skulle begynne på skolen når de var 6 år. Det betød at allmennlærernes kompetanse ble utvidet til også å skulle omfatte 6-åringer. Den nye læreplanen for grunnskolen, L97, ble av mange kritisert for å være sentralistisk, fagorientert, krevende og lite fleksibel. Myndighetene fulgte opp denne reformen med utviklingen av en ny modell for lærerutdanningen (lærerutdanningsreformen av 1998) som ble formalisert i en ny rammeplan og forskrift i 1999. Lærerutdanningen ble mer fagorientert, og spesielt matematikk og KRL-faget fikk styrket sin stilling. Samtidig måtte viktige skolefag som engelsk, samfunnsfag og naturfag konkurrere om studentenes valg av 20 vekttall i fjerde studieår. Også denne reformen hvilte på forutsetningen om at allmennlærerutdanningen skulle gi generell kompetanse for hele den 10-årige grunnskolen. Det innebar samtidig at tidligere forslag om en todelt differensiert allmennlærerutdanning med ulike modeller eller linjer innrettet mot henholdsvis barnetrinnet og ungdomstrinnet, ikke ble videreført (Blom, 2003; Karlsen, 2003b; Østerud et al., 2015, s. 100).

Årtusenskiftet – de mange utfordringenes tid

Steinar Laberg ble dekan for lærerutdanningen ved den nye Høgskolen i Hedmark i 1995. Laberg vokste opp i Hamar og studerte matematikk (grunnfag), kjemi (mellomfag) og norsk (hovedfag) i Trondheim. Etter endt utdanning vendte han tilbake til Hamar og arbeidet ved Hamar Katedralskole i en tiårsperiode før han fikk fast stilling som høgskolelektor i norsk ved Hamar lærerhøgskole i 1991 med spesielt fokus på undervisning i litteratur og drama. Da hadde han allerede undervist i matematikk ved lærerhøgskolen i ett og et halvt års tid. Laberg hadde dermed en kompetanse som innbefattet både realfag og norsk, samt erfaring som lektor på en videregående skole, en variert bakgrunn som kom til nytte i hans rolle som dekan (personlig kommunikasjon med S. Laberg, 1. mars 2017).

Spørsmålet om sammenslåing av lærerutdanningene på Hamar og Elverum var på den tiden en sak som skapte bitter strid mellom personalet ved de to institu-

sjonene, og til dels også internt blant personalet på Elverum, hvor enkelte støttet forslaget om overføring av all lærerutdanning til Hamar. Det var mange store, tette og ganske opphetede møter om saken. Særlig var dette tilfelle under de såkalte formøtene til avdelingsmøtene. På Hamar var det en generell enighet om at lærerutdanningen burde samles på Hamar. Laberg ga imidlertid til tider forsiktig uttrykk for at om det ble umulig med en samling på Hamar, burde man vurdere muligheten for en samling på Elverum. De som støttet ideen om at lærerutdanningen på Elverum burde opprettholdes, la vekt på de spesielle dannelses-tradisjonene og det spesielle miljøet som fantes der, at institusjonen var svært viktig for Elverum som by, og at lærerhøgskolen hadde fine bygg og anlegg. I noen grad bidro denne striden til å prege forholdet mellom personalet på Elverum og Hamar på det daglige plan også. Samarbeidet mellom dekan Laberg og avdelingsdirektør Simon Bringeland var imidlertid godt ifølge Laberg. Han peker på at de begge var forholdsvis «grønne» i forhold til mange av de problemstillingene de ble stilt overfor, men at de fant tonen og viste hverandre gjensidig respekt, selv om de ikke alltid var enige (personlig kommunikasjon med S. Laberg, 1. mars 2017).

I november 1997 besluttet høgskolestyret med 9 mot 2 å gå inn for at allmennlærerutdanningen i Hedmark skulle samlokaliseres på Hamar. Faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsstudier skulle likevel være på Elverum. Den endelige beslutningsmyndigheten lå imidlertid den gangen i departementet. Saken førte til en stor lokaliseringdebatt i ulike fora og medier, og i 1998 besluttet kirke- og undervisningsminister Jon Lilletun, etter å ha tatt opp saken på en regjeringsskonferanse, at lærerutdanningene ikke skulle samlokaliseres (Bringeland, 2014, s. 58). Striden kom opp igjen på nytt tidlig på 2000-tallet i forbindelse med Prosjekt Innlandsuniversitetet (PIU) og Campus-prosjektet. I denne andre fasen var imidlertid striden betraktelig roligere enn i den første fasen (personlig kommunikasjon med S. Laberg, 1. mars 2017).

Det er verdt å spørre seg om ikke samlingsstriden tok en del av personalets fokus bort fra både undervisning og forskning. Laberg mener at det på den tiden ikke var noen sterke ambisjoner ovenfra om å styrke forskningen, selv om det blant mange faglige medarbeidere fantes slike ambisjoner. Når det gjaldt undervisning, sto man overfor store utfordringer. Økningen i antall studenter fortsatte på 1990-tallet. På 2000-tallet møtte imidlertid lærerutdanningen en helt annen konkurranse fra andre utdanningstilbud enn tidligere (Schanke, 2002, s. 288). Lærerstudiet tiltrakk seg ikke like mange faglig velkvalifiserte studenter som noen tiår tidligere. Det bidro, ifølge Laberg, til at mange studenter ikke lenger hadde de forutsetninger eller den motivasjon som trengtes for å gjøre det godt i lærerstudiet (personlig kommunikasjon med S. Laberg, 1. mars 2017). Den frustrasjonen dette medførte for undervisningspersonalet, bidro til et lite utbrudd fra Labergs side i Aftenposten i mai 2000. Avisen skrev da: «Mens Høgskolen i Hedmark tidligere hadde opptil syv søkere til hver plass på lærerutdannelsen, kommer nå alle inn», og avisen siterte deretter Laberg, som sa:

Det finnes ikke konkurranse, og vi rekrutterer definitivt ikke den skoleflinke halvdel av kullene. Heldigvis finnes det fremdeles motiverte studenter, men

30 prosent er ikke motivert i det hele tatt. Hvorfor de er her, vet vi ikke. Men de sitter der, stryker og kontinuerer, og kommer gjennom nåløyet på et vis. (Sitert i Henmo & Kaarbø, 2000, s. 2)

Laberg understreket samtidig i intervjuet at lærerstudentenes synkende faglige forutsetninger måtte sees i en større samfunnsmessig sammenheng (Henmo & Kaarbø, 2000, s. 2). Han peker i ettertid også på hvordan svakheter ved studiefinansieringen kan bidra til at mange studenter bruker mye tid på betalt arbeid i stedet for å studere (personlig kommunikasjon med S. Laberg 1. mars 2017).

1990-årene var tiåret da den personlige datamaskinen for fullt gjorde sitt inntog i Norge og mange andre steder. Man var svært tilfredse da alle ansatte til slutt fikk sin egen PC. Det gikk imidlertid ikke lang tid før det kom krav om nye og bedre maskiner, og behovet for IKT-støtte meldte seg. Det førte i sin tur til etableringen av en anselig brukerstøttestab. Det er liten tvil om den nye teknologien bidro til å endre ulike sider ved institusjonens struktur og sosiale dynamikk. Laberg mener at IT-teknologien dessuten bidro til å muliggjøre den type rapportering fra institusjonen og oppover i styringssystemet som introduseringen av New Public Management i lærerutdanningen forutsatte (personlig kommunikasjon med S. Laberg, 1. mars 2017).

Våren 2000 ble Lars Viggo Berntsen valgt til dekan for høgskolens lærerutdanning (Holter Christensen, 2000, s. 7). Han var utdannet cand.philol. og hadde i tillegg lærerutdanning og Master of Public Administration. Han hadde arbeidet ved høgskolen siden 1990 (Skår, 2011; Sjølie, 2010). Det var en utfordrende jobb han gikk til. På begynnelsen av 2000-tallet var det en nedgang i studenttallet, og i 2002 var det ca. 850 studenter og et personale på totalt 140 personer på Hamar. I tillegg tok 133 personer desentralisert utdanning fordelt på fem steder. I motsetning til forholdene tidlig på 1980-tallet, da Schanke hadde understreket kontinuiteten fra tidligere tider, var nå «[b]åde studieforholdene og miljøet helt annerledes» etter hans mening (Schanke, 2002, s. 288). Det er verdt å merke seg at en mann som Schanke, som hadde fulgt utviklingen på studiestedet Hamar i omtrent et halvt århundre, mente å se et brudd i utviklingen, ikke tidlig på 1980-tallet, men en eller annen gang mellom slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 2000-tallet. Når vi dessuten ser på hvordan Schanke og Torbjørn Ødegaard i 2002 beskrev undervisningskulturen på 1960-tallet og tidligere (se sitater tidligere i teksten), kan det virke som om de ser tilbake på sine egne erfaringer med en viss undring. Dette bidrar til å forsterke inntrykket av at betydelige endringer fant sted rett før eller rundt årtusensskiftet.

Sommeren 2001 kom det noen svært nedslående avisoppslag om enkelte eksamensresultater ved høgskolen: «Over 30 prosent av lærerstudentene ved Høgskolen i Hedmarks avdelinger i Hamar og Elverum strøk til norskeksamen i vår. I fjor var strykprosenten rundt 20. Nivået på de svakeste studentene blir sammenlignet med sjuendeklassinger» (Botten, 2001, s. 3). Tidlig i 2002 kom det enda flere dårlige nyheter:

HAMAR: ... 44 prosent av studentene strøk i norsk hjemmeeksamen da de gikk opp til ny eller utsatt prøve ved nyttår.

