

LÆRERE BYGGER SAMFUNN

**Siw Skrøvset, Astrid Strandbu, Jens Breivik,
Jon-Håkon Schultz og Siri Sollied Madsen (red.)**

LÆRERE BYGGER SAMFUNN

200 ÅR MED LÆRERUTDANNING I NORD



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Siw Skrøvset, Astrid Strandbu, Jens Breivik, Jon-Håkon Schultz og Siri Sollied Madsen 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra UiT

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6173-4
ISBN digital utgave: 978-82-450-6149-9
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7010>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign: Bård Gundersen
Sats: HAVE A BOOK

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert.



Miljøfyrtårn

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Norges eldste offentlige lærerutdanning

Den 7. februar 2026 fyller Norges eldste offentlige lærerutdanning 200 år, og en slik begivenhet skal markeres og feires gjennom hele 2026. Dette skjer blant annet ved utgivelsen av denne jubileumsboka – en antologi som både ser tilbake til utgangspunktet for oppstarten av lærerutdanning på Trondenes utenfor Harstad, og tar oss videre gjennom utviklingen fram til dagens lærerutdanninger ved UiT Norges arktiske universitet.

Tidligere jubileer for lærerutdanningene i nord har vært godt dokumentert, enten med festskrift eller jubileumsbøker. Det setter vi som arbeider i lærerutdanningene i dag stor pris på, og vi kunne ikke være dårligere. Slike bøker eller festskrifter har minst to funksjoner. Den ene er at vi som arbeider i feltet i dag, enten det er i barnehager og skoler eller i lærerutdanningene, blir påminnet om og bevisstgjort de store endringene som både samfunnet og utdanningene har gjennomgått. Den andre funksjonen handler om at vi som virker i feltet i dag, forstår lærerutdanningene ut fra vår egen tid og kontekst. Gjennom en jubileumsbok vil dermed vår forståelse også gjøres tilgjengelig for de som kommer etter oss, og som antakelig vil ha andre syn og forståelser.

Denne antologien er skrevet av ansatte som enten jobber eller har jobbet i lærerutdanningene ved UiT Norges arktiske universitet, og det er instituttledelsen som har vært redaktører.

Vi vil både gratulere og takke alle involverte, og ikke minst rette en stor takk til våre to gode samarbeidspartnere i Fagbokforlaget, forlagsredaktørene Hallvard Aamlid og Balder Holm. Dere har vært uvurderlige.

Da er vi klare for jubileum!

Tromsø, 9. januar 2026

Instituttleder Siw Skrøvset

Innhold

1		
La stå!		9
200 år med utdanning av lærere i nord		
<i>Jens Breivik, Astrid Strandbu, Siw Skrøvset, Siri Sollied Madsen, og Jon-Håkon Schultz</i>		
2		
Europeiske ideers innflytelse på Norges første lærerutdanning		31
<i>Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen</i>		
3		
Utviklingen av lærerutdanninger i Nord-Norge		59
<i>Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen</i>		
4		
Lærerutdanninga i Tromsø feirar seg sjølv		101
Fire jubileum og ein kakefest		
<i>Ketil Zachariassen</i>		
5		
Dimittert 1861		123
Fjorten Tromsø-seminaristers lærerutdanning og deres yrkesliv		
<i>Rolf Inge Larsen</i>		
6		
Mat og helsefaget i fortid, nutid og fremtid		141
<i>Line Husjord</i>		
7		
Røtter og vekst		159
Historien om barnehagen og barnehagelærerutdanningen		
<i>Henriette Ludvigsen, Pernille E. Bartnæs, Sidsel Boldermo, Helge Habbestad og Siri Sollied Madsen</i>		

8

Tryggere læring 175

Pedagogisk ivaretagelse av barn og ungdom som har opplevd kriser og traumer

Jon-Håkon Schultz

9

Den gode lærer 203

200 elever tegner og forteller

Stig Misund, Astrid Strandbu, Tove Leming og Rikke Gørgens Gjærum

Forfatteroversikt 221

Breivik, J., Strandbu, A., Skrøvset, S., Madsen, S. S. & Schultz, J.-H. (2026). La stå! 200 år med utdanning av lærere i nord. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 9–30). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701001>

1

La stå!

