

## «... som det sidste levendegjørende, besjælende pust over skolens gjerning» – Dannelsesstradisjoner i lærerutdanningen på Hamar

### Innledning

Denne artikkelen skal dreie seg om dannelsesstradisjoner ved lærerutdanningen på Hamar. Artikkelen tar sikte på å kartlegge og rekonstruere karakteristiske trekk ved ulike dannelsesstradisjoner som har preget, og selv blitt preget av, virksomheten på Hamar i ulike epoker fra starten i 1867 og fram til nyere tid. Til daglig fornemmes disse dannelsesstradisjonene gjerne som noe som «sitter i veggene». Formålet med denne undersøkelsen er å få en større innsikt i og forståelse av de ulike dannelsesstradisjonene ved å betrakte dem slik de framtrer under ulike historiske betingelser.

Dannelse og dannelsesstradisjoner har i den senere tid fått mye oppmerksomhet innenfor en rekke fag og fagområder knyttet til humaniora og samfunnsvitenskap (Andersen, 1999; Slagstad, Korsgaard og Løvlie, 2003; Bostad et al., 2009; Haanes et al., 2011; Hagtvet og Ogjenovic, 2011; Øyen, 2011; Straume, 2013; Dahl et al., 2016; Roos, 2016, for å nevne noen). Ulike perspektiver på dannelse gjør at dannelsesbegrepet i dag er «noe dynamisk og sammensatt, omstridt og paradoksalt,» skriver utdanningsforsker Ingerid S. Straume (Straume, 2013, s. 18). Samtidig synes det å være stor enighet om verdien av selve begrepet. «Å ha et ord for danning gjør det mye lettere å konsentrere seg om fenomenet, praktisk så vel som akademisk, og å sette i gang diskusjoner ved å gi ordet nye funksjoner og nytt innhold» (Straume, 2013, s. 45).

Istedenfor å begynne med en definisjon av hva som menes med dannelsesstradisjoner i denne artikkelen, vil jeg la selve utforskingen av dem vise hva dannelsesstradisjoner i lærerutdanningen er eller kan være. Innledningsvis kan det likevel være tjenlig å antyde en retning for utforskingen. Min egen faglige forankring er norskfagets dannelsesstradisjoner. Med en generalisering av tidskriftredaktør Gerhard Grans (1856–1925) beskrivelse fra 1896 av norskfaget som dannelsesfag, kan en si at en dannelsesstradisjon vil være som

det smeltede metal, flyte over, under, imellem og omkring de andre fag, binde dem sammen, gjøre en hel støpning ut av alt sammen; den skal være som det sidste levendegjørende, besjælende pust over skolens gjerning, med andre ord omgjøre den smule polyhistori, som er ervervet i de andre timer, til virkelig dannelse. (Gran, 1970, s. 110)

Denne metaforiske og assosiasjonsvekkende beskrivelsen av dannelse bør imidlertid balanseres mot mer håndfaste peilepunkter og retningslinjer for

skolens gjerning slik de kommer til syne i blant annet lovgivning og læreplaner. De historiske epokene som avgrenses av lovgivningen og dens ulike betegnelser på lærerutdanningen, legges her til grunn for artikkelens struktur. Det gjelder for det første *lærerseminaret* fra 1867 til 1902 med sin forankring i kirke og kristendom, for det andre *lærerskolen* fra 1902 til 1975 med sin forankring i folkedannelse og norskfaget, og for det tredje *den pedagogiske høghskolen* fra 1975 til 1994 med sin forankring i politikk og pedagogikk. Den siste epoken fra 1994 til i dag blir ivaretatt av de øvrige artiklene i denne antologien.

Framstillingen har på mange måter preg av å være en dokumentanalyse (Thagaard, 1998; Grønmo, 2004). Lover, læreplaner, lærebøker, memoarer og betenkninger gjøres til gjenstand for analyser med tanke på hvordan de bidrar til kartleggingen og rekonstruksjonen av dannelsesstradisjonene. Men dokumenter som for eksempel læreplaner sier ikke alt om hvilke dannelsesstradisjoner som faktisk gjorde seg gjeldende i lærerutdanningen. For det første skiller læreplanenes intensjoner og formuleringer seg gjerne fra de tolkede og iverksatte læreplanene (Goodlad et al., 1979). For det andre har politiske og akademiske miljøer utenfor lærerutdanningen øvet en relativt stor påvirkning på lærerutdanningen i ulike epoker, ofte gjennom innflytelsesrike enkeltpersoner. Og for det tredje har mer allmenne samfunnsmessige og kulturelle strømninger og tendenser virket inn på dannelsesstradisjonene og deres bærere. Framstillingen av dannelsesstradisjonene nedenfor bygger i varierende grad på alle disse dannelsesimpulsene, samtidig som den pendler mellom det nasjonale og det lokale nivået.

Artikkelen har en narrativ karakter. Selv om fortiden ligger fast, vil vår forståelse av og våre beretninger om fortiden gjerne endre seg når samfunnet omkring oss endrer seg. Historisk nye erfaringer åpner for nye perspektiver, også på fortiden. Sosiologen Fred Davies uttrykker det på denne måten:

Fortiden er ikke noe som simpelthen bare er der, klar til å bli oppdaget. Det er heller slik at den erindrede fortiden i likhet med alle andre bevissthetsprodukter er noe som hele tiden må filtreres, utvelges, arrangeres, konstrueres og rekonstrueres fra den kollektive erfaring. Og omdreiningspunktet for dette store arbeidet kan bare være nåtiden med dens uro, drømmer, håp, frykt og fantasier. (Davies, 2011, s. 450, egen oversettelse)

Det er altså gjennom fortellinger eller ulike «narrative diskurser» vi får tilgang til fortiden (Genette, 1983; White, 2003). Denne artikkelen gir i hovedsak en kronologisk framstilling av dannelsesstradisjonene i lærerutdanningen fra 1867 og framover. Men det historiske tilbakeblikket er betinget av «hvordan det gikk», altså nåtiden, noe som viser seg som «frampek» på ulike nivåer i teksten, for eksempel i valg av struktur, perspektiver, momenter, uttrykksmåter og formuleringer. Den narrative framstillingsmåten blir dermed selv et viktig bidrag til kartlegging og rekonstruksjon av dannelsesstradisjonene.

### Lærerseminaret 1867–1902: Kirke og kristendom

Den tidligste form for lærerutdanning var de såkalte «prestegårdsseminarene» på begynnelsen av 1800-tallet der presten var lærer. Formålet var å utdanne lærere

som kunne bistå presten i konfirmasjonsundervisningen. Da stiftsseminarene ble opprettet utover på 1800-tallet og fagkretsen ble utvidet, var fortsatt de aller fleste bestyrere og lærere teologer som underviste i alle fag (Dahl, 1959, s. 188). Mange teologer betraktet skolen som en «Kristendomsskole» som gav «den luthersk-evangeliske Religion baade den Ret og den Pligt at lade *sin* Livsanskuelse være den bestemmende for den Aand, der gaar, ikke alene gjennom Kristendomsundervisningen, men ogsaa gennem den, der gives i de borgerlige Fag» (Hertzberg, 1884, s. 32). Det var imidlertid en voksende misnøye med teologenes dominans på lærerseminarene. Under diskusjonen på Stortinget midt på 1860-tallet om hvor det nye seminaret skulle ligge, foreslo lærer og kirkesanger Jørgen Olafsen (1818–1893), opprinnelig fra Lesja, at seminaret burde ligge på Hamar for der var det en folkehøgskole som kunne ha en god innflytelse på seminaret.

### Teologenes herredømme

Et år etter at Hamar seminar var kommet i gang, utdypet Olafsen sine synspunkter på seminarene i en artikkel som Helge Dahl (1921–2004) parafaserer på denne måten i boka *Lærerutdanningens historie* (1959):

Seminarene [...] hadde misforstått sin oppgave, for de manglet aldeles syn og sans for hva vårt land trengte til. Der rådde under teologenes herredømme 'Ufolkelighet og Skakkjørthed i Tanken'. Seminarene gikk ikke inn for å utdanne en lærerstand som svarte til tidens krav hos et folk hvis nasjonalitet skulle heves og reises etter flere hundreårs trelldom. Det fra fedrene nedarvede mål, gamle folkeskikker, folkets hele måte å tenke og være på, alt skulle feies bort og folkets åndelige åkerland tilsås med utenlandske blomsterfrø. (Dahl, 1959, s. 138)

Det er uvisst om dette var direkte myntet på Hamar seminar. Men en kan med en viss rett snakke om «teologenes herredømme» på Hamar. I tiden fra 1867 og fram til 1914 hadde seminaret tre bestyrere som alle var teologer: Nils Hertzberg (1827–1911) fra 1867 til 1873, Oluf Saxe (1838–1889) fra 1873 til 1888 og Jørgen Jørgensen (1841–1922) fra 1888 til 1914. At de var teologer, betydde i og for seg ikke noe bestemt. De fleste som ble uteksaminert fra universitetet fram til 1860, var teologer. Men teologene på seminaret på Hamar representerte alle tre en ensartet teologisk og politisk dannelsesstype som hadde mottatt avgjørende impulser fra Gisle Johnson (1822–1894), lærer ved det teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo fra 1849 og fram til sin død i 1894. Den johnsonske retningen var mindre opptatt av teologisk forskning enn av teologisk og politisk kamp. Det var særlig på tre fronter kampen stod: mot «Vantro», mot grundtvigianisme og mot politiske radikalisme. Johnson og teologene på Hamar seminar tilhørte slik sett kulturkonservatismens kjernetopper i Norge. Det var meget imot Johnsons og Hertzbergs vilje at parlamentarismen ble innført i 1884 (Elstad, 2008).

Det er imidlertid en misforståelse å tro at den johnsonske bevegelse var ensidig antimoderne, skriver professor i teologi Hallgeir Elstad:

Kulturkampen i 1870- og 80-åra var strengt teke ikkje ein kamp for eller mot modernisering, men ein kamp for modernisering med basis i to forskjellige 'grunnlag'.