25 prosent av studentene sto ikke på skoleeksamen i norsk. I kristendom og livssyn, strøk hver tredje student

... i Elverum ... dumpet 65 prosent av mattestudentene. I Natur, samfunn og miljø var strykprosenten 66....

I det viktige pedagogikkfaget strøk 42 prosent av studentene som prøvde seg på nytt. (Kolstad, 2002, s. 3)

Selv om det denne gangen dreide seg om studenter som hadde gått opp til ny eller utsatt prøve, understreket dekan Lars Viggo Berntsen at institusjonen ikke kunne leve med så høy strykprosent på lang sikt. I sammenligning med andre lærerutdanningsinstitusjoner, mente Berntsen at Høgskolen i Hedmark ikke var på bunn, men likevel blant de dårligste. Berntsen antydte at noe av bakgrunnen for de svake resultatene også kunne være at man i Hedmark var strengere i sine eksamensvurderinger enn ved enkelte andre institusjoner. Han pekte på at finansieringssystemet «oppfordrer til å la studentene stå. – Vi får økonomisk støtte for hver student som står til eksamen, sier han.» Berntsens resept for å komme videre var å

få studentene til å jobbe jevnere [...] [med] faget. Det holder ikke med skippertak to måneder fram til eksamen. Vi har allerede innført øvingsoppgaver som elevene leverer og får tilbakemelding på underveis i studieåret i noen fag. Til høsten skal vi gjøre det i flere fag, sier Berntsen. (Sitert i Kolstad, 2002, s. 3)

Prosjekt Innlandsuniversitetet

Om lag på samme tid ble det i Stortingsmelding nr. 27 (2000–2001) foreslått å øke antall universiteter for å styrke ulike utdanningstilbud. I 2000 fikk Høgskolen i Agder og Høgskolen i Stavanger rett til å tilby doktorgrader i bestemte fag, senere fikk også Høgskolen i Bodø en tilsvarende rett. Stortinget åpnet så muligheten for at høgskoler kunne bli universiteter dersom bestemte faglige kriterier ble oppfylt. Dette førte til at mange så muligheter for faglig utvikling og ekspansjon, samtidig som de ble bekymret for å tape i kampen om studenter og faglig personale dersom de ikke ble med i en universitetsetablering. Ett av flere universitetsprosjekter som oppsto, var det som hadde som mål å danne et innlandsuniversitet med utgangspunkt i en sammenslåing av høgskolene i Oppland (Lillehammer og Gjøvik) og Hedmark (Trondal & Stensaker, 2001, s. 17). Dette ble kalt Prosjekt Innlandsuniversitetet (PIU). Etter noen innledende prosesser ble det i 2004 tydelig at Høgskolen i Hedmark, som i motsetning til de to andre høgskolene forholdsvis nylig var etablert gjennom en sammenslåing av flere ulike høgskolecampuser, trengte noe tid for å kunne tydeliggjøre sin egen struktur og profil. Det ble dermed en pause i PIU-prosessen mens Høgskolen i Hedmark skulle beskikke sitt eget hus. Dette var bakgrunnen for at det i slutten av august 2004 ble iverksatt fire campusprosjekter: Evenstad, Rena, Elverum og Hamar (Bringeland, 2014, s. 61).

Det var noe paradoksalt ved den utviklingen som nå fant sted: På samme tid som studentrekrutteringen og mange studenters faglige forutsetninger etter alt å dømme var svakere enn på svært lenge, gikk lærerutdanningen i Hedmark

inn i et samarbeid med sikte på å bli til en del av et universitet. Det kunne se ut til at det faglige nivået blant studentene gikk i en helt annen retning enn hva universitetsbestrebelsene forutsatte. En av mange utfordringer man sto overfor i denne forbindelse, var hvordan undervisning skulle verdsettes i forhold til forskning. I et møte med daværende kirke-, utdannings- og forskningsminister Trond Giske i 2001 understreket dekan Berntsen at «Det går prestisje i å forske, men ikke i det å være en god lærer» (Nielsen, 2001, s. 15). En annen utfordring var hvordan forskning og undervisning kunne integreres bedre. En mer praktisk og umiddelbar forberedelse til den nye tiden man gikk inn i, var imidlertid at Campus Hamar i 2002 tok i bruk «nye tidsmessige lokaler», nemlig Alf Prøysens Hus med bl.a. en rekke auditorier (Solhaug, 2002).

I 2002 fikk vi en ny lærerutdanningsreform som ble iverksatt fra høsten 2003. Ifølge Karlsen representerte den ikke noe skarpt brudd med 1998-reformen. Allmennlærerutdanningen var noe mer fleksibel, men fortsatt sterkt fagorientert. Den var i begrenset grad kultur- og dannelsesorientert. Fagorienteringen var særlig tydelig når det gjaldt realfag og til dels språkfag, i langt mindre grad når det gjaldt samfunnsfag og praktisk-estetiske fag (Karlsen, 2003b, s. 49).

Lærerutdanningsreformen var knyttet til en annen viktig reform i norsk høyere utdanning tidlig på 2000-tallet, nemlig Kvalitetsreformen fra 2004. Den medførte en ny gradsstruktur og karakterskala. Mer seminarundervisning, veiledning og oppfølging i løpet av studiet samt nye vurderingsformer skulle hjelpe studentene til å komme gjennom studiene på normert tid. Reformen la også opp til større ansvar og frihet for institusjonene. Den inneholdt dessuten en finansieringsmodell som i større grad enn tidligere tok hensyn til institusjonenes resultater, for eksempel hvor mange studenter som hadde fullført studiene. Med den økte friheten til å opprette og nedlegge studietilbud og med omleggingen av finansieringssystemet ble konkurransen mellom ulike høyere utdanningsinstitusjoner intensivert. Den utredningen (Mjøsutvalgets innstilling) som lå til grunn for kvalitetsreformen, uttrykte samtidig at det var behov for en mer differensiert og spesialisert lærerutdanning (Blom, 2003; Bringeland, 2014, s. 61).

Allerede før Høgskolen i Hedmark ble etablert, var det blitt drøftet om avdelingsinndelingen skulle reflektere de eksisterende studiestedenes undervisningstilbud eller om den skulle få en fag- og disiplinorientert profil som i større grad var geografisk løst fra det eksisterende undervisningstilbudet. Den viktigste utfordringen her var de to lærerutdanningene ved Hamar og Elverum. Med Campusprosjektene kom spørsmålet om sammenslåing av de to lærerutdanningene opp igjen på nytt.

1. august 2005 ble Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA) etablert gjennom en sammenslåing av Avdeling for landbruks- og naturfag på Blæstad og Avdeling for lærerutdanning. Det ble organisert fem institutter, og avdelingen fikk en matrisemodell der funksjoner ble delt mellom instituttledere og studieledere (Høgskolen i Hedmark, 2010, s. 5). Det hadde pågått et opphetet offentlig ordskifte i forkant av denne sammenslåingen (Undseth, 2002). Med etableringen av LUNA fikk man blant annet et institutt for naturvitenskap og

teknologi hvor en del av personalet fokuserte på lærerutdanning i naturfag og matematikk, mens en annen del drev med masterutdanning i næringsrettet bioteknologi og bachelorutdanning i bioteknologi. For denne delen av instituttet var samarbeid med næringsliv og forvaltning i regionen særdeles viktig. Man hadde en spesialisering på bioprosessteknologi, reproduksjonsteknologi (husdyr) og bruk av genteknologi for identifisering og framstilling av biologiske produkter. Det sterke bioteknologimiljøet som er utviklet i Hedmark, gjenspeiler i stor grad landbrukets økonomiske betydning i regionen og et ønske om å utvikle en høy vitenskapelig kompetanse innen noen relevante felt. Eksterne aktører, ikke minst Hamar kommune, spilte en rolle i forbindelse med at bioteknologimiljøet ble knyttet til LUNA (personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017).

Opplevelsproduksjon og interaktive medier (OPIM) var et annet fagmiljø i regionen som ble en del av avdelingen. Også i forbindelse med dette fagmiljøets integrering i avdelingen, spilte en ekstern aktør, Norsk Tipping, en viss rolle (personlig kommunikasjon med T. O. Engen, 12. mai 2017). I en artikkel i denne boka peker kolleger fra fagmiljøet (Lien, Meyer, Nordby og Vibeto) på at OPIM, som ble etablert i 2003, er den eldste og største utdanningsinstitusjonen i Norge som tilbyr utdanning innen spillutvikling. De vektlegger at fagmiljøet har hatt betydning for framveksten av dataspillfirmaer i Norge etter 2010. På samme måte som bioteknologimiljøet, driver ikke OPIM hovedsakelig med lærerutdanning. Samtidig er OPIM en del av et institutt på LUNA hvor det er flere andre som driver med nettopp lærerutdanning, Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap.

I en rapport om høgskolens studie- og forskningsprofil fra august 2005 ble det foreslått at lærerutdanningene skulle samles på Hamar, og at alt opptak til allmennlærerutdanningen fra studieåret 2006–2007 skulle skje til Campus Hamar. Elverum skulle imidlertid tilby valgfrie deler av utdanninger som ble gitt ved Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, og som naturlig hørte under en folkehelseprofil. Fortsatt ble det reist mange forslag om å opprettholde ulike skolerelaterte tilbud på Elverum. Som Bringeland påpeker var imidlertid hovedresultatet av campusprosjektene at Elverum fikk en folkehelseprofil, mens «Hamar er blitt tydeliggjort som stedet for lærerutdanningene» (Bringeland, 2014, s. 64). Det gjaldt ikke bare førskolelærer- og allmennlærerutdanningen, men også Praktisk-pedagogisk utdanning, som ble flyttet fra Elverum til Hamar.