200 år med utdanning av lærere i nord

**Jens Breivik, Astrid Strandbu, Siw Skrøvset,
Siri Sollied Madsen, og Jon-Håkon Schultz**

Innledning

Lærere bygger samfunn. Lærerutdanningene kvalifiserer lærere til dette store og viktige samfunnsoppdraget. Lærerutdanningene ved UiT, med røtter tilbake til lærerseminaret som startet ved Trondenes i 1826, utgjør Norges eldste offentlige lærerutdanning og runder 200 år i 2026.

I denne boka tar vi noen spadestik i historia og presenterer tidsbilder som hjelper oss å løfte blikket og se framover. Læreren er og har alltid vært viktig for samfunnsbygging, og utdanningen av fremtidens lærere er avgjørende for fortsatt å bygge gode samfunn. Skolens og lærernes oppgaver er mangesidige: Lærere skal både gi opplæring i fag og stimulere engasjement og personlig utvikling. Utdanning av lærere har siden den spede begynnelse hatt som mandat å ruste lærere til å «danne og utdanne til det beste for den enkelte og fellesskapet». Dette oppdraget, slik det her er formulert i grunnskolens formålsparagraf, handler både om elevens personlige utvikling og utvikling av samfunnet. Forming av lærere som skal danne fremtidens borgere fremgår tydelig i rammeplanene for dagens ulike lærerutdanninger.

I denne innledninga skal vi først gi et svært kort riss over lærerutdanningene ved UiTs historie. Andre kapitler i boka graver dypere i denne historia. Lærere og utdanningssystemet bygger samfunn, men de kan også spille en rolle i nedbygging av samfunn. Et viktig og vanskelig tema i lærerutdanningene ved UiTs historie handler om skolens og lærernes rolle i politikken norske myndigheter utøvde ovenfor samer og kvener. Utdanningssystemet var det viktigste virkemidlet i fornorskningspolitikken, og i en periode var lærerne viktige fornorskningssagenter. I dette innledningskapittelet gir vi et kort riss over fornorskningspolitikken ovenfor den samiske og kvenske befolkninga i Nord-Norge og reiser spørsmålet om lærerutdanningas rolle.

Gjennom 200 år har lærerutdanningene ved Trondenes og etter hvert i Tromsø og Alta på flere områder vært pionerer i utviklinga av norsk lærerutdanning. Vi trekker fram noen eksempler fra de siste 30 årene som illustrerer hvordan lærerutdanningene ved UiT har ledet an.

Til slutt i innledningskapittelet presenterer vi de andre kapitlene i denne jubileumsantologien. Fra to studenter ved seminaret på Trondenes til over 1000 studenter ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk!

I 1826 startet to seminarister på sin utdanning som lærere i en skrøpelig og trekkfull trebygning like ved Trondenes kirke utenfor Harstad. Sognepresten

Simon Nicolai Kildal og annenlærer Nils Gundersen stod for undervisning av seminaristene. Seminaristene hadde liten eller ingen skolegang før de startet på lærerseminaret, lærerutdanninga hadde ingen fast lengde og varte vanligvis i to til fire år.