Anten kristendommen, tufta på tradisjon og konvensjon, eller dei nye fridom-tankane i tida, som i særleg grad bygde på den nye vitskapen. (Elstad, 2008, s. 654)

Med utgangspunkt i tradisjon og konvensjon bidro «teologenes herredømme» på Hamar til å utvikle og modernisere lærerutdanningen både på Hamar og nasjonalt. Ifølge Dahl tok Hamar snart «førerplassen blant seminarene» og spilte i lang tid «hovedrollen i debatten om lærerutdanningen» (Dahl, 1967, s. 29). Hamar seminar innførte blant annet nye fag, åpnet lærerutdanningen for nye grupper og arbeidet vedvarende med å forbedre praksisopplæringen. I 1869 grunnla og redigerte lærerkollegiet under Hertzbergs ledelse tidsskriftet Norsk Skoletidende, nåværende Utdanning, som i 2019 feirer sitt 150-årsjubileum som et landsomfattende organ for skolespørsmål. Fra 1876 kjempet Hamar-miljøet for å utvide lærerutdanningen fra to til tre år. De medvirket til at saken ble fremmet for Stortinget i to omganger før gjennomslaget kom med Lærerskoleloven av 1902 der rektor Jørgensen var en aktiv pådriver. (Dahl, 1967, s. 56)

### Inderlighet og autentisitet

For ledelsen ved seminaret var lærerutdanningen også et kirkelig og teologisk frontavsnitt i kampen mot «den Vantroens Flom» som var i ferd med «at trænge ind i vore Skoler» (Hertzberg, 1885, s. 5). Et viktig trekk ved den dannelsesstradisjonen som bestyrerne ved Hamar seminar stod for, var en «personlig» kristendom. Den johnsonske retningen var preget av en romantisk teologi med vekt på de subjektive aspektene ved troen, det vil si erfaringen, det personlige, autentiske og eksistensielle, følelsenes og «hertets» primat. Slik sett var det en moderne teologi, inspirert av blant andre filosof og teolog Friedrich Schleiermacher (1768–1834). Retningen skilte seg dermed fra den eldre lutherske ortodoksi som baserte seg på Skriftens autoritet. For Gisle Johnson dreide teologi seg ikke minst om den vitenskapelige utforskning av «det erkjennende subjekts personlige trosbevissthet» (Ousland, 1950, s. 56):

Religionen er saaledes Noget, som omfatter Menneskets personlige Existents i dens Helhed. Den er verken en blot Følelsessag, eller en blot Forstandssag eller en blot Viljesag. Den er en *Hjertesag*, det følende, erkjennende og villende Hjertes, faste, levende, i Personlighedens inderste Middelpunkt grundede og derfor ogsaa i hele det personlige Liv virksomme Overbevisning om Gud, hans Tilværelse og forhold til Mennesket; den er væsentlig *Hjertets tro paa Gud*. (Johnson, 1897, s. 8)

Søren Kierkegaards (1813–1855) skrifter ble ivrig diskutert ved det teologiske fakultet da Hertzberg og Saxe var studenter. Kierkegaards lære om stadiene – det estetiske, det etiske og det religiøse stadium – i boka *Stadier paa Livets Vej* fra 1845, fikk stor betydning for Johnsons teologi (Ousland, 1950, s. 95). I motsetning til Kierkegaard var det imidlertid maktpåliggende for Johnson at den subjektive troserfaring skulle stemme overens med Bibelens ord og de lutherske bekjennelsesskriftene. For at troserfaringen skulle få et korrekt dogmatisk innhold utarbeidet han en egen tros lære, den såkalt *pistikken*, dannet av det greske ordet for tro, nemlig *pistis* (Johnson, 1897).

Kierkegaards knusende kritikk av statskirken i skriftserien *Øieblikket* fra 1854–55 gjorde et sterkt inntrykk på studentene. På et møte i studentsamfunnet innledet den unge Hertzberg om temaet: «Er det forsvarligt at blive Prest i Statskirken»:

Dette fant jeg ud fra de Kierkegaardske premisser, ikke forsvarligt [...] Gisle Johnson var ogsaa tilstede ved den Leilighed. Uagtet han ikke var enig med os i, at det var uforsvarligt at gaa ind i Prestetjeneste i statskirken [...] kunde han dog i mangt og meget sympathisere med os Unge; han lod endog falde et saa sterkt Ord, 'at han takkede Gud, at han ikke var bleven Prest'. (Hertzberg, 1909, s. 139)

Den inderlighet og trang til det autentiske som preget dannelsesstradisjonen teologene brakte med seg til Hamar seminar, hadde klare tilknytningspunkter til 1800-tallets folkelig-pietistiske vekkelserbevegelser. Slik sett representerte denne dannelsesstradisjonen en felles møteplass for vanlige folk og eliten. På opplandene var det imidlertid på denne tiden «smaat bevendt med Aandslivet,» skriver Hertzberg i sine erindringer (Hertzberg, 1910, s. 138). Her rådet rasjonalismen i form av den såkalte «Wejdemanns-trua», oppkalt etter stortingsmann, bondevenn og amtmann Lauritz Weidemann (1775–1856) på Toten, som utbredte skrifter av Voltaire og andre opplysningsfilosofene blant allmuen.<sup>1</sup> «Der trengtes derfor paa disse Kanter en kraftig Vækkelse,» skriver Hertzberg (1910, s. 139). Og vekkelseren kom, men den fikk neppe et ensidig johnsonsk preg. Hertzberg skriver selv at det nyvakte åndelige liv på opplandene skyldtes selve sammenstøtet mellom på den ene siden seminarets dannelsesstradisjon og på den andre siden den grundtvigianske dannelsesstradisjon på Sagatun folkehøgskole (1910, s. 139).

### Kampen mot grundtvigianismen

Debattene mellom de ledende skikkelsene ved Sagatun folkehøgskole og Hamar seminar påkalte bred offentlig interesse og foregikk etter hvert på store folkemøter «med hundreder af Deltagere. Striden rygtedes viden om. Politik blandedes ind. Der kom Deltagere fra nær og fjern [...]» (Hertzberg, 1910, s. 135). Den klassiske europeiske dannelsesstradisjon som preget teologene på Hamar seminar, ble sterkt utfordret av grundtvigianerne på Sagatun. Nikolai Grundtvig (1783–1872) hadde kalt den lærde skole for en «skole for døden», mens «skolen for livet» var en nasjonalt orientert historisk-poetisk skole som la vekt på morsmål, historie og muntlig tradisjon (Grundtvig, 1838). Hertzberg gir Grundtvig rett i at slike emner er viktige, men han er dypt uenig med Grundtvig som synes å ville kaste overbord

den Aarhundreder gamle almen-europæiske [skoledannelse], der er grundlagt paa de gamle og nyere Kulturfolks Sprog, Literatur og Historie. Et Folk der vil følge med i Udviklingen, kan ikke uden Skade afbryde sin Forbindelse med og stenge sig ude fra den almene Kultur og Videnskabelighed, allermindest et lidet Folk som vort. (Hertzberg, 1910, s. 142)

<sup>1</sup> François-Marie Voltaire (1694–1778) var opplysningsfilosof og forkjemper for blant annet menneskerettigheter og religionsfrihet.

Et annet stridsspørsmål gjaldt kristendomsfagets plass i skolen. På seminaret var kristendom det viktigste faget. Det bestod blant annet av bibelhistorie, kirkehistorie, katekisme og et nærmere studium av utvalgte bibeltekster (Aasland et al., 1960, s. 661). Sagatun folkehøgskole derimot hadde ikke egne kristendomstimer. Bibel- og kirkehistorie skulle «ledsage Undervisningen i den almindelige Historie,» som det står i studieplanen (Sitert i Torjusson, 1977, s. 83). Folkehøgskolen la imidlertid stor vekt på det muntlige foredraget, «det levende ord». Dette hadde en teologisk så vel som en pedagogisk begrunnelse. Grundtvigs oppvurdering av «det levende ord» skrev seg fra hans overbevisning om at de muntlige ordene som ytres i trosbekjennelsen og fadervår, ved dåp og nattverd, var eldre enn Skriften (Ousland, 1950, s. 239). Den avgjørende vekt Grundtvig tilla det levende ord, har fått et pregnant uttrykk i sentensen «Ordet skaber, hvad det nævner».<sup>2</sup>

I boka *Pædagogikens Historie* imøtegår Hertzberg «denne ejendommelige Lære» der «Den hellige Skrift betegnes som det 'døde' i Forhold til det 'levende' Ord» (Hertzberg, 1890, s. 143). Hertzbergs argumentasjon er et ekko av den kritikk mot grundtvigianismen som utgikk fra universitetet. Gisle Johnson og hans kollega, professor i gammeltestamentlig teologi Carl Paul Caspari (1814–1892), hadde lagt ned mye arbeid i å tilbakevise Grundtvigs syn på «det levende ord» teologisk og historisk. Det var særlig Casparis kirkehistoriske forskning som til slutt avgjorde saken da han kunne dokumentere at trosbekjennelsen og sakramentenes innstiftelsesord hadde forandret seg i tidens løp, og at de bygde på evangeliens beretninger, altså på Skriften og ikke på den muntlige tradisjon (Ousland, 1950, s. 256). Utfallet av kampen mot grundtvigiansk teologi og kirkesyn var ifølge Sigurd Aarnes (1924–2007) at «grundtvigianismen som kirkelig retning nærmest utraderes i Norge i løpet av de siste tiår av det 19. århundre» (Aarnes, 1993, s. 194).

På grunn av økonomiske vanskeligheter ble Sagatun folkehøgskole nedlagt i 1891. Det kunne dermed se ut som om seminarets dannelsesstradisjon rådet grunnen alene, i alle fall lokalt. Det er imidlertid knyttet en historisk ironi til grundtvigianismens skjebne i Norge, skriver Sigurd Aarnes:

Samtidig som den grundtvigianske fløy innenfor Den norske kirke syntes å være knust, ble hans salmer sunget som aldri før innenfor den samme kirke. Og samtidig som en folkehøgskole av original grundtvigiansk type syntes å opphøre å eksistere, satte den sitt preg på de skolene som ble dens arvtagere. (Aarnes, 1993, s. 197)

Året etter at Sagatun folkehøgskole ble nedlagt, grunnla venstremann, senere arbeiderdemokrat og stortingsrepresentant Olav Andreas Eftestøl (1863–1930), det han kalte «friseminaret» på Elverum som på mange måter var en arvtager til det grundtvigianske skoleprogram.