I mellomtiden ble barnehagene underlagt Kunnskapsdepartementet, og i den nye barnehageloven fra 2005 ble den gitt en utvidet formåls- og innholdsparagraf. Det ga store forventninger til en styrking av det kvalitative innholdet i barnehagenes virksomhet. Alle barn fikk i 2009 lovfestet rett til barnehageplass, noe som bidro til en storstilt utbygging av barnehager og et økende behov for kvalifisert personale (Jonassen, 2015; Jansen, 2016).

Omstilling

I 2003 overtok Bjørn Berg som dekan ved lærerutdanningen i Hedmark. Berg hadde tatt lærerprøven ved Bodø offentlige lærerskole i 1965 og hatt ulike lærerposter i Ringsaker kommune før han fullførte sin cand.paed. eksamen i 1973.

Han begynte deretter ved Hamar lærerskole, hvor han fikk i oppgave å bygge opp den nyetablerte førskolelærerutdanningen sammen med Else Hjertholm. I 1978 ble Berg engasjert som barnehagekonsulent hos Fylkesmannen i Hedmark før han fra 1980 til 1986 igjen fortsatte ved førskolelærerutdanningen på Hamar. Han hadde deretter ulike administrative stillinger og verv innen utdanningssektoren, før han vendte tilbake til Hamar som ny dekan for lærerutdanningen i 2003 (Engen, 2011, s. 19–20). Berg hadde en svært spesiell kombinasjon av erfaringer fra lærerutdanning, skoleundervisning, høyere pedagogisk utdanning, forsknings- og utviklingsarbeid, samt fra administrasjon og ledelse.

I hans dekantid (2003–2011) kom det en rekke nye reformer i det norske utdanningssystemet, bl.a. Kunnskapsløftet (2006), de to nye grunnskolelærerutdanningene i 2010 og oppnevning av rammeplanutvalg for førskolelærerutdanningen i 2011 med sekretariat lagt til Høgskolen i Hedmark. Engen peker på at: «Bjørn Berg har vært medaktør i mange av disse prosessene [...] både gjennom sitt lederskap og medlemskap i *Nasjonalt råd for lærerutdanning*» (Engen, 2011, s. 26). Engen vektlegger at Berg som dekan var «en aktiv pådriver for økt forskningskompetanse og – innsats [...] i samsvar med hva som har vært linja til høgskolens sentrale ledelse [...] [Han] har [...] tydelig kommunisert betydningen av å bygge førstekompetanse» (Engen, 2011, s. 27).

Berg, og avdelingen for øvrig, var imidlertid ikke bare opptatt av å styrke kompetansen internt på avdelingen. De var også opptatt av dens utadrettede kurs- og oppdragsvirksomhet, en videreføring av arbeidet med videre- og etterutdanninger som var påbegynt flere tiår tidligere. Denne virksomheten var lenge organisert i en enhet som ble kalt for Kurs og oppdrag. Den foretok bestillinger fra fagenhetene og hadde til tider egen faglig kompetanse til å utføre oppdrag den fikk. I den nærmeste tiden etter etableringen av LUNA i 2005 var det imidlertid klart at enheten sto overfor større oppgaver enn den kanskje kunne mestre. Høgskolen ble betraktet som en regional utviklingsaktør og kurs- og oppdragsvirksomheten var sentral i denne sammenhengen. Avdelingen fikk store oppdrag knyttet til blant annet evalueringer av Kunnskapsløftet. For enkelte medarbeidere utgjorde nå den eksterne virksomheten hoveddelen av deres arbeid. Virksomheten omfattet dessuten flere fagfelt enn tidligere, bl.a. bioteknologi, landbruk, lederopplæring, tilpasset opplæring og coaching. Det var imidlertid en utfordring at Kurs og oppdrag var en enhet som ikke var godt integrert i avdelingens primærvirksomhet. Ledelsen av Kurs og oppdrag ble bedømt som skiftende, og enhetens leveringsdyktighet og faglig kvalitetssikring som noe varierende. Det var nå et ønske i LUNA at den eksterne virksomhet skulle bli betraktet som en kjernevirksomhet på linje med utdanning, forskning og utvikling. Det måtte få som konsekvens at virksomheten ble knyttet nærmere til både avdelingens ledelse og til instituttlederne. Dette var utgangspunktet for at Kurs og oppdrag ble lagt ned og at BOA – dvs. Bidrags- og oppdragsaktiviteter ble etablert i stedet i 2007. Dekanens bedømmelse to år senere var at endringen både faglig og økonomisk ga gode resultater. I den nye ordningen var det instituttlederne som hadde fått ansvaret for å følge opp henvendelser, utvikle faglige tilbud og gjennomføre BOA-oppdrag (Stana, 2007; [Berg], 2009).

BOA-opdragene har med årene vokst til å bli en svært betydelig del av avdelingens virksomhet. I høgskolens årsrapport fra 2015–2016 sto det bl.a. å lese: «Høgskolen har lenge vært blant landets ledende institusjoner i å vinne eksternt finansierte bidrags- og oppdragsprosjekt (BOA). Posisjonen er opprettholdt i 2015.» (Høgskolen i Hedmark, 2016b, s. 6). Den eksterne virksomheten til LUNA utgjorde her en viktig del. Blant annet har LUNAs samarbeid «med flere institusjoner innenfor Utdanningsdirektoratets programmer knyttet til [til] videreutdanninger for lærere; kompetanse for kvalitet [KFK]» vært betydelig de senere årene (Høgskolen i Hedmark, 2016b, s. 30).

Lærerutdanningen hadde vært gjennom store endringsprosesser på 1990-tallet og tidlig på 2000-tallet. Lover, rammeplaner og institusjonelt rammeverk hadde forandret seg merkbart, og integreringen i Høgskolen i Hedmark, samt involveringen i Prosjekt Innlandsuniversitetet hadde ført til viktige forandringer internt på institusjonen. Men hva med «livet på gulvet» – i møtene mellom undervisningspersonale og studenter i aulaer, klasserom og korridorer? En evaluering av allmennlærerutdanningen som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomførte ved Høgskolen i Hedmark, og som innbefattet et besøk av en komité fra institusjonen i oktober 2005, men som fokuserte på studieåret 2004–2005, gir noen interessante observasjoner (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], 2006). Lærerutdanningen foregikk den gangen både på Campus Hamar og Campus Elverum, men etter august 2005 var man i gang med å samlokalisere aktiviteten til Hamar.

Komiteens oppfatning var at lærerutdanningstradisjonen ved høgskolen var sterk, og at allmennlærerutdanningen hadde en solid posisjon. Ledelsen vektla at den var opptatt med det strategiske arbeidet med å etablere et universitet. Komiteen merket seg at allmennlærerutdanningen så ut til å ha hatt suksess med matematikk og naturfag (jf. Rinvold, samt Kvammen og Elvehøy i denne boka). Både studenter og ledelse sa seg fornøyde med det faglige nivået, og et godt rykte bidro til at mange studenter valgte realfag (NOKUT, 2006, s. 90). Samtidig kom NOKUT-komiteen med flere observasjoner som indikerte at lærerutdanningen i Hedmark sto overfor alvorlige utfordringer.

Besøket fant sted i en periode preget av nedgang i søkningen til allmennlærerutdanningen, og i så måte var situasjonen i Hedmark omtrent som for landsgjennomsnittet. Samtidig hadde lærerutdanningen i Hedmark opplevd en skarp reduksjon i antall studieplasser. Seks ulike allmennlærerutdanningstilbud i 2004 var blitt redusert til to i 2006. Gjennomsnittlig poengsum ved opptak var under landsgjennomsnittet og både «ledelse og fagansatte mener [...] å registrere synkende faglig nivå og er bekymret over dette» (NOKUT, 2006, s. 89). Samtidig ble det bemerket at nye inntakskrav kunne se ut til å ha bidratt til å heve det gjennomsnittlige nivået igjen.

Formell pedagogisk utdanning blant de ansatte var på linje med landsgjennomsnittet, men langt færre (38 %) hadde praksiserfaring fra grunnskolen enn på andre lærerutdanningsinstitusjoner (58 %) (NOKUT, 2006, s. 90). Det kunne se ut til å være vanskelig å få tak i ansatte som både hadde profesjonserfaring og akademisk kompetanse. Særlig var det behov for spesialisert fagdidaktisk kompetanse.

Når det gjaldt studentenes oppmøte til undervisningen, mente ledelsen at det i det store og hele var for dårlig, og fagansatte mente at studentene brukte lite tid på ikke-obligatoriske aktiviteter i studiet. Studentene så det noe annerledes, men var i stor grad enig i at mange studenter kom seg gjennom studiet uten særlig innsats. De mente også at manglende deltakelse i obligatoriske aktiviteter ikke førte til nevneverdige konsekvenser. Det var diskusjoner om flere aktiviteter burde være obligatoriske, men ledelsen mente at universitets- og høgskoleloven hadde bestemte grenser for hvor mye obligatorisk deltakelse man kunne kreve (NOKUT, 2006, s. 95).

Komiteen kom med noen til dels svært kritiske bemerkninger, f.eks.: «Slik komiteen vurderer det, lever enkeltfagene, praksis og pedagogikk for det meste som atskilte verdener innenfor utdanningen, delt i tre blokker» (NOKUT, 2006, s. 94). Den skrev videre: «Fagdidaktikken synes generelt å stå svakt og er i enkelte fag fraværende» (NOKUT, 2006, s. 95). Samtidig pekte den på enkelttiltak, som ute-skolen, som unntak. Rapporten er både mangesidig og nøktern, og det er ikke rom for å gå inn på alle dens aspekter her. På tross av alle utfordringer konkluderte komiteen med at «Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark er en av de største i landet og komiteen har inntrykk av at utdanningen drives på en sikker og profesjonell måte, og med grunnlag i solide tradisjoner» (NOKUT, 2006, s. 100).