200 år seinere, i 2026, er lærerutdanning for grunn- og videregående skole en femårig masterutdanning, og barnehagelærerutdanning er en treårig bachelorgrad. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) holder til i universitetets beste lokaler på campuser i Tromsø og Alta. I tillegg tilbyr ILP lærerutdanninger på en rekke steder i Nord-Norge: Finnsnes, Harstad, Narvik og tidvis også Kirkenes. ILP tilbyr flere ulike lærerutdanninger: barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning for trinnene 1–7 og 5–10, praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag og for allmenne fag, og fagdidaktisk mastergrad for lærere. I tillegg tilbyr ILP, i samarbeid med andre fagmiljø ved UiT, integrert lektorutdanning for trinnene 8–13. ILP tilbyr også bachelor- og masterutdanninger i pedagogikk og spesialpedagogikk og mastergradsutdanning i logopedi. ILP er også en stor tilbyder av etter- og videreutdanning, særlig til skole- og utdanningssektoren. Studieåret 2025–2026 hadde ILP over 1000 studenter og om lag 200 ansatte.

Bakteppet for denne utviklinga er store samfunnsendringer. Fra å være et samfunn basert på primærnæringer har vi blitt en kunnskapsøkonomi. Befolkninga i Norge har vokst fra om lag en million innbyggere til over fem og en halv million innbyggere. Skoleåret er økt fra 12 uker, og ofte mindre, til 38 uker. 10-årig skolegang er obligatorisk, og de fleste ungdommer gjennomfører utdanning på minst 13 år.

Fra middelalderen og fram til 1800-tallet var formell utdanning et overklassefenomen, hovedsakelig knyttet til byene og kirka. Katedralskoler og latinskoler ble etablert blant annet i Hamar (1175), Trondheim (1217), Oslo (1224) og Bergen (1320). Undervisere ved disse skolene var delvis utdannet ved skolene de selv underviste ved og ved Københavns universitet og andre europeiske universiteter.

Allerede fra 1700-tallet førte misjonsvirksomhet overfor den samiske befolkninga til et behov for samiskkyndige prester og lærere. Thomas von Westen etablerte i tilknytning til Katedralskolen i Trondheim i 1717 *Seminarium Scholasticum* for å utdanne prester, kateketer og lærere som kunne utøve disse yrkene på samisk. *Seminarium Scholasticum* ble seinere videreført som andre utdanningsinstitusjoner i Trondheim med samme formål: *Seminarium Domesticum* og *Seminarium Lapponicum* (1754–1774).

Kvalifisering av lærere, kateketer og misjonærer for den samiske befolkninga var et viktig utgangspunkt for etablering av lærerutdanninger i nord.

Konfirmasjon og konfirmasjonsundervisning for alle ble pålagt ved lov i Danmark og Norge i 1736. I 1739 kom *Lov om Almueskolen pa Landet i Danmark og Norge*. Dermed ble skole og utdanning lovpålagt for hele befolkninga. I landområdene var omgangsskole den vanligste ordninga. Formålet med undervisninga var i stor grad knyttet til kristendommen, og ansvaret for opplæringa lå i all hovedsak til kirka. Utdanningshistoriker Helge Dahl har beskrevet den vanligste formen for lærerutdanning slik:

De fleste steder var det slik at prestene så seg ut en lydig, sindig og gudfryktig ungdom med godt nemme og han den nødvendige opplæring i kristendoms-kunnskap og skolemesterkunst. Det var den første form for lærerutdanning. [...] Lærerprøven var enkel nok: det var eksaminasjon av sogneprest og prost. (Dahl, 1959, s. 2)

Ordninga med at sokneprester sto for kvalifisering og godkjenning av lærere førte til mangel på lærere. Omkring 1800 ble det etter lokale initiativ etablert flere seminarer for å utdanne lærere rundt om i Norge. De fleste av disse ble lagt ned etter kort tid: Det første i Bergen allerede fra 1749–51; Tønsberg 1798–1802; Kristiansand 1799–1803; Trondhjem 1802–1805; Toten 1804–1808. Ved Kviteseid i Telemark ble det på lokalt initiativ og med lokale midler opprettet et seminar som var lengre i virksomhet, fra 1818–1889 (Barlindhaug, 1926, s. 11–12).