Den dannelsesstradisjon som rådet på Hamar seminar, ble utfordret helt fra starten av og fikk derfor et agonistisk eller kampinnrettet preg. Noen ganger gjaldt striden forslag til endringer i lærerutdanningen der Hamar seminar var

forut for sin tid og møtte motstand av den grunn, for eksempel når det gjaldt utvidelse av lærerutdanningen. Andre ganger gjaldt striden en reell uenighet om hvilken lærdomsstradisjon som skulle prege lærerutdanningen, den nasjonalt orienterte eller den «almen-europæiske», eventuelt i hvilket forhold de skulle stå i til hverandre. Og i atter andre tilfeller dreide det seg om en kamp mot demokratiske reformer i skole og samfunn – med ryggen mot veggen.

### Lærerskolen 1902–1975: Folkedannelse og norskfaget

Noe av det første Johan Sverdrup (1816–1892) gjorde da han ble statsminister etter parlamentarismens innføring i 1884, var å sette fram et nytt skoleprogram. I dette programmet skriver Sverdrup blant annet om lærerutdanningen: «I det hele maa det ved Seminariets Organisasjon træffes Foranstaltninger, der betrygger Folkeskolens stilling som en sand national Skole, hvis hele Lærerpersonele er uddannet paa hjemlig Grund» (Sverdrup, 1884, s. 9). I Lærerskoleloven av 1902 ble kristendom redusert til et fag på linje med andre fag. Nå var folkedannelsen den nye lærdomskulturen. Det var hos bøndene en fant «den bedste Tradition, den nærmeste Sammenhæng i Sprog og Sæder med den Tid da norsk Kultur, Sprog og Literatur var et sælvstendig og originalt Bidrag til den almindelige Civilisation» (Sverdrup, 1884, s. 6).

Mens morsmålsfaget tidligere primært hadde dreid seg om oppøving av grunnleggende ferdigheter i tillegg til å gjøre seg kjent med skolens lesebok, skulle faget etter undervisningsplanen i 1891 «give [vordende lærere] et levende indtryk af folkets aandelige liv i fortid og nutid, forsaavidt som det aabenbarer sig i sproget og dets literatur,» som det stod i undervisningsplanen (Nærmere bestemmelser 1891, s. 15). I Lærerskoleloven av 1902 blir norsk det viktigste faget med nesten dobbelt så mange timer som kristendomsfaget (Dahl, 1959, s. 257). Undervisningsplanen som fulgte loven av 1902, inneholdt omtrent de samme formuleringene som planen av 1891, men med et viktig tillegg: en kanon på nærmere femti litterære verk inkludert norrøne tekster (Hamre, 2014, s. 233). Nå var det norskfagets «Aand» som skulle prege skolen, eller med Gerhard Grans ord være «som det sidste levendegjørende, besjælende pust over skolens gjerning». Norskfaget tok mål av seg til å knytte sammen kultur som folkets «Tradition» og «Sæder» med kultur i betydningen åndsliv, og gi folket tilbake i foretled form den kulturarv som en anså for å være deres i utgangspunktet. I land som ikke kunne vise til imponerende bygg og kunstverk fra en gammel høykultur, fikk litteraturen en særlig privilegert posisjon, skriver Torill Steinfeld: «I mangel av Karnak, Akropolis eller Forum har nordmenn kunnet vise til muntlige tradisjoner og skriftlige vitnemål om folkets liv gjennom tidene» (Steinfeld, 2005, s. 52).

### Litteraturhistorie som dannelsesmodell

Ledelsen ved Hamar seminar hadde helt fram til rektor Jørgensen gikk av med pensjon i 1914 bestått av folk med embetseksamen i teologi som var forankret i kristendomsskolen og en klassisk europeisk lærdomsstradisjon. Fra 1914 fikk Hamar lærerskole en rektor som representerte den nasjonale lærdomskulturen,

<sup>2</sup> Uttrykket finnes i tredje strofe av salmen Vidunderligst av alt på jord (Grundtvig, 1853).

den nye folkelige eliten, nemlig seminarist, venstremann, lærerutdanner, journalist, forfatter, litteraturkritiker og målaktivist Vetle Vislie (1858–1933). Vislie var en produktiv forfatter og gav ut en rekke litterære verker, både drama, romaner og litteraturkritiske arbeider. Ingen av disse verkene kan imidlertid måle seg med litteraturhistorien *Boksoga* i utbredelse og virkningshistorie. Den første utgaven kom i 1901. I årene som fulgte kom *Boksoga* i enda ti utgaver og ble mye brukt ved lærerskoler og landsgymnas i første halvdel av 1900-tallet (Steinfeld, 2001, s. 455). Med *Boksoga* hadde Vislie skrevet en nasjonal «dannelsesroman», et verk som for flere generasjoner lærerstudenter kom til å representere det hjemlige «Karnak, Akropolis eller Forum» i et format som kunne puttes i lomma!

*Boksoga* er utformet som en 200 siders fortelling om norsk litteratur, norske forfattere, folkediktning og europeiske litterære og kulturelle strømninger fra norrøn tid fram til Vislies samtid. Det er særlig to perioder som representerer høydepunktene i fortellingen; den norrøne litteraturen og litteratur skrevet i Norge mellom 1830 og 1900. Det betyr imidlertid ikke at Vislie hopper over periodene mellom disse høydepunktene. Vislie deler åpenbart Francis Bulls (1887–1974) oppfatning av at litteraturhistorien «av nationale og politiske grunder» bør framstilles slik at det kommer fram en «indre linje»: «En kan fristes til å si at selv om en slik forbindelse i norsk historie ikke fantes, saa måtte vi konstruere den frem,» skriver Bull (Bull, 1916, s. 3).

De periodene det ble skrevet lite i Norge, fyller Vislie med europeisk litteratur- og tankehistorie. Han skriver blant annet om hvordan diktere i renessansen som Dante (1265–1321) og Boccaccio (1313–1375) begynte å ta i bruk folkespråket istedenfor latin. Slik kunne det trekkes en linje fra den italienske renessansen til samtidens målstrev i Norge. Når Vislie skriver om humanismens opprør mot en stivnet katolsk lærdomskultur, kunne også det knyttes til samtidens folkedannelse i skole og lærerutdanning: «[D]ei arbeidde på å løysa manne-åndi or trældom under preste- og munkevelde og daud skulevisdom (scholastikk) og vilde soleis skapa frie og glade menneske [...] dei fekk mod til å tenkja sjølve» (Vislie, 1920, s. 40). Slik fyller Vislie de «blanke sidene» i norsk litteraturhistorie med historisk og kulturelt materiale fra andre kulturkretser og «konstruerer frem» sammenhenger som kan fungere som dannelsesmessige forbilder for de impliserte leserne, nemlig samtidens lærerstudenter.

Vislie kommer også inn på kulturspredningen som fant sted mellom ulike land og verdensdeler: «På krossferder fekk folki i Vest-Europa kjennskap til grekar og arabar, som stod høgt i kunst og vitskap: særleg fekk den arabiske kulturen mykje å segja for folki i Europa» (Vislie, 1920, s. 39). Samtidig finner vi også en spenning mellom de norske og «dei framande». De fremmede hos Vislie er imidlertid først og fremst svensker, dansker og tyskere. Som et eksempel på hvor langt forfallet i Norge var kommer på 13- og 1400-tallet, viser han til det forsmedelige faktum at unge norske adelsmenn måtte få opplæring i Sverige og Danmark der de tok etter «utlendingane» i «klædebunad og mål, og stundom i tenkjemåte med» (Vislie, 1920, s. 29). Vislie påpeker også at «handelen kom i hendene på framande, særleg Hanse-laget, og det danske styret var i lang tid so veikt og vesalt, at det ikkje kunde tukta dei

framande fantane for alt det vonde dei gjorde her i landet, særleg i Bergen» (Vislie, 1920, s. 30). Her er det ikke godt å si hvem som er verst, de tyske kapitalistene eller de danske myndighetene som ikke greide å holde kapitalistene i tømme.

*Boksoga* introduserer lærerstudentene for et bredt repertoar av dannelses typer i form av portretter av både forfattere og litterære karakterer. Et eksempel er beskrivelsen av Tormod Kolbrunarskalds (død 1030) sammensatte personlighet: «Han var uvyrden, lauslyndt, åbruig og djerv i talen – lentug og morosam, men i grunnen sundriven og sår» (Vislie, 1920, s. 17). Henrik Wergeland (1808–1845) framstilles som noe av en idealtipe som ville at nordmenn «skulde bruka sitt eige mål og styra seg sjølve», «han syrgde med polakken og spanjolen yver hardstyre» og «han skifte brødet med den fatige» (Vislie, 1920, s. 108). Portrettet av Camilla Collett (1813–1895) representerer et kvinnelig dannelsesideal: «Ho krev same moral for baa kyn, og same retten til å leva etter eige tykke; retten lik til arbeid, og same løni for same arbeidet» (Vislie, 1920, s. 150). Henrik Ibsen (1828–1906) «var lik lækjaren som segjer sanningi åt den sjuke, um so dauden er honom viss» (Vislie, 1920, s. 147), mens Andreas Munch (1811–1884) representerer en mindre attraktiv dannelsesstype: «Han vart meir og meir framand for si samtid og sitt eige folk; han forstod ikkje det nye som var i gjerdsлом og difor hata han det» (Vislie, 1920, s. 121).