I NOKUT-komiteens rapport kunne det se ut som om personalet som var engasjert i allmennlærerutdanningen, hadde fått en tydeligere faglig og akademisk orientering og en svakere tilknytning til grunnskolen, samtidig som integrasjonen av enkeltfag, praksis og pedagogikk var dårlig og den fagdidaktiske kompetansen begrenset. På samme tid var inntrykket at studentenes faglige forutsetninger var blitt svakere, og at studieinnsatsen var forholdsvis middelmådig. Satt på spissen kunne det se ut som en lærerutdanning som var i ferd med å desintegreres: Ledelse og fagpersonale kunne se ut til å ha et hovedfokus på kompetanseheving som i varierende grad var skolerettet, mens studentenes forutsetninger, studieinnsats og læring på samme tid kunne synes å bli svakere eller stagnere – en slags universitetstilpasning i administrasjonen og blant undervisningspersonalet, men ikke blant studentene. Sett fra en annen synsvinkel kan man si at det var utfordringer som hadde utviklet seg over tid, som var generelle og strukturelle, og neppe begrenset til Hedmark.

Samtidig bør det bemerkes at NOKUTS vurdering av førskolelærerutdanningen ved høgskolen i 2010 var noe mer positiv enn dets vurdering av allmennlærerutdanningen i 2006:

Nøkkeltallene viser at studiepoengproduksjonen i førskolelærerutdanningen ligger noe over landsgjennomsnittet, mens fullføring på normert tid ligger i underkant av landsgjennomsnittet for de evaluerte institusjonene. Førstestillingskompetansen blant alle faglig tilsatte i utdanningen er god. Nesten en tredel av undervisningen utføres av faglig tilsatte med førstestillingskompetanse. (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT], 2010, s. 56)

NOKUT-komiteen poengterte at førskolelærerutdanningen hadde et spesielt fokus på språk, kultur og kommunikasjon. Refleksjon og endringsvilje ble framhevet som viktige trekk. Det samme gjaldt høgskolens vilje til å gjøre

utdanningen tilgjengelig på ulike steder. Samtidig anbefalte komiteen høgskolen å styrke den tverrfaglige orienteringen i tilknytning til praksisoppgavene, utnytte fagmiljøets kompetanse bedre på det flerkulturelle feltet og innen interaktive medier. Det siste gjaldt i forbindelse med nettstøttede og samlingsbaserte utdanningstilbud (NOKUT, 2010, s. 56–58).

Det er i årene etter 2006 gjort en betydelig innsats for å styrke læringsresultatene i grunnutdanningene, noe som har gitt mange positive resultater. For den vanlige lærerutdanningens vedkommende kan dette i alle fall delvis settes i sammenheng med overgangen fra allmennlærer- til grunnskolelærerutdanning i 2010. Den medførte at allmennlæreren, en sentral figur og et viktig symbol i grunnskolens historie, sakte var på vei ut av skolen. Reformen innebar en innretning mot trinn, dvs. 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, og en tydeligere innretning mot fag enn tidligere. 5–10-studenter skulle nå for eksempel velge et begrenset antall fag med 60 studiepoeng. Som kommende lærere ville studentenes undervisningskompetanse knyttes til disse fagene. Den nye grunnskolelærerutdanningen betød at man forlot den gamle visjonen om klasselæreren som skulle kunne følge elevene i mange fag gjennom grunnskoleløpet. Samtidig som man styrket fagenes rolle i utdanningen, ble også pedagogikkundervisningen utvidet. Dermed ble det opprettholdt en slags balanse mellom pedagogikk og skolefag. Det var ikke nå lenger noen obligatoriske skolefag i 5–10-utdanningen. I 1–7-utdanningen var det fortsatt obligatoriske skolefag, men også der ble det en større konsentrasjon om færre fag. Spesialisering og konsentrasjon om færre fag var altså noe av det mest sentrale ved de nye utdanningene.

Blant det faglige personalet ved lærerutdanningen på Hamar ble den nye grunnskolelærerutdanningen stort sett godt mottatt. Den faglige spesialisering ble ønsket velkommen, selv om det fantes de som mislikte at det ene eller det andre obligatoriske faget falt bort i 5–10-utdanningen. Skepsis mot de nye grunnskolelærerutdanningene kom ikke i første rekke fra personalet på Campus Hamar, men fra de lokale rektorene. De foretrakk ofte den gamle allmennlæreren som kunne bli satt til å undervise i alle fag, og de hadde visse problemer med å tilpasse seg den nye ordningen (personlig kommunikasjon med E. Bakke, 22. mai 2017).

Reformen fra 2010 ble fulgt opp med klarere forventninger om obligatorisk oppmøte og obligatoriske arbeidskrav. Med tydeligere læringsmål og krav om beskrivelser av hva læringsutbytte burde være, ble det også ofte enklere å formulere gjennomtenkte obligatoriske arbeidskrav. Dette er et arbeid som studieadministrasjonen og fagpersonalet på Hamar har nedlagt mye arbeid i, og som har medvirket til at studentene er blitt fulgt opp på en bedre måte enn tidligere (personlig kommunikasjon med E. Bakke, 22. mai 2017).

Et aspekt ved utdanningene på avdelingen som man har fokusert mye på det siste tiåret, er praksisfeltet. Etter NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen på Hamar i 2006, nedsatte avdelingsledelsen en tiltaksgruppe som analyserte NOKUT-rapporten og foreslo noen tiltak i desember 2006. En av NOKUTS observasjoner var at studentenes praksis var for dårlig integrert i utdanningen som helhet. Et av de forholdene som tiltaksgruppa så nærmere på, var derfor

samarbeidet mellom høgskolen og de skolene der høgskolens studenter hadde sin praksis (praksis- eller øvingsskoler) (Høgskolen i Hedmark, 2006, s. 6).

Det ble etablert flere partneravtaler med skoler og kommuner i og etter 2008. I motsetning til tidligere praksisavtaler var ikke dette ettårige, men langvarige avtaler. Partneravtalene var mer omfattende og forpliktende enn tidligere avtaler med praksisskoler. Avtalene omfattet nå «både samarbeid om praksisopplæring, kompetanseheving og forsknings- og utviklingsprosjekter» (Bakke et al., 2011, s. 7). Et viktig siktemål med partneravtalene var å forsøke skape en tydeligere felles forståelse av lærerutdanningen og hvilken rolle praksisen skal ha i den. Partnerskolene forpliktet seg til å ta imot et visst antall studenter hvert år, og til at studentene får undervise i de fagene de studerer. Det siste har ikke alltid vært noen selvfølge. Partnerskolene forpliktet seg dessuten til å være positive til å delta i forsknings- og utviklingsprosjekter initiert av høgskolens forskere. Avdelingen på sin side skulle prioritere og fokusere på partnerskolene i sin skoleforskning. Praksislærere og andre fra partnerskolene har som en følge av samarbeidet ofte blitt invitert til å delta på faglige aktiviteter og arrangement ved høgskolen. Et viktig siktemål med partnersamarbeidet fra høgskolens side har bl.a. vært å styrke profesjons- og forskningsorienteringen i lærerutdanningen (Bakke et al., 2011, s. 11).

Partneravtalene legger et stort ansvar på partnerskolene, og man skulle kanskje tro at noen av dem ville være fristet til å trekke seg ut. Selv om skolene noen ganger kan ha vært misfornøyde med enkelte forhold, har de holdt fast ved samarbeidet. De fleste av dagens partnerskoler har vært med siden oppstarten i 2008. En viktig grunn kan være at de ser at partnersamarbeidet kan bidra til faglig utvikling ved skolene. Lignende avtaler er blitt inngått mellom avdelingen og ulike barnehager i barnehagelærerutdanningen. Det bør bemerkes at man samtidig har fortsatt med å inngå en del ettårige praksisavtaler med skoler og barnehager. Høgskolen har inngått partneravtaler med 30 skoler i 7 kommuner og med 59 barnehager i 9 kommuner fra august 2017. Det forteller noe hvor omfattende dette samarbeidet etter hvert er blitt (personlig kommunikasjon med E. Bakke 8. juni 2017).

Tidligere hadde man hatt det som ble kalt for profesjonsforum ved høgskolen i forbindelse med praksisarbeidet. Det innebar at studenter og lærere ved høgskolen sammen oppsummerte praksiserfaringer, mens praksislærere sporadisk ble invitert med. Det faglige fokuset var imidlertid ikke alltid like klart. Etter at partneravtalene ble inngått, begynte man med det som ble kalt for profesjonsseminar. Der var praksislærerne forpliktet til å delta. Deres deltakelse der har bidratt til at det er blitt en bedre likevekt mellom partene og at flere perspektiver kommer fram i samtaler om praksiserfaringer (personlig kommunikasjon med E. Bakke 8. juni 2017).