I Nordland og Finmarken (datidens betegnelse på Nord-Norge) var det særlig mangelfull tilgang på lærere, og skolevesenet fungerte dårlig. Stortingsrepresentant og sogneprest i Finnmark, Peter Vegelius Deinboll (1783–1874), foreslo etablering av et lærerseminar i Nord-Norge. Dette ble vedtatt i Stortinget i 1821. Fra Stortingets begrunnelse går det fram at et viktig formål med å opprette seminaret var å utdanne lærere for «Finnerne», datidas betegnelse på samene:

Comitteen erkjender fuldkommen Gavnligheden av en saadan Anstalt til Skolelæreres Dannelse, og neppe er der nogen Deel af Norge der i Høiere Grad tiltrænger samme end Nordland og Finmarken, hvor, især iblandt de finske Folk[samer og kvener], christelig og anden Oplysning staaer overmaade langt tilbage. [...]

[... I] 1774 blev [Seminarium Lapponicum] ophævet. Man ledes dertil av den Idé, at Finnerne burde lære det norske Sprog; hvor for ingen Missionærer længer bleve dem tilsendte og ingen Bøger tryktes i deres Modersmaal. Erfaringen har senere viist Urigtigheden i denne Fremgangsmaade, og godtgjort Nøvendigheden af en Indredning, hvor Skolelærer kunne dannes, for at træde i de forrige Misionæreres Sted. En saadan Indredning burde efter Commiteens formening udvides derhen, at ikke alene Lærer for Finnerne, men ogsaa for de i Nordland og Finmarken boende Norske der kunde nyde Undervisning. (Stortingsprotokoll Aar 1821 den 9de August, s. 171–2)

Stortingskomiteen la altså til grunn at det både var et stort behov for å utdanne lærere for Nord-Norge, og at for norske myndigheter ville undervisning på samisk være mest hensiktsmessig overfor den samiskspråklige befolkninga. I 1826 tok seminaret ved Trondenes imot de første seminaristene. Sognepresten ved Trondenes var bestyrer, ved siden av oppgavene som sogneprest, og seminaret hadde også en *andenlærer*. Både organisering, innhold og drift var nært knyttet til kirka. Seminaret ved Trondenes var virksomt fram til 1848 og utdannet 79 seminarister (Brekke, 2000). Selv om seminaret ved Trondenes ikke var den første lærerutdanninga i Norge, og heller ikke det første lærerseminaret, var Trondenes-seminaret Norges første *offentlige* lærerutdanning (Barlindhaug, 1926, s. 20). Tidligere lærerseminarer var finansiert privat eller med kirkens midler, mens seminaret ved Trondenes var finansiert av Stortinget og underlagt offentlig styring. I årene som fulgte etter etablering av seminaret på Trondenes ble det etablert offentlige lærerseminarer i Asker (1834), Klæbu og Stord (1839) og etter hvert flere steder. Alle seminarene ble anlagt utenfor byer, ut fra den idé at bylivet kunne være fordervende for de unge seminaristene.

I 1848 ble lærerseminaret flyttet fra Trondenes til Tromsø. Plasseringen ved Trondenes ga dårlige muligheter for praksis, siden det ikke fantes skoler i området. Bygningen seminaret holdt til i var dessuten i dårlig forfatning. Sognepresten ved Trondenes ivret heller ikke for å beholde seminaret her. Først holdt Tromsø Seminarium til i et leid bygg i Skippergata, og fra 1865 i et eget bygg på samme adresse. Det nye, moderne bygget hadde blant annet gymnastikksal, og utenfor ble det anlagt hage og almelund.

I den første fasen av fornorskningspolitikken – mer om den seinere – var det tillatt å bruke samisk og kvensk som hjelpespråk, selv om formålet med undervisninga var at alle skoleelever skulle lære norsk og ta norsk som hovedspråk. For å utdanne flere samisk- og kvenskpråklige seminarister ble Altens lærerskole i Alta etablert i 1863. Det viste seg imidlertid at disse lærerne ikke hadde tilstrekkelige norskkunnskaper, eller ikke fulgte opp instruksjoner om å undervise på norsk, og seminaret ble lagt ned i 1870. Plassene ble overført til seminaret i Tromsø.