Eksempler på litterære karakterer i *Boksogas* repertoar av dannelses typer er blant andre den uslepne og grublende Torbjørn Granlien i Bjørnsons (1832–1910) bondefortelling *Synnøve Solbakken* (1857). Vislie beskriver ham ganske enkelt slikt: «Ein mann som Torbjørn Granlien er norsk» (Vislie, 1920, s. 129). Romanpersonen Daniel Braut, hovedpersonen i *Bondestudentar* (1883) av Arne Garborg (1851–1924) som «streva med å kome ut or bondehamen», blir et eksempel på en mislykket dannelsesprosess: «Kva hjelper det, at skalet er fint, når kjernen er øydelagt» (Vislie, 1920, s. 176). Med sin komposisjon, sine personskildringer, som ikke sjelden har ordtakets kvaliteter, og med sin karakteristiske fortellerstemme framstiller *Boksoga* en dynamisk dannelses tradisjon iscenesatt som en kollektiv dannelsesroman der en lang rekke individuelle karakterer framstår som eksempler på ulike dannelses typer som spilles ut mot hverandre.

### Nasjonal og regional språkdannelse

Både i sitt forfatterskap og i politiske fora drev Vislie et mangesidig språkarbeid. Sammen med blant andre Arne Garborg (1851–1924) og rektor på Elverum lærerseminar Olav Andreas Eftestøl, stiftet Vislie Austmannalaget, fylkeslaget av Noregs Mållag for Hedmark og Oppland, på Elverum i 1899. I den anledning gav Vislie ut heftet *Norsk maaltreising* (Vislie, 1899), et polemisk skrift som tar for seg alle tenkelige innvendinger mot landsmålet og deretter imøtegår dem en for en. Kulturspørsmål får stor plass. Særlig vil Vislie tilbakevise beskyldninger om at målfolket vil stenge Norge ute fra Europa. Aasmund O. Vinje (1818–1870) «var meir europeisk enn 'Morgenbladet' og professor Dietrichson,» konstaterer Vislie (Vislie, 1899, s. 7).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Lorentz Dietrichson (1834–1917) var professor ved Kristiania universitet og Kunstakademiet i Stockholm. Hans spesialfelter var litteratur- og kunsthistorie.

De virkelig provinsielle og «halvdana» er de som «blæs åt alt som ikkje hev fenge stempel i 'Kongens København'» (Vislie, 1899, s. 8)<sup>4</sup>. Vislie og Austmannalaget ville gjerne ha østlendingene med i målarbeidet: «Austlendingen er greid, ordhag og endefram i maalvegen. Austlandsmåli lyder ikkje alltid så fagert; men det er mykje brukeleg i dei. / Ein ting hev me i minsto alle aa læra av austlendingen: aa tala studt og greit» (Vislie, 1899, s. 14). Vislie og Austmannalaget oppfordrer østlendingene til å skrive på landsmål med «austnorsk farge»: «Austlandet hev rett til aa leggja sit lodd i vekti, til aa lata *sin* tone koma med i det store samspel» (Vislie, 1899, s. 14).

Men «austnorsk farge» var ikke tilstrekkelig for alle. Noen følte at østlandsmåla var mer eller mindre utestengt fra landsmålet. To av disse var lærere ved Hamar seminar/lærerskole. Den ene var Peder Holter (1868–1939) som i 1904 utgav heftet *Eit austlandsk bygdemaal som utgangspunkt for ei skriftmaalsform*. Den andre var Hans Jenssen (1851–1942) som i 1908 utgav heftet *Ei lita Grammatik for Det Austnorske Landsmaali*. Holter brukte vardalsmålet som utgangspunkt for forslaget sitt. Ifølge språkforsker Ernst Haakon Jahr (1978) var det tydelig samsvar mellom Holters skriftmålsforslag og landsmålet: «De endringsforslaga han egentlig med dette satte fram for landsmålsnormalen, er i det store og det hele lik dem som rettskrivingskomiteene seinere har gått inn for» (Jahr, 1978, s. 23).

Hans Jenssen derimot ville lage et mål spesielt for østlendinger. Han hadde sett hvor vanskelig det var for dem å bruke landsmålet: «Paa stultrer trevle dem seg fram baade etter ordom og vendingom» (Siter i Jahr, 1978, s. 24). Jenssen mente at østlendingene måtte bruke de formene de behersket hjemmefra. Men det er som kjent lettere sagt enn gjort. Jenssens konkrete forslag innebar en relativt komplisert grammatikk som ville være «like vanskelig for østlendinger flest å lære seg som landsmålsnormalen var det,» ifølge Jahr (Jahr, 1978, s. 26). Holters og Jenssens forslag representerte to ulike språksyn som kan spores helt tilbake til 1870-årene, nemlig det nasjonale som Holter knyttet seg til, og det sosiale som Jenssen argumenterte for (Jahr, 1978, s. 26). Fra 1894 til 1922, altså i 28 år, var Holter og Jenssen kolleger, og fra 1914 omgikk de også jevnlig med rektor Vislie. Det er rimelig å tro at lærerværelse og klasserom på Hamar lærerskole i disse årene ble arenaer for stadige utdypinger av hva språklig dannelse innebar i et nasjonalt så vel som et regionalt perspektiv.

Den dannelsesstradisjon som knyttet seg til folkedannelsen og norskfaget, skulle vise seg å få et langt liv i lærerutdanningen. Da rektor Vislie gikk av med pensjon i 1930, ble han etterfulgt av filolog og historiker Einar Boyesen (1888–1972) som noen år senere publiserte en doktoravhandling om folke-

4 Dannelsesstradisjoner fra Europa og Midtøsten stod relativt sterkt i den nynorske skriftkulturen. Et eksempel på det er serien *Klassiske bokverk*, nynorske oversettelser av litteratur fra gresk og latin utgitt av Det Norske Samlaget fra 1921 og framover. Andre eksempler er arbeidene til professor i litteratur Sigmund Skard (1903–1995) og professor i semittiske språk Alexander Seippel (1851–1938). Skard skrev doktoravhandling om Vinje og antikken (1938) og var primus motor ved opprettelsen av faget Ålmann litteraturkunnskap ved UiO i 1959. Seippel oversatte deler av Bibelen og gjendiktet persiske dikt av Omar Khayyam (1048–1131), Hafez (1320–1390) og Karabkuhi (pseudonym for Seippel selv) på nynorsk i boka *Norsk-austerlendisk divan* (1923).

dannelsens pioner par excellence, nemlig *Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesens reform* (1947). Boyesen var medlem av plangruppa som utarbeidet undervisningsplanen for lærerutdanningen i 1938. Her fikk folkedannelsen og norskfaget en bred plass. Norsk litteratur- og kulturhistorie ble nå eksplisitt kanonisert i lærerutdanningen. «Ved inngangen til arbeidarpartistaten markerte 1938-planen eit planmessig gjennomslag for ei nasjonal forankring i morsmålsfaget som den hadde fått i arv frå venstrestaten,» skriver norskfaghistoriker Pål Hamre (Hamre, 2014, s. 358–359). Planen fra 1938 gjaldt helt fram til ny lov og studieplan for lærerutdanningen kom i første halvdel av 1970-årene.

### Mellomspill 1938–1975: Pedagogisk psykologi

En ny dannelsesimpuls hadde imidlertid begynt å gjøre seg gjeldende. Allerede i Lærerskoleloven av 1930 hadde pedagogikk fått status som et sentralt fag i lærerutdanningen. Tyngdepunktet i pedagogikkfaget hadde nå blitt forskjøvet fra humaniora til naturvitenskap, altså fra pedagogikkens historie til pedagogisk psykologi (Dahl, 1959, s. 334). Fra å ha et «allmenndannende kulturhistorisk preg» blir pedagogikkens historie nå «nærmest et appendix til den pedagogisk psykologi,» skriver professor i pedagogikk Torstein Harbo (1980, s. 28f).

I Boyesens revisjon av Fredrik Ordings (1870–1929) lærebok *Pædagogikens historie* (Ording, 1916) fra 1950 finnes en omfattende utgreiing om internasjonale pedagogisk-psykologiske retninger i samtiden som Boyesen mener har bidratt til at oppdragelses- og undervisningskunsten er «blitt bedre og bedre vitenskapelig underbygd» (Boyesen, 1950, s. 216). Han nevner blant annet utarbeidelsen av eksperimentalpsykologien og typelæren i Tyskland, utviklingen av intelligens-tester i Frankrike, nye fagfelter som pedologi og instinkt lære i USA og en rekke andre internasjonale retninger som for eksempel personalistikk, uttrykkspsykologi og karakterologi (Boyesen, 1950, s. 216–218). Boyesen har åpenbart store forventninger til samvirket mellom vitenskapelig og praktisk pedagogikk og mellom forskning knyttet til pedagogisk psykologi og utviklingen av elevenes sosiale bevissthet og solidaritet med tanke på å «utjevne den sosiale kløft» (Boyesen, 1950, s. 206). Han konkluderer med at moderne pedagogisk-psykologiske idestrømninger bygger på «det grunnsyn som i skolen ser samfunnsskolen og derfor vil ha ungdommen oppdradd til samfunnsbevisste mennesker» (Ording og Boyesen, 1950, s. 222–223).

Denne internasjonale «scientistiske» vendingen innenfor pedagogikken fikk også nedslag i norske lærerorganisasjoner. I begynnelsen av 1930-årene rettet styrene i de tre lærerorganisasjonene en oppfordring til så vel allmennheten som til departementet om opprettelse av et forskningsinstitutt for pedagogisk psykologi. «Det er nemlig likeså umulig ad spekulativ vei å finne de beste undervisningsmetoder og undervisningsmidler [...] som man ad denne vei kan komme fram til de beste driftsmåter og driftsmidler i jordbruk og industri f.eks.,» heter det i en uttalelse fra lærerorganisasjonene (Siter i Harbo, 1987, s. 122). Da pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo ble opprettet i 1938, var Boyesen med på å utarbeide de første studieplanene (Helsvig,

2005, s. 35). I 1938-planen for lærerutdanningen utvides psykologi-delen av pedagogikkfaget. For Boyesen og plangruppa var det på dette tidspunktet ingen diskrepans mellom folkedannelse, naturvitenskapelig forankret pedagogikk og oppdragelse til samfunnsbevisste mennesker.