Et viktig mål etter 2006 var å styrke det faglige innholdet i praksisarbeidet. I de nye praksisplanene som ble utformet, ble det derfor lagt opp til at studenter, praksislærere og kontaktlærere (høgskolelærere med ansvar for å holde kontakt med studenter i praksis) skulle fokusere på bestemte faglige emner, som f.eks. tilpasset opplæring eller skolen som organisasjon, når de hadde felles møter. Slike møter finner sted både i forbindelse med praksisbesøk fra høgskolelærerne på skolene (trepartssamtaler), og ved profesjonsseminarer på høgskolen. Ved disse

seminarene presenterer studentene bestemte emner og problemstillinger for en større gruppe studenter og praksis- og kontaktlærere. Etter presentasjonene får de ulike tilbakemeldinger fra medstudenter, praksislærere og kontaktlærere. Tidligere var det bare pedagoger som var engasjert som kontaktlærere og deltakere ved profesjonsfora fra høgskolens side. Etter at den nye modellen tok form, ble både faglærere (her brukt i betydningen høgskolelærere som underviser i skolefag) og pedagoger engasjert som kontaktlærere og dermed også som deltakere på profesjonsseminarene. Det har nok vært uvant for en del faglærere. Noen av dem har muligens opplevd at en del av temaene man fokuserer på, er mer pedagogiske enn fagdidaktiske. Samtidig er planene lagt opp slik at samtalene skal ha både fagspesifikke og pedagogiske deler. Profesjonsseminarene er for øvrig gjenstand for kontinuerlig evaluering og endring fra år til år. Dette skjer som en del av den årlige gjennomgangen av dokumentet «Plan for praksisopplæringen som beskriver faglig innhold i praksisperioder og er tydelig på roller, ansvar og oppgaver for involverte parter» (Bakke et al., 2011, s. 7).

Den nåværende prodekan for utdanning ved avdelingen, Elin Bakke, vektlegger at positive tilbakemeldinger fra studenter, praksislærere, styrere og rektorer har vist at det nytter å arbeide systematisk med å styrke relasjonen mellom høgskolen og praksisfeltet. Nye partneravtaler med klare forventninger og tydelig ansvarsfordeling har blitt tatt godt imot og har vært nødvendige for å skape helhet og sammenheng i alle lærerutdanningene, sier hun. Men hun peker også på at det er et kontinuerlig arbeid med stadig nye utfordringer. Nye medarbeidere både på høgskolen og i praksisfeltet skal involveres i arbeidet, og stadig nye rammeplaner for lærerutdanningene utfordrer skoler og barnehager fordi rammene for hva studentene skal gjennom, endrer seg. For eksempel finnes ikke lenger allmennlærerstudenten, men lektor- eller grunnskolelærerstudenten som i hovedsak skal ha praksis i de undervisningsfagene studentene har i løpet av utdanningen. Dette skaper utfordringer for skolene med tanke på å skaffe riktige praksislærere til riktige studenter. På tross av utfordringer, understreker imidlertid Bakke at den nye praksismodellen med tydelige partneravtaler har bidratt til en markant styrking av praksisopplæringen som sådan og av helheten og sammenhengen i lærerutdanningene generelt (personlig kommunikasjon med E. Bakke, 8. juni 2017).

De ulike tiltakene som er gjort for å heve studiekvaliteten, ser ut til å ha gitt en del gode resultater. På Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap var det en jevn økning av studiepoengproduksjonen mellom 2010 og 2015 (mht. såkalte «egenfinansierte heltidsekvivalenter»). Antall studenter som fullførte studieprogrammet sitt, økte fra 505 i 2010 til 739 i 2013, og til 896 i 2015. Eksamenskarakterene ved avdelingen for hele 2013 viste at 6,6 % strøk til eksamen, mens 11,3 % fikk karakteren A. Over 70 % av studentene lå på karakterene A, B og C. Karakterene for 2015 viste at 5,8 % av studentene strøk, 10,6 % fikk karakteren A, og at noe over 70 % fikk karakterene A, B og C. (Høgskolen i Hedmark, 2014b og 2016a, pkt. 4.3.4, 4.3.5 og 4.3.6). I så måte kan situasjonen fra årene rundt årtusenskiftet se ut til å ha endret seg vesentlig.

Ut ifra NOKUTs vurdering av allmenlærerutdanningen var det tydelig at man

trengte å bedre skoleretningen både i undervisning og forskning. Et viktig skritt for å styrke den skolerettede forskningen ble tatt med etableringen av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark i mai 2010 under ledelse av professor Thomas Nordahl. Etter ett og et halvt års drift indikerte Nordahl at forskningssenteret var blitt lett tilgjengelig for oppdragsgivere. Han pekte på at senterorganiseringen bidro til en fin samordning av løpende prosjekter og gjorde det enklere å utvikle nye prosjekter på en systematisk måte. Senterorganiseringen førte dessuten til at det ble enklere å gjøre resultatene synlige gjennom publisering og formidling på bred front (Narum, 2011).

Tidlig på 2000-tallet gikk man i gang med å utvikle et doktorgradsprogram i profesjonsrettede lærerutdanningsfag ved høgskolen. Innholdsområdene i dette programmet var «profesjonsrettede forskningstemaer og problemstillinger som springer ut av norsk, musikk, engelsk og pedagogikk som del av lærerutdanningen eller av praksisfeltet» (Høgskolen i Hedmark, 2013, s. 3; jf. Kulbrandstad og Kulbrandstad i denne boka). Arbeidet begynte under ledelse av professor Petter Dyndahl i 2004. Det fikk støtte fra fylkeskommunene i Hedmark og Oppland, næringsliv og kommuner, ikke minst Hamar kommune (Skår, 2012). Programmet forutsatte utviklingen av ulike masterutdanninger ved høgskolen. En master i tilpasset opplæring med utgangspunkt i fagfeltene flerkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk var under utvikling i 2003. Den ble godkjent i 2004 og påbegynt i 2005 (jf. Engen, samt Faldet, Knudsmoen og Nes i denne boka). En master i kultur- og språkfagenes didaktikk (med fordypning i norsk, engelsk eller musikk) ble startet opp i 2005, og året etter ble det etablert en master i språk, kultur og digital kommunikasjon. Det sistnevnte studiet bygde på et langvarig samarbeid mellom norsk og musikkfaget ved høgskolen (jf. Kulbrandstad og Kulbrandstad i denne boka; Høgskolen i Hedmark, 2014a, s. 30). Master i språk, kultur og digital kommunikasjon tilbys ikke lenger, men derimot en master i digital kommunikasjon og kultur. I mai 2012 ble ph.d.-programmet i profesjonsrettede lærerutdanningsfag på Campus Hamar endelig åpnet med stor festivitas. (Skår, 2012). Fra 2013 ble det i Norge mulig å få lektorkompetanse ved å gjennomføre en helhetlig masterutdanning der man kombinerer fag, pedagogikk, praksis og didaktikk. Ved Campus Hamar tilbød man fra samme høst en lektorutdanning i språkfag, med spesialisering i engelsk eller norsk, og med norsk, engelsk eller samfunnsfag som støttefag. Senere, i 2016/2017, er et masterstudium i realfagsdidaktikk kommet i gang (jf. Rinvold, samt Kvammen og Elvehøy i denne boka), og et masterstudium i utdanningsledelse iverksettes fra studieåret 2017–2018 under ledelse av assisterende senterleder Lars Arild Myhr ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning i samarbeid med andre kolleger fra senteret. Utviklingen av masterstudiene inngikk i et systematisk arbeid med å bygge opp en struktur der man i størst mulig grad kunne gå videre fra bachelor- til masterstudium, og fra masterstudium til ph.d.-studium ved høgskolen. Det innebar samtidig en sanering av deler av studieporteføljen som i og for seg rekrutterte godt og som kunne ha en tydelig internasjonal profil, men som ikke passet inn i mønsteret, som f.eks. bachelorstudiet Globalisering og

utvikling og det engelskspråklige semesterstudiet Society and Culture (30 stp) med en stor internasjonal rekruttering (se Wikan et al. i denne boka).

Er seminartradisjonen død?

Ut ifra undersøkelser gjennomført ved en annen lærerutdanningsinstitusjon, diskuterer Inger Anne Kvalbein endringer i utdanningskulturen på 1990- og tidlig på 2000-tallet. Hun mener at seminaristkontrakten på 1990-tallet var begynt å forvitne. Hun skriver bl.a. at studenter

... ville fremdeles loses gjennom studiet, men var ikke lenger villige til å betale for dette ved å gi lærerutdanningen stor del av sin frihet eller tid. Lærerstudenter i 1990-årene var ofte innstilt på å tilfredsstillte lærernes og utdanningens krav med minst mulig tid og innsats. Disse studentene kan karakteriseres som postmoderne (Kvalbein 1998) fordi de opererer på mange arenaer og utvikler ulike identiteter, hvorav identiteten som lærerstudent bare er en av flere og kanskje ikke den viktigste. De oppfatter at utdanningen hovedsakelig dreier seg om, uten protest, å reproducere lærerutdanningens kunnskap som ikke nødvendigvis er kongruent med kunnskap som er gyldig på andre arenaer. (Kvalbein, 2003b, s. 109)

På samme tid, påpeker Kvalbein, ble de sosiale relasjonene innen lærerutdanningen endret. Da eksamener med sensor ble enerådende, og man sluttet med standpunkt karakterer i 1997, fikk lærerutdannerne en svakere stilling i forhold til studentene. Det ble mindre viktig for studentene å leve opp til lærernes forventninger. Forskrifter fra departementet om den nye universitets- og høyskoleloven i 1998 ble dessuten av mange tolket dit hen at man ikke lenger kunne snakke om noe generelt obligatorisk oppmøte til undervisningen (Kvalbein, 2003b, s. 110).

Kvalbein mener at seminaristkontrakten var brutt fra de fleste studenters side allerede i første halvdel av 1990-tallet, men hun legger til at «Lærerutdannerne holdt fremdeles sin del av kontrakten» (Kvalbein, 2003b, s. 109). I den undersøkelsen hun gjennomførte i studieåret 2001/2002, viste det seg imidlertid at:

Lærerutdannerne er nå i den situasjon at de ikke lenger kjenner alle sine studenter, og dermed heller ikke som tidligere kan vise den samme omsorg og hensynsfullhet som preget relasjonen til studentene og deres innsats eller mangel på sådan. Mange lærerutdannere føler heller ikke samme ansvar for sine studenters utdanning og livssituasjon. Lærerutdannere kan si at de ikke liker å føre fravær ved obligatoriske kurs [...] Men de er blitt mer opptatt av kontroll av studentenes innleverte arbeider og kan sette noe høyere krav enn tidligere for å godta dem. (Kvalbein, 2003b, s. 112)

Selv om hun ikke skriver det rett ut, er det liten tvil om at Kvalbein på begynnelsen av 2000-tallet anså seminartradisjonen og seminaristkontrakten for å være en saga blott. Det har ikke vært gjennomført noen tilsvarende undersøkelser som Kvalbeins ved Høgskolen i Hedmark. Den informasjonen som er presentert i denne artikkelen om lærerutdanningen i Hedmark, gir ikke grunnlag for å trekke noen bastante konklusjoner om seminartradisjonen her de siste tiårene. Det er imidlertid mulig å reise noen spørsmål om Kvalbeins analyse og å forsøke å betrakte utviklingen ved

lærerutdanningen i Hedmark i lys av den. Et første spørsmål man kan reise gjelder den historiske situasjonen da Kvalbeins undersøkelser ble gjennomført. Siste halvdel av 1990-tallet og det første tiåret på 2000-tallet kan betraktes som spesielle ettersom det da ser ut til å ha blitt rekruttert flere studenter med dårligere faglige forutsetninger og svakere dedikasjon til lærerstudiet enn tidligere. Samtidig ble det gjennomført en lang rekke reformer og endringer i lærerutdanningen, noe som bl.a. innebar at det ble stilt klarere forventninger om forskningsaktivitet og kompetanseheving blant de faglig tilsatte. Dette kan ha ledet til et noe svakere fokus på undervisning enn tidligere. Samtidig innebar nye nasjonale reguleringer en svekket sosial kontroll med studentene fra lærerutdannerne side. Endringsprosessene kan med andre ord ha vært forholdsvis dramatiske og sammensatte akkurat i de årene da Kvalbein undersøkte seminartradisjonens utvikling. I hvilken grad og hvordan kan det eventuelt ha påvirket hennes analyse?

Det er liten tvil om at situasjonen ved lærerutdanningen i Hedmark i årene rett før og etter tusenårsskiftet var svært krevende. Både vansker med studentrekrutteringen og svake studentprestasjoner, samt NOKUTS rapport fra 2006, kan indikere at seminartradisjonen ved høgskolen enten hadde brutt sammen eller i det minste var satt under et sterkt press. Vi kan imidlertid ikke se bort at det har skjedd tilpasninger og justeringer ved de fleste lærerutdanningsinstitusjoner i ettertid som kanskje ville fått bildet til å se noe annerledes ut om Kvalbein eller noen andre hadde gjennomført en tilsvarende undersøkelse i 2017. En interessant observasjon er hvor raskt utdanningskulturen ifølge Kvalbein kan endre seg som følge av nye reguleringer fra myndighetenes side eller, som indikert i denne teksten, som følge av endringer i de faglige forutsetningene til de som begynner på lærerutdanningen. Da må man også kunne anta at nye reguleringer fra sentralt hold og nye endringer i det faglige grunnlaget til de som etter spør lærerutdanning, kan være med på å reversere tidligere endringer eller skape betingelser for nye former for utdanningskultur.

Som pekt på tidligere i denne teksten, ser det i forbindelse med innføringen av grunnskolelærerutdanningene i 2010 ut til å ha skjedd en innstramning på Hamar når det gjelder obligatorisk oppmøte og obligatoriske arbeidskrav, og de siste er blitt tydeligere relatert til forventet læringsutbytte. Arbeidet med praksisfeltet er langt mer ambisiøst og målrettet enn tidligere. Dessuten er det blitt innført høyere opptakskrav. Det synes klart at studentresultatene er blitt bedre enn rundt årtusenskiftet. Det ville antakelig være å gå altfor langt å hevde at seminartradisjonen er blitt reetablert. Det er likevel lov til å spørre seg om ikke visse aspekter ved den lever videre i større eller mindre grad, som for eksempel det at studentene «blir ledet gjennom lærerutdanningen med obligatoriske fag og omfattende undervisningstilbud, og hvis de ikke [...] [gjør] fatale feil, ... [blir] [...] sertifisert til læreryrket» (Kvalbein, 2003b, s. 103). Samtidig synes det rimelig å tro at Kvalbeins poeng om at lærerstudiet konkurrerer med andre sosialiseringsarenaer i en helt annen grad enn tidligere, fortsatt er gyldig i 2017.

En samtale forfatteren hadde med en gruppe studenter i mars 2017 kan kanskje gi noen pekepinne. Et viktig trekk ved seminartradisjonen er dens nære slektskap med grunnskole- og andre skoletradisjoner og elevenes eller studentenes personlige

nærhet til institusjonen. Studentene forfatteren snakket med, oppfattet imidlertid Campus Hamar mer som et studiested enn som en skole. En student vektla den nærere personlige tilknytningen hun hadde hatt til de skolene hun hadde gått på tidligere, som annerledes enn hva hun opplevde på Campus Hamar. En annet trekk ved seminartradisjonen er at studentene ofte opplever studiet som ikke spesielt faglig krevende. Studentene forfatteren snakket med, ga uttrykk for at de ikke følte at de faglige forventningene de ble stilt overfor, var svært høye. Dersom de deltok jevnlig i undervisningen og leste pensumlitteraturen, følte de seg rimelig trygge på at de ville stå til eksamen. På dette punktet kan vi ane en videreføring av seminartradisjonen. En viktig skillelinje mellom seminar- og universitetstradisjonene kan være bruk av engelsk faglitteratur. Studentene forfatteren snakket med, hadde i liten grad opplevd at pensumlitteratur var engelskspråklig på Campus Hamar, men når det av og til skjedde, kom det likevel ikke som noen stor overraskelse for dem. På dette feltet kan det se ut som om lærerutdanningen har gjort en forsiktig tilnærming til universitetstradisjonen. Et neste trekk som ofte relateres til seminartradisjonen, er studentenes deltakelse i kulturaktiviteter på kveldstid. Selv om mange av studentene forfatteren snakket med, bodde på Hamar, var de i veldig liten grad involvert i aktiviteter på campus på kveldstid. Det eneste de umiddelbart kom på i så måte, var revyen. Det kunne se ut til at de opplevde fraværet av studentkulturaktiviteter som et savn (personlig kommunikasjon med en gruppe samfunnsfagstudenter på GLU 5–10-studiet, 30. mars 2017). Grappa var altfor liten til å være representativ, og spørsmålene altfor usystematiske til å utgjøre noen undersøkelse. Svarene er likevel interessante. De retter oppmerksomheten mot utfordringer som vi kan og bør fokusere mer på i tiden som kommer. De svarene disse studentene ga, indikerer på ulike måter både kontinuitet og brudd i forhold til seminartradisjonen. Noe ser ut til å være i ferd med å endres, men noe kan også se ut til å fortsette som før. Kanskje har det, slik som ekspertgruppa om lærerrollen forstår det, skjedd en tilnærming mellom lærerutdanning og universitetsutdanning i løpet av de siste tiårene. Da bør vi imidlertid ta med i betraktningen at universitetsutdanninger, på samme måter som lærerutdanninger, begge har vært gjennom betydelige endringer de siste tiårene.

Innlandsuniversitetet – runde nummer to

Reformene i høyere utdanning har ført til at lærerutdannere på 2000-tallet kunne heve sitt kompetansenivå og avansere profesjonelt gjennom forskningsinnsats. Den ene faktoren som antakelig stimulerte aller sterkest til hevet kompetansenivå blant undervisningspersonalet på Hamar, var Prosjekt Innlandsuniversitetet. I 2012 gikk det imidlertid inn i en kritisk fase og havarte. Da var det bare flertallet i styret til Høgskolen i Hedmark som stemte ja til fusjonen (Høgskolen i Hedmark, 2014a, s. 8). I arbeidet fram til 2012 utviklet man detaljerte bestemmelser for hvilke studier som skulle tilbys hvor, hvor rektor skulle ha kontor, og hvor de forskjellige fagområdene skulle ledes fra. En mulig forklaring på hvorfor prosjektet havarte, kan nettopp være at man hadde bestemt for mye på forhånd. Ulf Christensen, som hadde vært prosjektstyreleder for Innlandsuniversitetet, uttalte til NRK at da avgjørelsens øyeblikk kom, stemte man enten for eller imot hele pakka, og den var

ikke spiselig for alle (Kongsrud, 2017). I etterkant fusjonerte Høgskolen i Gjøvik med NTNU og ble til en av dets universitetscampuser.

I et «Innspill fra Høgskolen i Hedmark til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høgskolesektoren» fra 31. oktober 2014 var det ikke mye optimisme å spore når det gjaldt framtidige fusjonsmuligheter. Der het det: «Per i dag ser høgskolen ingen realistiske sammenslåingsalternativer som vi mener vil kunne bidra til å styrke høgskolens profil og fremme høy kvalitet i utdanning og forskning i perioden fram mot 2020» (Høgskolen i Hedmark, 2014a, s. 3). Selv om man ikke så noen aktuelle fusjonspartnere på den tiden, var imidlertid visjonen om å bli til et universitet fortsatt til stede. Det ble karakterisert som et strategisk arbeid med kompetanse- og institusjonsbygging. Ansettelsen av ny dekan for Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap høsten 2014 kan også muligens leses som en understrekning av den betydning som forskning nå hadde fått. Den nye dekanen, Morten Ørbeck, var utdannet sosialøkonom fra Universitetet i Oslo. Han hadde over 20 års fartstid i Østlandsforskning, hvorav flere år som forskningsleder for Østlandsforskning Hamarkontor og som direktør for hele Østlandsforskning.