### Konflikt med humane idealer

Ti år senere, i den reviderte 1961-utgaven av *Pedagogikkens historie*, får imidlertid den optimistiske konklusjonen fra 1950 et advarende tillegg. Nå gir Boyesen uttrykk for bekymring for en samfunnsutvikling der kravet om effektivitet også setter sitt preg på skolen, blant annet ved sin «seleksjon av de mest skikkede elever»:

Vi må være på vakt overfor en altfor ensidig skolepolitikk i den retning. Vi må med andre ord også sette våre krefter inn på å opprettholde og verne våre humane idealer, kanskje nettopp av hensyn til en sunn og harmonisk videreføring av den demokratiske utvikling [...] Overhodet kan det bli nødvendig å rope ut at mennesket som sådant er noe mer og høyre enn arbeid, rasjonalisering og effektivitet. Vi må fastholde at når alt kommer til alt må *mennesket* forbli sentrum i det menneskelige samfunn [...]. (Ording og Boyesen, 1961, s. 289)

Boyesen er nå kritisk til den form for psykometrisk vitenskapelighet som sorterer elever. Dette kan komme i konflikt med en demokratisk samfunnsutvikling og med «våre humane idealer». Han advarer på det sterkeste mot dem som vil måle menneskets verdi ut fra dets produktive yteevne. Som et alternativ påkaller historikeren renessansehumanismens menneskesyn; mennesket må være sentrum og målestokk for samfunnsutviklingen. Med tillegget fra 1960-utgaven slår han en kile inn mellom den pedagogiske psykologien og dannelsen av samfunnsbevisste mennesker som han ti år tidligere hadde betraktet som nærmest organisk forbundet med hverandre.

I perioden mellom disse to utgavene av Boyesens pedagogikkhistorie hadde Hamar lærerskole på oppfordring fra departementet, der Boyesen nå var ekspedisjonssjef, gjennomført et forsøk med treårig lærerutdanning for studenter. I spissen for dette forsøket stod August Lange (1907–1970) som var rektor fra 1953 til 1958. Forsøket var på mange måter preget av «de humane idealer» som Boyesen skulle appellere til i sin pedagogikkhistorie fra 1961. Lange skriver at lærerkollegiet på Hamar hadde gjort «elevenes modning og personlige vekst» til det sentrale i forsøket:

Vi som utarbeidet planene, mente at en lærers oppgave blant annet består i å lede barnas vekst inn i kulturen, og at læreren ikke kan gjøre dette skikkelig hvis han ikke selv har et forhold til kulturverdier, – enten det nå er musikk eller bildende kunst, diktning eller scenekunst, naturvitenskap eller religion. Vi hevdet dette på et tidspunkt da toneangivende pedagogiske autoriteter var tilbøyelige til å mene at allmenndanningen ble avsluttet i gymnaset [...]. (Lange, 1967, s. 147)

Det var ikke bare Boyesen og Lange som i 1950- og -60-årene nærer en viss skepsis til de «toneangivende pedagogiske autoriteter». Omkring 1970 hadde

skepsisen utviklet seg til en massiv kritikk som kom til uttrykk i den såkalte «positivismestriden» ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo. Kritikken var rettet mot den naturvitenskapelig orienterte pedagogiske psykologien, «positivismen», som hadde dominert PFI siden starten i 1938 og som ble personifisert i PFI's mektige bestyrer, professor Johannes Sandven (1909–2000). I artikkelsamlingen *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt* fra 1972 (Mediaas et al. 1972) kom denne kritikken til uttrykk. En skjellsettende artikkel var Det instrumentalistiske mistaket av Hans Skjervheim (1926–1999) der Skjervheim på filosofisk grunnlag kritiserte en ensidige forståelse av pedagogikk som «teknikk» der andre mennesker objektiviseres og betraktes «som ting og ikke som personar» (Skjervheim, 1972, s. 50).

### Alternativ pedagogikk

Kritikken mot PFI resulterte i opprettelsen av Det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA) i 1973 med sosialpsykolog og pedagog Eva Nordland (1921–2012) som leder. Det var sammensatte årsaker til at SPA ble opprettet. Striden stod ikke bare om vitenskapsteoretiske spørsmål, men også om lokale styringsstrukturer og undervisnings- og eksamensformer som ble oppfattet som autoritære. På SPA ble viktige saker avgjort i allmøter, det ble lagt stor vekt på prosjektarbeid og veiledning i «kjernegrupper». Studentene bestemte langt på vei både pensumlister og hva lærerne skulle undervise i. Eksamen ble kalt «dokumentasjonsseminar» og ble arrangert av studentene selv der hele studentgruppen fikk en felles karakter (Brock-Utne, 2009). Forøvrig kunne nok det sosialpedagogiske alternativet ha relativt uklare konturer. Men denne uklarheten var intendert: «Kravet om eit detaljert og ferdig alternativ er ei flukt frå fridom, det kan gi ei kjensle av endring, men fridom stiller krav som det ferdige alternativet ikkje kan stetta: kravet til medskaping i prosessen» (Mediaas et al., 1972, s. 110).

Det ble etter hvert tydelig at den alternative pedagogikken som utviklet seg ved SPA skilte seg fra den humanistiske og samfunnskritiske pedagogikken den hadde gjort felles sak med under positivismestriden. For en humanistisk-hermeneutisk betraktningsmåte framsto den alternative pedagogikken som uforståelig og «kaotisk» med sin «mangfoldighet av divergerende reformforslag» (Harbo, 1980, s. 31). For den samfunnskritiske pedagogikken framstod den alternative pedagogikken som «allmenne fraser om jeg/du-kontakt, intimitet, møte, samvær og trivsel» (Dale, 1986, s. 28). Den alternative pedagogikken overså også at Skjervheims kritikk av instrumentalismen ikke var kategorisk avvisende: «Den pragmatiske, instrumentelle fornuft har sin rimelege plass, også i pedagogikken,» skriver han i artikkelen som er nevnt ovenfor (Skjervheim, 1972, s. 51).

Gjennom Eva Nordlands kombinerte roller i akademia og partipolitikk skulle imidlertid den alternative pedagogikken få et betydelig nedslag i 1970-tallets reformer i lærerutdanningen (se nedenfor). Dette befestet det skisma som hadde oppstått mellom på den ene siden den alternative pedagogikken som gjennom 1970-tallets reformer ble konvertert til profesjonspedagogikk i lærerutdanningen, og på den andre siden den akademiske pedagogikken ved universitetet – enten

den var humanistisk, samfunnskritisk eller naturvitenskapelig innrettet – som ikke primært var innrettet på skole og lærerutdanning (Haug, 2008).

### Den pedagogiske høgsolen 1975–1994: Politikk og pedagogikk

Arbeiderpartiets skolepolitikere hadde i den første etterkrigstiden store forventninger til at forskningen ved PFI skulle kunne danne grunnlag for praktiske skolereformer. Men forhåpningene ble ikke innfridd. Bestyrer Johannes Sandven holdt strengt på prinsippet om at forskningen ikke skulle være «underlagt politiske krav om praktisk nytte» (Helsvig, 2005, s. 191). Eva Nordland hadde imidlertid vært sakkyndig rådgiver for Arbeiderpartiets skolepolitikk helt siden hun ble ansatt ved PFI i 1956. Hun satt blant annet i utvalget som i 1961 utarbeidet Arbeiderpartiets skole- og kulturprogram for perioden 1962–65. Lov om lærerutdanning av 1973, iverksatt i 1975, var forberedt av Lærerutdanningsrådet der Nordland var leder fra 1960 til 1969, utnevnt av statsråd Helge Sivertsen (1913–1986) fra Arbeiderpartiet. I følge Helsvig er det et tydelig samsvar mellom Arbeiderpartiets program og planene for SPA:

Fokuset på det sosiale og det estetiske, friere arbeidsformer, samarbeid og gruppearbeid, studentenes deltakelse i skolens ledelse og praksisorientering skulle gå igjen i innstillingen fra Arbeidsutvalget for sosialpedagogikk i 1973, og viser også at planene for det sosialpedagogiske studiet på vesentlige punkter føyer seg inn i en gjennomgående linje i Eva Nordlands pedagogiske tenkning og i Arbeiderpartiets skolepolitiske målsettinger. (Helsvig, 2005, s. 286)

### Alternativ pedagogikk på Hamar

I 1971 ble Nordland leder av regjeringen Brattelis ungdomsutvalg, og i årene som fulgte, bidro studentene på SPA med en rekke større og mindre undersøkelser for dette utvalget. SPA ble langt på vei «en arbeidsgruppe under regjeringens Ungdomsutvalg» (Helsvig, 2005, s. 291). Også lærerutdanningen på Hamar ble involvert i arbeidet i ungdomsutvalget der blant andre lektor i pedagogikk, Per Østerud, deltok:

‘Ung på Hamar’ het prosjektet. Det var en del av den store nasjonale ungdomsundersøkelsen som Eva Nordland ledet. Vi tok på oss oppgaven med å kartlegge ungdommens situasjon i Hamar. Kartleggingen skulle gi et bilde av ungdomsmiljøer i et service-senter på Østlandet. Et helt årskull – 90 studenter – deltok aktivt i dette arbeidet. Vi gjennomførte bl.a. en stor intervju-undersøkelse om ungdoms forhold til utdanning, arbeid og fritid. Mye av fagstoffet i pedagogikk ble koblet til denne undersøkelsen. (Østerud, 1992, s. 14)

Den alternative pedagogikken med sitt fokus på det sosiale, friere arbeidsformer, gruppearbeid og praksisorientering hadde fått nedslag i lærerutdanningen på Hamar allerede fra 1969 da det på nytt ble opprettet en tre-årig forsøksklasse for studenter. Lærerne organiserte seg i team både innenfor og på tvers av fag. Studentene ble trukket med i forsøks- og utviklingsarbeid knyttet til skoler i distriktet så vel som i planlegging og evaluering av undervisningen i pedagogikk.