På tross av tilbakeslaget i fusjonsarbeidet begynte etter hvert noen stemmer å hviske om at en sammenslåing av høgskolene i Lillehammer og i Hedmark kanskje likevel kunne la seg gjøre. Nøyaktig hva som skjedde i denne forbindelse, kan vi trygt la hvile til en senere bok. Her holder det å registrere at ved parallelle styremøter i slutten av september 2016 vedtok høgskolene i Lillehammer og i Hedmark å søke om å bli slått sammen til én høgskole. Det nye navnet skulle være Høgskolen i Innlandet, og fusjonen skulle gjennomføres fra 1. januar 2017. Regjeringen har i flere år arbeidet for å redusere antall høgskoler i landet, og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hadde allerede uttrykt støtte til en slik fusjon. Det var derfor liten tvil om at regjeringen, som formelt har siste ord i slike saker, ville godta den. Planen var ikke bare å få på plass en ny samlet høgskole, men også at den skulle få universitetsstatus innen 2020. Det vil formodentlig stille Campus Hamar overfor flere nye utfordringer i tiden som kommer, på samme måten som overgangen til en femårig grunnskolelærerutdanning fra høsten 2017 vil gjøre det.

Referanser

- Aftenposten. (1972, 18. oktober). Ekspedisjonssjef, dr. Einar Boyesen død. s. 15.
- Aftenposten. (2011, 6. november). Jubilanter 95: Rektor Andreas Christian Schanke. Del 2, s. 17.
- Bakke, E., Eriksen, S., Gloppen B.H., Halmrast, G. S., Ranheimsæter, Å., Sommervold, T., Stauri, T., Taarud, R. & Østerås, B. (2011). *PIL – praksis som integrerende element i lærerutdanningen: sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved Høgskolen i Hedmark. Treklangssamarbeid og Treparsamtaler*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Baune, T.A. (2007). *Den skal tidlig krøkes ... Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- [Berg, B.] Dekan. LUNA. (2009, 16. februar). *Organisering av BOA-virksomheten i LUNA*. Notat til høgskoledirektør. [Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap {LUNA}, Høgskolen i Hedmark]. Gjort tilgjengelig av Turid Kårhus, stabsleder ved LUNA, 8. juni 2017.
- Berg, B. & Engen, T.O. (1976). *Gruppeeksamen*. (Rapport nr. 3). Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Berg, B. & Engen, T.O. (1978). *Gruppeeksamen som evalueringsform. Pedagogen*, (1), 21–26.

- Berg-Hansen, S. (S.a.). Norsk høyskole tildelt UNESCO Chair. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. Hentet fra <http://unesco.no/norsk-hoyskole-tildelt-unesco-chair/>
- Bjørklund, P.E. (1970, 16. november). Distriktshøyskolene kan gi lærerskolene fornyelse. *Aftenposten*, s. 12.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röthle, *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27–40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Botten, B. (2001, 19. juni). Hver tredje lærerstudent stryker i norsk. *Hamar Arbeiderblad*, s. 3.
- Boyesen, E. (1956). Boyesen, Einar Theiste. I E. Boyesen, B. Brinck-Lund, H. L. Helliesen & N. Solberg (red.), *Studentene fra 1906: Biografiske opplysninger samlet til 50-årsjubileet 1956* (s. 36–39). Oslo: Det Mallingske Boktrykkeri.
- Brendbekken, A. (1998). «Hamarforsøket 1955–1959»: Om debatten rundt et lærerutdanningsforsøk. I T.O. Engen, I. Hollekim & J. Aasen (red.), *Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning. Festskrift til Per Østeruds 70-årsdag* (s. 237–255). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Crook, D. (2012). Teacher education as a field of historical research: retrospect and prospect. *History of Education, Journal of the History of Education Society*, 41(1), 57–72.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, H. (1967). Hamar lærerskole gjennom 100 år. I T. Fladrsrud, A. Schanke, G. Eikli, J. Kvamsås & R. Ødegaard (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 7–92). Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Dahl, H. (1992). Fra privatseminar til høyskole: Lærerutdanningen i Elverum 1892–1992. I G. Bæra (red.), *Fra privatseminar til høyskole: Elverum lærerhøgskole 1892–1992* (s. 13–168). Elverum: [Elverum lærerhøgskole].
- Dokka, H. J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskolens historie i det 19. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eagleton, T. (2016). *Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccoa72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Elstad, H. (2011). TF 200 år. Fra presteutdanning i embetsmannsstaten til religion og samfunn. *Norsk teologisk tidsskrift* 112(3–4), 166–180.
- Engen, T.O. (2011). En skolemann går fra borde. I R.J. Pedersen (red.), «Om alt skal bli som før, må alle ting forandres»: *Festskrift til Bjørn Berg* (s. 19–29). Oslo: SEBU forlag.
- Engen, T.O., Jensen, E., Hollekim, I. & Østerud, P. (1977). Bør vi tillate gruppeeksamen? *Pedagogen*, (6).
- Engen, T.O., Jensen, E., Hollekim, I. & Østerud, P. (1978). Om gruppeeksamen og ærlighet. *Pedagogen*, (3), 44–47.
- Fladrsrud, T. (1967). «Brakka» og deromkring. I T. Fladrsrud, A. Schanke, G. Eikli, J. Kvamsås & R. Ødegaard (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 132–140). Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Fladrsrud, T., Schanke, A., Eikli, G., Kvamsås, J. & R. Ødegaard (red.). (1967). *Hamar lærerskole 100 år*. Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Greve, A. (2010). Utviklingstrekk ved den norske barnehagen. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 66–82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hall, J.A., & Korsgaard, O. (2015). Introduction. I J.A. Hall, O. Korsgaard & O.K. Pedersen (red.), *Building the Nation: N.F.S. Grundtvig and Danish National Identity* (s. 3–25). Québec: McGill-Queen's University Press.
- Hamar Arbeiderblad. (1987, 21. mai). Hamar som universitetsby? s. 3.
- Helsvig, K.G. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie 1814–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>
- Henmo, O. & Kaarbø, A. (2000, 20. mai). Høyskolelektor om lærerstudentene: – 30 prosent daukjøtt. *Aftenposten*, s. 2.
- Hertzberg, N. (1910). *Minder fra min skolemestertid*. Kristiania: Aschehoug.
- Hess, S. (1967). Glimt fra lagslivet gjennom tidende. I T. Fladrsrud, A. Schanke, G. Eikli, J. Kvamsås & R. Ødegaard (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 118–131). Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Holter Christensen, H. (2000, 3. april). Dekanusvalg på høyskolen. *Hamar Arbeiderblad*, s. 7.
- Høgskolen i Hedmark. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Tiltaksplan. Rapport fra tiltaksgruppa*. Hamar: Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.
- Høgskolen i Hedmark. (2010). *Innkalling til avdelingsråd LUNA 22.03.10*. Hentet fra <https://hihm.no/content/download/25042/291954/.../Innkalling+22+mars+2010.pdf>
- Høgskolen i Hedmark, LUNA. (2010). *Lys og liv: Hamar off. Lærerskoles 100-års-jubileum 1967*. [DVD]. Filmet av Gunnar Eikli. Produsert av Knut Ståle Hauge.
- Høgskolen i Hedmark. (2013). *Studieplan, PhD i profesjonsrettede lærerutdanningsfag*. Revidert utgave, 15. mars 2013. Hentet fra <https://www.inn.no/prosjektsider/ph.d.-i-profesjonsrettede-laererutdanningsfag>
- Høgskolen i Hedmark. (2014a). *Innspill fra Høgskolen i Hedmark til arbeidet med framtidig struktur i universitets- og høyskolesektoren*, 31.10. 2014. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/struktur/endelig_innspill_hihm.pdf
- Høgskolen i Hedmark. (2014b). *Kvalitetsrapport om utdanningsvirksomheten i 2013*. Hentet fra <https://cp.compendia.no/hihm/utdanningshandbok/155129>
- Høgskolen i Hedmark. (2016a). *Kvalitetsrapport for 2015 om kvalitet og kvalitetsarbeid i høgskolens utdanningsvirksomhet*. Hentet fra <https://cp.compendia.no/hihm/utdanningshandbok/155129>
- Høgskolen i Hedmark. (2016b). *Årsrapport 2015–2016. Høgskolen i Hedmark*. [Elverum]: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://cp.compendia.no/hihm/utdanningshandbok/155127>
- Høgskolen i Innlandet. (2016a, 23. august). Forbrukerundervisning. 20 års [sic] med forskning og utdanning om ansvarlig, bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.inn.no/prosjektsider/forbrukerundervisning/nyheter2/20-aars-med-forskning-og-utdanning-om-ansvarlig-baerekraftig-utvikling>
- Høgskolen i Innlandet. (2016b). *Historie – Høgskolen i Lillehammer*. Hentet fra <https://www.inn.no/om-hoegskolen/organisering/intro-hoegskolen-i-innlandet/historie/historie-hoegskolen-i-lillehammer>
- Iversen, F. (1994, 10. august). Foreslår tilbygg til 60 millioner. *Hamar Arbeiderblad*, s. 6.
- Jansen, T.T. (2016). Barnehagen som utdanning. *Barnehagemagasinet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra arkivmagasin.udir.no/2016/barnehage/barnehagen-som-utdanning
- Jonassen, T. (2015, 5. juni). Barnehageloven: Fra oppbevaring til pedagogikk. *Barnehage.no*. Hentet fra <http://barnehage.no/nyheter/2015/06/barnehageloven-40-ar/>
- Karlsen, G.E. (2003a). Hvorfor en bok om lærerutdanning? I G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 13–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G.E. (2003b). Ny allmennlærerutdanning – struktur, innhold og kompetanse. G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 42–62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G.E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning i et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89(6), 402–416.
- Klonteig, O. (1977). *Daningsidéer hjå Grundtvig*. Skrift nr. 4. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- Kolstad, P. (2002, 31. januar). Lærerstudentene sliter i Hamar og Elverum: Stryker i flere fag. *Hamar Arbeiderblad*, s. 3.
- Kongsrud, H.T. (2017, 2. januar). Rektor: – Det blir nok bråk denne gangen også. *NRK, Hedmark og Oppland*. Hentet fra https://www.nrk.no/ho/ny_-sammenslatt-hogskole-i-innlandet-1.13296495
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kostnadsberegningutvalget. (1998). *Økonomien i den statlige høgskolesektoren*. (NOU 1998:6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f9c658b606bo4334a9b753d75660e944/no/pdfa/nou199819980006000ddpdf.pdf>
- Kvalbein, I.A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport 1999 nr. 15 (Doktorgradsavhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kvalbein, I.A. (2002). Pedagogikkfaget i norsk allmennlærerutdanning – en historie om vekst og fall. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2–3), 111–123.
- Kvalbein, I.A. (2003a). Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 24–41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalbein, I. A. (2003b). Styring av hverdagens lærerutdanning. I G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 101–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lange, A. (1947). *Hvem blir lærere og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lange, A. (1967). Hamarforsøket 1955–59. I T. Fladsrud, A. Schanke, G. Eikli, J. Kvamsås & R. Ødegaard (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 141–148). Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Ledang, O.K. (2012). Gustav Bøhn. I E. Bolstad (red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Gustav_Bohn
- Lillevoold, E. (1948). Byen fra 1849. I E. Lillevoold (red.), *Hamars historie* (s. 101–432). Hamar: Hamar Stiftstidendes trykkeri.
- Ljødal, G. (2002). Tradisjon og fornyelse. Testamentariske notater ad KRL-faget. I O. Retvedt & K.J. Tollan (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 267–275). Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Lyngvi, A. (1992). *To år av vårt liv. Hamar lærerskole 1945–1947*. Hamar: [Hamar lærerhøgskole?]. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/8b69703fc4711bceeofd9430b91f9ede?index=2#o>
- Narum, R. (2011, 12. september). sepu vokser. Hentet fra <https://www.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/sepu-vokser>
- Nerdrum, L. (1985, 14. juni). Torleiv Reitan ny rektor ved Hamar Lærerhøgskole. *Hamar Arbeiderblad*, s. 9.
- Nielsen, A. (2001, 20. april). Fikk Giske i presang. *Hamar Arbeiderblad*, s. 15.
- Norsk skolemuseums venner. (1960). *Skolehistoriske aktstykker Nr. 11, Reglement for Rigets Stiftsseminarier, 1837*.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT]. (2006). *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter. Rapport fra ekstern komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen [NOKUT]. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanningen i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapporter*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Norsk senter for forskningsdata. (S.a.). *Data om det politiske system. Biografier 1905–1945. Oluf Andreas Laurentius Saxe*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/polsys/index.cfm?MenuItem=N1_1&ChildItem=&State=collapse&UttakNr=33&person=12553
- Pryser, T. (1999). *Norsk historie 1814–1860*. Oslo: Samlaget.
- Reitan, T. (1992a). Forord. I T.O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk: Artikler, Hamar lærerhøgskole 1867–1992* (s. 7). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Reitan, T. (1992b, 18. januar). Høgre utdanning i Hedmark. *Hamar Arbeiderblad*, s. 2.
- Reitan, T. & Aasen, J. (1993, 22. april). En høgskole i Hedmark. *Hamar Arbeiderblad*, s. 2.
- Schanke, A. (1967). Hamar off. lærerskole anno 1967. I T. Fladsrud, A. Schanke, G. Eikli, J. Kvamsås & R. Ødegaard (red.), *Hamar lærerskole 100 år* (s. 149–157). Hamar: Hamar offentlige lærerskole.
- Schanke, A. (2002). Lærerutdanning på Hamar – i femtiårs perspektiv. I O. Retvedt & K. J. Tollan (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 279–289). Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Schanke, A. (2009). August Lange. Pedagog. I E. Bolstad (red.), *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/August_Lange
- Sjølie, S. (2010, 24. april). Lars Viggo Berntsen blir ny kirkeverge i Ringsaker. *Østlendingen*. Hentet fra <https://www.ostlendingen.no/nyheter-rb/ringsaker-blad/lars-viggo-berntsen-blir-ny-kirkeverge-i-ringsaker/s/2-2.2757-1.5198730>
- Skår, F. (2011). *Lars Viggo Berntsen ny dekan på Hamar*. Hentet fra <https://hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2011/lars-viggo-berntsen-ny-dekan-paa-hamar>
- Skår, F. (2012). *PhD-en offisielt åpnet*. Hentet fra <https://www.inn.no/prosjektsider/ph.d.-i-profesjonsrettede-laerertutdanningsfag/nyheter/phd-en-offisielt-aapnet>
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solberg, P. (2002). Lærerskolen 100 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2–3), 97–110.
- Solhaug, K. (2002). Ny høgskole, nytt bygg, nye muligheter: Bygningshistorien på 90-tallet – høgskolens studiested på Hamar. I O. Retvedt & K. J. Tollan (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 321–331). Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Stana, A.S. (2007, 1. februar). *Internt notat om eksternt finansiert virksomhet*. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Høgskolen i Hedmark. Gjort tilgjengelig av Turid Kårhus, stabsleder ved Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, 8. juni 2017.
- Statistisk sentralbyrå. (2003, 2. april). *Sysselsetting i industrien: Industrisysselsettingen 1966–2000*. Hentet fra <http://www.ssb.no/energi-og-industri/artikler-og-publikasjoner/industrisysselsettingen-1966-2000>
- Statsarkivet i Hamar. (s.a. a). *Hedmark distriktshøgskole, Rena*. Hentet fra <http://www.arkivportalen.no/side/aktor/detaljer?aktorId=no-a1450-0300000123499>
- Statsarkivet i Hamar. (s.a. b). *Hedmark sykepleierhøgskole*. Hentet fra <http://www.arkivportalen.no/side/aktor/detaljer?aktorId=no-a1450-0300000109865>
- Statsbygg. (1995). *Høgskolen i Hedmark, Avdeling Rena*. Ferdigmelding nr. 476/1995. Hentet fra http://www.statsbygg.no/files/publikasjoner/ferdigmeldinger/476_HiHedmarkRena.pdf
- Studievalg.no. (2017). *Høgskolen i Innlandet – Hamar tilbyr 74 studier*. Hentet fra <http://studievalg.no/skoler/hogskole/hedmark/hamar/hogskolen-i-innlandet-hamar>
- Sveen, A. (2009). Christian L. Lange: Organisasjonsmann og Fredsforkjemper. I E. Bolstad (red.), *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Christian_L_Lange
- Thyness, P. (2009). Nils Hertzberg: Teolog, Skolemann og Politiker. I E. Bolstad (red.), *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Nils_Hertzberg
- Trondal, J., & Stensaker, B. (2001). *Nye konkurranseflater i høyere utdanning: utfordringer for Nord-Norge?* NIFU skriftserie nr. 23/2001. Oslo: NIFU.
- Trønnes, A. (1989, 12. juli). Rekordsøkning til lærerhøgskolen. *Hamar Arbeiderblad*, s. 10.
- Tønnessen, L.K.B. (2011) *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tønnesson, Ø. (2015, 25. november). Christian Lous Lange – den «glemte» fredsprisvinneren. I T. E. Førland (red.), *Norgeshistorie.no*. Hentet 14. januar 2017 fra <https://www.norgeshistorie.no/forste-verdenskrig-og-mellomkrigstiden/artikler/1645-lange-den-glemte-fredsprisvinneren.html>
- Undseth, R. (2002, 2. september). – Frykter høgskoleutarming. *Østlendingen*. Hentet fra <https://www.ostlendingen.no/arkiv/frykter-hogskole-utarming/s/2-2.2757-1.4444778>
- Valla, K.H., et al. (1996). *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*. (NOU 1996:22). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vingelsgaard, H. (1988, 17. februar). Mange vil bli lærer. *Hamar Arbeiderblad*, s. 8.
- Walløe, L. (2009). Birger Bergersen: Diplomat, Politiker og Zoolog. I E. Bolstad (red.), *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Birger_Bergersen
- Wollert, C. (2012). Andreas Schanke til minne. *Stikka, Hamars Y's Men's Club* 3(41): 4–5.

- Ødegaard, R. (2002). Fra åkerlandskap til høgskoleanlegg. I O. Retvedt & K.J. Tollan (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 309–320). Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Ødegaard, T. (2002). Glimt fra Hamar lærerskole på 1960-tallet. I O. Retvedt & K.J. Tollan (red.), *Kollokvium: Artikler om utdanning* (s. 303–307). Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærarutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. Oslo: ABM-media.
- Aanderaa, D. (2009). Vetle Vislie. I E. Bolstad (red.), *Norsk biografisk leksikon*. Hentet fra https://nbl.snl.no/Vetle_Vislie.
- Aasen, P. (2009). Til ettertanke: Ny lærerutdanning. *Bedre skole* 2(2009), s. 78–80.