«Studiet i pedagogikk kom til å gjennomgå mange forandringer under forsøksperioden,» skriver Østerud (Østerud, 1977, s. 70).

I 1973 ble det arrangert gruppeeksamen i pedagogikk, noe som skapte stor diskusjon både på Hamar og nasjonalt, den såkalte «Mjøsdebatten» i tidsskriftet *Pedagogen* (Schanke, 1998, s. 264–266). Noen i kollegiet fryktet at gruppeeksamen ville gi for stort spillerom til dominerende enkeltpersoner. Det viktigste argumentet for gruppeeksamen framført av Østerud og andre, gikk ut på at siden studentene skulle læres opp til samarbeid, var det avgjørende at evalueringen var i samsvar med denne målsettingen (Østerud, 1977, s. 71). «En hovedintensjon med alt dette arbeidet var å gjøre lærerutdanningen mer livsnær,» oppsummerer Østerud (1977, s. 74). Andreas Schanke (1916–2012), som var rektor ved lærerutdanningen på Hamar fra 1958 til 1985, kaller i et tilbakeblikk 1970-årene «de gylne årene» i lærerutdanningen på Hamar på grunn av viljen til å gå nye veier (Schanke, 1998, s. 264).

Midt oppe i all denne forsøksvirksomheten kom Lov om lærerutdanning (1973) som ble satt ut i livet i 1975. Den gjorde lærerutdanning treårig på basis av videregående skole, innførte fagforydypning i form av forydypningsenheter og som videre- og etterutdanning, og åpnet for et gradssystem for lærere i lærerutdanningen som samsvarte med universitets gradssystem. Forsøksvirksomheten som hadde foregått på mange nivåer, ble nå «disiplinert» i betydningen fagliggjort i form av halvårsenheter og årsenheter (Svånå, 1977, s. 85–91). Dette gjaldt i første omgang musikk, småskolepedagogikk, kristendomskunnskap, biologi, kroppsøving, norsk, engelsk, matematikk, forming, samfunnsfag og migrasjonspedagogikk. Engelsk og norsk ble med tiden styrket med ytterligere en forydypningsenhet tilsvarende universitetenes mellomfagstillegg (se Knut Øystein Høviks artikkel i denne antologien). Det forsknings- og utviklingsarbeidet som lå til grunn for denne faglige ekspansjonen, gjorde at lærerne etter hvert kvalifiserte seg til amanuenser, dosenter og professorer. Et eksempel på systematisk publisering i institusjonens navn er rapportserien *Rapporter fra Hamar lærerhøgskole* der Østerud var en sterk pådriver (Engen, 1976; Engen, 1980, for å nevne noen). «Driften mot akademiet» fikk en ny omdreining i «den autonomi- og demokratiseringsprosess som tok form på 1970-tallet,» skriver professor i pedagogikk Harald Thuen (Thuen, 2015, s. 82).

### Pedagogenes herredømme

Men hvilken dannelsesstradisjon skulle være «som det sidste levendegjørende, besjælende pust» over den pedagogiske høgsolen? Det ble nå en sak for Studieplan- og reglementsutvalget for den pedagogiske høgsolen der Per Østerud ble leder (1972–77). Østerud hadde vokst opp ved Romerike folkehøgskole der hans far var rektor. Han hadde oppholdt seg både ved Nansens skolen og ved Askov folkehøgskole, selve arnestedet for den grundtvigianske folkehøgskolen. Fra 1958 til 1967 var han var ansatt ved Elverum lærerskole og fra 1967 til 1986 ved Hamar lærerskole/lærerhøgskole. I fagkretsen hadde han norsk, historie og pedagogikk hovedfag (Schanke, 1998, s. 257). På Elverum underviste Østerud blant annet i



pedagogisk idehistorie der det var et mål «å vise sammenhengen mellom pedagogiske ideer og pedagogisk praksis på den ene side og de filosofiske ideer og det kulturelle mønster som måtte ligge til grunn for den pedagogiske tenkning, på den annen side,» som han skriver i en artikkel fra 1963 (Østerud, 1963, s. 141).

I studieplanen fra 1974 finnes fortsatt spor etter folkedannelsen og norskfaget som kulturfag. Men på samme måte som kristendomsfaget som det overordnede dannelsesfaget på seminaret ble utfordret av norskfaget omkring 1900, ble norskfaget som det fremste dannelsesfaget på lærerskolen nå utfordret av pedagogikkfaget i den pedagogiske høgskolen. I studieplanen blir det i tråd med lærerutdanningsloven slått fast at «[p]edagogisk teori og praksis skal ha eit omfang som svarer til eitt års studietid» (Østerud et al., 1974, s. 32). Det vil si at pedagogikk nå utgjorde ett av tre år, noe som var en markant økning av omfanget. For første gang i lærerutdanningens historie ble norskfaget valgfritt (Lov om lærerutdanning 1973, § 21.3c). Pedagogikk ble i realiteten det eneste obligatoriske faget i lærerutdanningen. «Når arbeidartistatens tid er omme – nær sagt på overtid – får regimet gjennomslag for ein skulepolitikk som er forankra i det pedagogiske og profesjonsretta,» skriver Hamre (Hamre, 2014, s. 358–359).

Studieplanens pedagogikkfag har tydelige tilknytningspunkter til Arbeiderpartiets skolepolitiske målsettinger, Eva Nordlands pedagogiske tenkning, grunnlaget for SPA og den erfaring Østerud hadde fra forsøksvirksomheten ved lærerutdanningen på Hamar. Det nye, alternative pedagogikkfaget skulle nå være «som det smeltede metal, flyte over, under, imellem og omkring de andre fag, binde dem sammen, gjøre en hel støpning ut av alt sammen». Pedagogikkfaget som dannelsesprogram skilte seg imidlertid fra de tidligere historisk og kollektivt forankrede dannelsesstradisjonene. I seminarets tid var dannelsesstradisjonen konkretisert i kristendomsfaget og i lærerskolens tid i norskfaget. På den måten var elevene på lærerutdanningen så vel som elevene i skolen og deres foreldre kjent med de dannelsesstradisjoner og verdier som skolen og lærerutdanningen bygde på og kunne være med og diskutere dem. Den alternative pedagogikken i den pedagogiske høgskolen hadde ikke noen eksplisitt forbindelse verken til allmenne, kulturelle eller folkelige tradisjoner og var heller ikke et fag i skolen. Dermed ble det også vanskelig for elevene, deres foreldre og allmennheten å delta i skoledebatten som nå foregikk på fagpedagogiske premisser som allmennheten ikke uten videre hadde tilgang til.

I boka *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying* fra 2015 gjengir Østerud det prinsippnotatet som ble lagt til grunn for arbeidet med studieplanen av 1974. Det er her et overordnet mål for lærerstudenten «å forstå seg sjøl i forhold til det å være lærer» (Østerud et al., 2015, s. 41). Samtidig skal ikke utdanningen være ensidig yrkesinnrettet. Den skal også gi «studentene stimulans til deres personlighetsutvikling» (Østerud et al., 2015, s. 41). Dannelsessynet i notatet for øvrig antydes gjennom en rekke signalord knyttet til det en kunne kalle en demokratisk personlighetsutvikling så som *autonomi, erfaring, ansvar, sjølinnsikt, sjølråderett, valgfrihet, forståelse og samarbeid* (2015, s. 40–41). Dette har berøringspunkter både med Hamar-

forsøket i 1950-årene og forsøksvirksomheten på Hamar omkring 1970. Men mens Hamar-forsøket satte personlighetsutvikling eksplisitt i forbindelse med den dannelse som kommer av innforlivelse med kulturverdier som kunst, vitenskap og religion, er det uklart hvilken kulturell eller akademisk dannelsesstradisjon personlighetsutviklingen i prinsippnotatet knytter seg til. Slik sett er det en avstand mellom utvalgsleder Østerud fra 1974 og den idehistorisk orienterte lektor Østerud fra 1963 som mente at det var et mål å vise sammenhengen mellom pedagogikk og «de filosofiske ideer og det kulturelle mønster som måtte ligge til grunn for den pedagogiske tenkning» (Østerud, 1963, s. 141).

### Den autoritære personlighet

Dannelsessynet i prinsippnotatet får imidlertid tydeligere konturer hvis en ser det i forhold til dets innebygde motsetning. Rett etter krigen ble det satt i gang et stort amerikansk-europeisk forskningsprosjekt ved University of Berkeley, California med forbindelser til Norge og Institutt for samfunnsforskning (ISF) ledet av sosiolog og filosof Arne Næss (1912–2009). Ved hjelp av spørreskjemaer rettet mot store befolkningsgrupper ville forskerne undersøke den psykologiske grobunnen for autoritære ideologier, fordommer og fascisme i et forsøk på «å begripe det ubegripelige – sivilisasjonssammenbruddet i hjertet av Europa» (Thue, 1997, s. 189). I denne sammenheng oppstod begrepet *den autoritære personlighet*. Med Max Horkheimers (1895–1973) ord var den autoritære personlighet kjennetegnet av en

mekanisk overgivelse til tradisjonelle verdier, blind underordning under autoritet kombinert med blindt hat mot alle opponenter og outsiders, anti-introspektiv orientering, rigid stereotyp tenkning, en hang til mistenksomhet, halvt moralistisk og halvt kynisk nedrakking på den menneskelige natur, projisering. (Sitert i Thue, 1997, s. 191)<sup>5</sup>

For de sentraleuropeiske forskerne som tilhørte den såkalte «Frankfurter-skolen», var den autoritære personlighet en slags teoretisk «ideatype» som kunne danne utgangspunkt for videre refleksjon og nye problemstillinger. Men for de amerikanske og norske forskerne ble den autoritære personlighet forstått som et samlebegrep for faktiske individuelle personlighetstrekk i befolkningen.<sup>6</sup> Kunnskap om den autoritære personlighet kunne dermed anvendes til å utforme «et vitenskapelig fundert program for demokratisk oppdragelse» (Sitert i Thue, 1997, s. 192).

Det er en omvendt symmetri mellom den autoritære personlighet og den demokratiske dannelsesstype som kan leses ut av prinsippnotatet. Prinsipp-

<sup>5</sup> Thue siterer fra Max Horkheimers artikkel *The Lessons of Fascism* (1950)

<sup>6</sup> Arne Næss' venn, Jens Bjørneboe (1920–1976), skrev en rekke essays og romaner der han populariserte «den autoritære personlighet», eller «formyndermennesket» som han også kalte det. Typisk i så måte er artikkelen *Om formyndermennesket*. Til en gymnasieavis (1970), der han plasserer ansvaret for sivilisasjonens sammenbrudd i krigsgenerasjonens personlighetstrekk: «[D]eres feighet, grådighet, dumhet og angst for ansvar og egen tenkning har forandret en vidunderlig verden til et galehus, et krematorium, et fengsel og en kirkegård» (Bjørneboe, 1993, s. 14).

notatet framstår dermed som et program for demokratisk dannelse i tråd med den sosialpsykologiske forskningen knyttet til Arne Næss. Prinsippnotatet føyer seg således inn i en pedagogisk tenkning som søker årsakene til totalitære regimer i befolkningens psykologiske habitus og ikke primært i økonomiske strukturer, fordelingspolitikk eller maktforhold. For å skape et bolverk mot autoritære tendenser hos lærerstudenter og deres lærere, i sin tur hos elevene og deres foreldre og til slutt i hele samfunnet, ble det maktpåliggende å «inderliggjøre» den demokratiske personlighet ved å knytte den til det personlige, erfaringen, ansvaret, det eksistensielle eller «Personlighedens inderste Middelpunkt», som Gisle Johnson kalte det. Slik sett er det en romantisk impuls i den pedagogiske høgskolens inderliggjorte demokratiske dannelsesstradisjon.

### Strid om pedagogikken

Hos noen av de viktigste aktørene etterlot reformene i skole og lærerutdanning i 1970-årene en følelse av at skolehistorien så å si hadde kulminert i deres egen tid. Hans-Jørgen Dokka (1913–1999), som ledet arbeidet med Mønsterplanen 1974 for grunnskolen, skriver i sin festskriftartikkel til Eva Nordland i 1981 at det var bred enighet om at «de store skolereformers tid nå måtte være forbi» (Dokka, 1981, s. 17). Men det skulle vise seg at nettopp 1970-tallets reformer skulle gi støtet til en rekke nye skolehistoriske omdreiningar. Utover på 1980-tallet og videre framover ble dannelsessynet i 1970-tallsreformene, særlig den alternative pedagogikkens rolle, gjenstand for intens og vedvarende debatt både innenfor det fagpedagogiske miljøet selv og i det politiske miljøet. Nye og uventede allianser og skillelinjer kom etter hvert til syne på Stortinget, i utredninger, på lærerværelser, i bøker, tidsskrifter og aviser, skriver Gunn Imsen i artikkelen Norsk lærerutdanning som offentlig panikk (Imsen, 1998). For noen ble den alternative pedagogikken en slags «prügelknabe» (Hustad, 2002; Skagen 2002). I artikkelen Den pedagogiske katastrofestemninga skriver Alfred Oftedal Telhaug (1924–2016) blant annet: «[H]ver pedagogikklektor ser ut til å holde seg med [sin] egen private pedagogikk» (Telhaug, 1998, s. 80). Pedagogikkens vitenskapelige forankring var blitt «diffus», faget manglet «både identitet og profesjonell status,» konkluderer Kim Helsvig (Helsvig, 2005, s. 352). Ved reformene på 1990-tallet under ledelse av Gudmund Hernes ble fagpedagogene langt på vei satt på sidelinjen.

### Avslutning

Jeg har i det foregående beskrevet, kartlagt og rekonstruert karakteristiske trekk ved de ulike dannelsesstradisjoner ved lærerutdanningen på Hamar i ulike historiske epoker langs en kronologisk tidslinje fra 1867 til 1990-årene. I et samtidsperspektiv vil imidlertid de ulike dannelsesstradisjonene gjerne bli oppfattet som noe som «sitter i veggene», eller sagt med andre ord; «som et 'arkeologisk felt' der ulike historiske lag er sedimentert og sameksisterer i nåtiden» (Dahl et al., 2016, s. 42–43). Med utgangspunkt i denne romlige figuren kan en skjelne ulike lag og formasjoner i «støpen». Noen lag er gjennomgående i hele feltet,

for eksempel innflytelsen fra grundtvigianismens skoleprogram, enten det har blitt betraktet som en motstander eller som inspirasjonskilde. Spørsmålet om akademisering og forholdet til universitetet har også vært aktuelt hele tiden. Kollegiet ved lærerutdanningen på Hamar har fra begynnelsen av deltatt aktivt i den nasjonale debatten om skole og lærerutdanning. Et uttrykk for dette er blant annet den innflytelse enkeltpersoner i miljøet har hatt når det gjelder utviklingen av lærerutdanningen på nasjonalt plan. Hertzberg, Boyesen og Østerud bygde på sine erfaringer fra Hamar i sitt arbeid med lærerutdanning på høyt nivå i politikk og forvaltning. Denne arven er videreført av professor Lise Iversen Kulbrandstad, tidligere rektor ved Høgskolen i Hedmark og ansatt ved lærerutdanningen på Hamar. Hun var leder for Rammepanutvalget for grunnskolelærerutdanning på masternivå som leverte sin innstilling i 2015. Utdanningen iverksettes høsten 2017.

Andre sedimentar av dannelsesstradisjonene dukker opp underveis, varer ved, forsvinner eller endrer framtredelesform. Den inderlighet og orientering mot det personlige som seminaret stod for, fikk sin fortsettelse i den pedagogiske høgskolens ideal om demokratisk personlighetsutvikling, men er i dag trengt i bakgrunnen av begreper knyttet til profesjonell utvikling. Elementer fra den alternative pedagogikken setter imidlertid fortsatt sitt preg på lærerutdanningen, ikke minst når det gjelder ledelsesfilosofien, blant annet med sitt fokus på studenten. Folkedannelsen er fortsatt synlig, men det tidligere relativt homogene begrepet om «folket» er avløst av begreper om «diversitet». Norskfagets tradisjonelle emner som (trykt) litteratur og språk, er supplert med en rekke nye emner, for eksempel digital litteratur, norsk som andrespråk og fagdidaktikk. Grunnskolen som mål for lærerutdanningen er supplert med både barnehage og videregående skole. «Kristendomsskolen» er imidlertid et eksempel på et sediment som har forsvunnet. Dagens religions- og livssynsfag som søker å kombinere kulturarvperspektivet med det flerkulturelle perspektivet, har lite til felles med seminarets insistering på det monokulturelle og «det ene nødvendige» (se artikkelen «Forenende modsætninger» i denne antologien).

For øvrig er perioden fra 1990-tallet til i dag preget av ulike og ofte motstridende dannelsessyn. Rune Slagstad kaller denne perioden for «Skiftende fronter» (Slagstad, 1998, s. 365). Pål Hamre bruker uttrykket «restaurativer rørsler» der «tradisjon og kontinuitet blandar seg med brot og fornying» (Hamre, 2014, s. 369). Dette brokete bildet har i den senere tid ansporet til en rekke historiske og samtidshistoriske undersøkelser knyttet til dannelsesstradisjoner i skole og lærerutdanning (Slagstad, 1998; Dale, 1999; Telhaug og Mediås, 2003; Helsvig, 2005; Thuen, 2012; Hamre, 2014; Østerud et al., 2015; Thuen 2017, for å nevne noen). Allerede i 2003 skrev Alfred Oftedal Telhaug at selv om den fagpedagogiske ekspertisen var blitt marginalisert i løpet av 1990-årene «så gjelder dette så visst ikke den historisk pedagogiske forskningen, eller kanskje mer presist: Den norske forskningen om norsk pedagogisk forskning. Den har tvert imot opplevd en storhetstid i løpet av de siste fem årene» (Telhaug, 2003, s. 378). Denne storhetstiden for det historiske og historiserende perspektivet på skole

og lærerutdanning ser ut til å fortsette. Formålet med historiske undersøkelser er ikke primært å finne ut hvordan fortiden «egentlig var», «wie es eigentlich gewesen,» som historikeren Leopold von Ranke (1795–1886) uttrykte det på 1800-tallet. Det er oss selv og vår egen tid vi forsøker å forstå ut fra erkjennelsen av at fortiden alltid er virksom i nåtiden, men aldri på en enkel og likefram måte.

## Referanser

- Andersen, Ø. (red.). (1999). *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Sypress forlag.
- Aarnes, S. (1993). Grundtvig og Norge – noen hovedlinjer. *Grundtvig Studier* 44 (1), 191–197. København: Grundtvig-Selskabet.
- Aasland, A. et al. (1869/1960). Reglement for Rigets Stiftsseminarier. Skolehistoriske Aktstykker (12). Oslo: Norsk Skolemuseums Venner.
- Bjørneboe, J. (1970/1993). Om formyndermennesket. Til en gymnasiaavis. I J. Bjørneboe, *Vi som elsket Amerika* (s. 11–14). Oslo: Pax.
- Bjørnson, B. (1857/1971). *Synnøve Solbakken*. Oslo: Gyldendal.
- Bostad, I. et al. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf> (Sist lest 26.03.2017).
- Boyesen, E. (1947). *Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesens reform* (Bind 1 & 2). Oslo: Johan Grundt Tanum.
- Brock-Utne, B. (2009). Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 460–469. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull, F. (1916). *Fra Holberg til Nordahl Brun. Studier i norsk aandshistorie*. Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. et al. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, H. (1967). Hamar lærerskole gjennom 100 år. I T. Fladsrud et al. *Hamar Lærerskole 100 år* (s. 7–92). Hamar: Norsk Skoletidendes Boktrykkeri.
- Dale, E. L. (1986). *Oppdragelse fri fra «mor» og «far»*. *Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Davies, F. (1979/2011). «From Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia». I J. Olick, V. Vinitzky-Seroussi, & D. Levy (red.), *The Collective Memory Reader* (s. 447–451). Oxford: Oxford University Press.
- Dokka, H.-J. (1981). Den norske grunnskolen foran 80-årene. I H. Sivertsen, L. Vislie & F. Stokholm, *Kvinne viservei. Festskrift til Eva Nordland i anledning 60-årsdagen* (s. 17–23). Oslo: Aschehoug.
- Elstad, H. (2008). «Det gjælder en Kamp for vort Folks Velfærd»; til tolkinga av «Til Kristendommens Venner i vort Land». *Historisk tidsskrift* (4), 633–655. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (1976). Rapport fra Kartleggingsprosjektet. *Rapporter fra Hamar lærerhøgskole*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Engen, T. O. (1980). Om behovet for en halvårsenhet i Innvandrerpædagogikk, og forslag til en rammeplan. *Rapporter fra Hamar lærerhøgskole*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Garborg, A. (1883/1964). *Bondestudentar*. Oslo: Aschehoug.
- Genette, G. (1983). *Narrative Discourse*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Goodlad, J. et al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gran, G. (1896/1970). *Essays i utvalg*. Oslo: Aschehoug.

- Grundtvig, N. (1838). *Skolen for Livet og Akademiet i Soer borgerlig betragtet*. København: Wahlske Boghandel. Hentet fra <http://www.xn--grundtvigsvrker-7lb.dk/tekstvisning/1435/0#{{«o»:o,»vo»:o,»k»:2}}> (Sist lest 26.03.2017).
- Grundtvig, N. (1853/1992). Vidunderligst av alt på jord. *Norsk salmebok*, nr. 535. Oslo: Verbum.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haanes, V. et al. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Universitets- og høyskolerådet. Hentet fra <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf> (Sist lest 26.03.2017).
- Hagtvet, B. & Ogdjevic, G. (red.). (2011). *Dannelse: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie i norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Doktoravhandling. Bergen: Det humanistiske fakultet.
- Harbo, T. (1980). Pedagogiske teori i norsk allmennlærerutdanning. I T. Harbo, R. Myhre, J. Osnes & P. Østerud (red.), *Tidsskifte i norsk lærerutdanning?* (s. 23–41). Oslo: Aschehoug.
- Harbo, T. (1987). Pedagogisk filosofi – 1950-årenes alternativ i Norge. I O. Evenshaug, T. Harbo & U. Eriksen Stålsett (red.), *Pedagogikk og lærerutdanning. Aktuelle idébrytninger* (s. 113–132). Oslo: Tano.
- Haug, P. (2008). Norsk lærarutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 486–492. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hertzberg, N. (1884). Statsråd Hertzbergs Bemærkninger. I N. Hertzberg & J. Sverdrup: *Statsminister Sverdrups Forslag til Reform i vort Folkeskolevesen og forhv. Statsraad N. Hertzbergs Bemærkninger til dette Forslag* (s. 13–47). Kristiania: De konservative Foreningers Centralstyrelse.
- Hertzberg, N. (1885). *De Farer, der truer den kristelige Skole i vort Land*. Kristiania: Bjørnstad Bogtrykkeri.
- Hertzberg, N. (1890). *Pædagogikkens Historie samt den norske Skoles Udvikling og Ordning*. Kristiania: Grøndahl & Søns Forlag.
- Hertzberg, N. (1909). *Fra min Barndoms og Ungdoms Tid: 1827–1856*. Kristiania: Aschehoug.
- Hertzberg, N. (1910). *Minder fra min skolemestertid: 1844–1873*. Kristiania: Aschehoug.
- Holter, P. (1904). *Eit austlandsk bygdemaal som utgangspunkt for ei skriftmaalsform*. Hamar: Norsk Skoletidende.
- Horkheimer, M. (1950). The Lessons of Fascism. I H. Cantril (red.), *Tensions that cause Wars* (s. 209–242). Chicago: University of Illinois Press.
- Hustad, J. (2002). *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*. Oslo: Samlaget.
- Imsen, G. (1998). Lærerutdanning som offentlig panikk. I T. O. Engen, I. Hollekim & J. Aasen, *Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning* (s. 85–102). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jahr, E. H. (1978). *Østlandsmåla fram! Ei bok om rørsla Østlandsk reisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, H. (1908). *Ei lita Grammatik for Det Austnorske Landsmaali*. Hamar: Norsk Skoletidende.
- Johnson, G. (1897). *Grundrids af den systematiske Theologi*. Kristiania: Dybwad.
- Kierkegaard, S. (1845/1942). Av Stadier på livets vei. I H. Beyer, *Søren Kierkegaard* (s. 145–154). Oslo: Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (1854–55/1942). Av Øyeblikket. I H. Beyer, *Søren Kierkegaard* (s. 184–199). Oslo: Gyldendal.
- Lange, A. (1967). Hamarforsøket 1955–59. I Fladsrud et al.: *Hamar lærerskole 100 år* (s. 141–148). Hamar: Norsk Skoletidende.
- Lov av 8. juni 1973 nr. 49 om lærarutdanning. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Mediaas, N. et al. (1972). *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt*. Oslo: Gyldendal.

- Nærmere bestemmelser angaaende statsseminarier og lærerprøver approberede som midlertidig gjældende ved kongelig resolution af 29de januar 1891. 1891. Kristiania: Mallings Boghandel. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/ce11cc894a0c8815d6e3fo4d84ea71e2?index=11#2> (Sist lest 26.03.2017).
- Ording, F. (1916). *Pædagogikens historie*. Oslo: Cappelen.
- Ording, F. & Boyesen, E. (1950). *Pedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen.
- Ording, F. & Boyesen, E. (1961). *Pedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen.
- Ousland, G. (1950). *En kirkehøvding. Gisle Johnson som teolog og kirkemann*. Oslo: Lutherstiftelsen.
- Ranke, L. v. (1885). *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*. Leipzig/Berlin: G. Reimer. Hentet fra <https://archive.org/stream/geschichtenderrooerankuoft#page/no/mode/2up> (Sist lest 29.03.2017).
- Roos, M. (2016). *Kraften i allmenne dannelse. Skolen som formidler av humaniora*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Schanke, A. (1998). Per Østerud i pedagogisk profil. I T. O. Engen, I. Hollekim & J. Aasen (red.), *Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning* (s. 257–274). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Seippel, A. (1912/1923). *Norsk-austerlendsk divan*. Oslo: Olaf Norli.
- Skagen, K. (2002). *Pedagogikkens elendighet. Ukorrekte artikler på randen av litteratur*. Bergen: Høyskoleforlaget.
- Skard, S. (1938). *A. O. Vinje og antikken. Studier i norsk åndshistorie*. Oslo: Det Norske Videnskaps-Akademi.
- Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. I N. Mediaas et al., (s. 45–52) *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt*. Oslo: Gyldendal.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003/2011). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Steinfeld, T. (2001). På hjemlig grunn. Norske skolelitteraturhistorier ca. 1900–1940. I P. Dahl & T. Steinfeld (red.), *Videnskap og national oppdragelse. Studier i nordisk Litteraturhistoriekrivning: Del 2* (s. 449–487). København: Nordisk ministerråd.
- Steinfeld, T. (2005). Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver. I B. Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 51–72). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Straume, I. (red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sverdrup, J. (1884). *Statsminister Sverdrups Forslag. I N. Hertzberg & H. Sverdrup, Statsminister Sverdrups Forslag til Reform i vort Folkeskolevæsen og forhv. Statsraad N. Hertzbergs Bemærkninger til dette Forslag* (s. 3–12). Kristiania: De konservative Foreningers Centralstyrelse.
- Svånå, T. (1977). Videreutdanningen. I Aa. M. Børke et al., *I forandringens tegn. Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 85–91). Sidetall. Hamar: Hamar lærerskole.
- Telhaug, A. (1998). Den pedagogiske katastrofestemninga. I T. O. Engen, I. Hollekim & J. Aasen (red.), *Nok er nok. Perspektiver på norsk lærerutdanning* (s. 65–83). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Telhaug, A. (2003). Kampen om pedagogikken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 378–383. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. & Mediås, O. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thue, F. (1997). *Empirisme og demokrati. Norsk samfunnsforskning som etterkrigsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thuen, H. (2012). Den gode lærer for sin tid. Pedagogikken i lærerutdanningens modernisering 1902–2012. I Y. Nordkvelle, G. Haugsbakk & L. Nyhus (red.), *Pedagogisk utvikling – veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen.
- Thuen, H. (2015). Framtidens lærerutdanning – med historien til hjelp. *Bedre skole* (4), 79–83. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_4\\_2015/UTD-BSO415-WEB\\_Thuen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2015/UTD-BSO415-WEB_Thuen.pdf) (Sist lest 29.03.2017).
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Torjusson, A. (1977). *Den norske folkehøgskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vislie, V. (1901/1920). *Boksoga*. Kristiania: Fabritius & Sønner.
- Vislie, V. (1899). *Norsk maalreiseing*. Elverum: Austmannalaget.
- White, H. (2003). Den historiske teksten som litterært artefakt. I H. White: *Historie og fortelling* (s. 29–54). Oslo: Pax Forlag.
- Østerud, P. (1963). Pedagogisk idéhistorie i lærerskolen. *Pedagogen*, 139–143. Oslo: Norsk lærerhøgskolelag.
- Østerud, P. et al. (1974). *Lærerutdanning*. (NOU 1974:58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, P. (1977). Forsøks- og utviklingsarbeid ved Hamar lærerskole i 60- og 70-årene. I Aa. M. Børke et al.: *I forandringens tegn. Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 66–74). Hamar: Hamar lærerskole.
- Østerud, P. (1992). Hamar lærerhøgskole – et kultursenter ved Mjøsa. I T. O. Engen & B. Øygarden (red.), *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning* (s. 13–17). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Østerud, P., Sunnanå, S. & Frøysnes, Å. (2015). *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying*. Oslo: ABM-media.
- Øyen, S. (red.). 2011. *Humanioras framtid. Kampen om forståelsen av menneske og samfunn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.