Fra starten av var Seminaret ved Trondenes og Tromsø Seminarium bare åpent for mannlige seminarister. I 1886 behandlet skolerådet søknad fra fr. Schølberg om å få delta i undervisningen. I årene som fulgte ble flere kvinnelige elever tatt opp (Brekke, 2000, s. 129). I 1895 var 18 av 40 seminarister kvinner.

I 1902 kom *Lov om Lærerskoler og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen*. Seminaret skiftet navn til Tromsø offentlige lærerskole, og seminaristene ble til elever. Bestyreren ble rektor, og lærerne ved lærerskolen ble overlærere og adjunkter. Både allmueskolens og lærerutdanningas innhold var endret siden oppstarten, og folkeopplysning og nasjonsbygging var viktige elementer i utdanninga.

En viktig begivenhet for Tromsø offentlige lærerskole var flyttingen til nytt bygg på Mellomveien i 1952. Lokalene i Skippergata var etter hvert blitt både for trange og umoderne. Med det nye bygget på Mellomveien var Tromsø offentlige lærerskole blant de mest moderne lærerutdanningene i Norge. Bygget inneholdt spesialrom, som heimkunnskapssal. Flyttingen fra Skippergata til Mellomveien ble markert med stor festivitas og prosesjon fra de gamle til de nye lokalene.

I 1968 vedtok Stortinget å opprette Universitetet i Tromsø, og de første studentene startet i 1972. Lærerskolen var ikke lenger den høyeste utdanningsinstitusjonen i Tromsø. Universitetet utdannet fra starten av også lærere, adjunkter og lektorer for ungdoms- og videregående skole. Universitetsstudenter kunne kvalifisere seg til lærere ved å ta praktisk-pedagogisk utdanning på toppen av universitetsutdanning. Ved etableringen av universitetet ble det vurdert å legge den praktisk-pedagogiske utdanninga for universitetet til lærerskolen. Slik ble det ikke, og universitetet etablerte Avdeling for praktisk pedagogikk, APPU. Ved Institutt for samfunnsvitenskap ble det i 1974 etablert ei faggruppe for skoleforskning (Bull, 1998).

Førskolelærerutdanning startet opp i 1972. En voksende barnehagesektor trengte kvalifiserte lærere. Med Lov om barnehager i 1975 var det et langsiktig mål at alle foreldre som ønsket det, skulle få barnehageplass til sine barn. Etter hvert utviklet barnehagene seg fra et sosialt hjelpetiltak til et pedagogisk tilbud til alle barn, og ble en del av et helhetlig utdanningsløp.

I 1973 ble lærerskolene omgjort til lærerhøgskoler, og elevene ble studenter. Tromsø offentlige lærerskole ble til Tromsø lærerhøgskole. Alta lærerhøgskole ble etablert i 1973, og seinere fusjonert inn i Høgskolen i Finnmark i 1994. I 1994 ble Tromsø lærerskole en del av Høgskolen i Tromsø gjennom en større reform i høgskolesektoren. Forskning ble en viktigere del av aktiviteten ved lærerhøgskolene, i tillegg til å utdanne lærere. Kvalitetsreformen for høyere utdanning i 2003 (St.meld. 27, 2000) fortsatte å bygge ned skillet mellom universiteter og høgskoler. I 2009 fusjonerte Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø. Blant begrunnelsene var muligheter for å samordne fagmiljø for å utvikle lærerutdanningene. Avdeling for lærerutdanning ved høgskolen ble slått sammen med Institutt for pedagogikk og Avdeling for praktisk pedagogisk utdanning ved universitetet. Den nye enheten fikk navnet Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP). I 2013 fusjonerte Høgskolen i Finnmark med Universitetet i Tromsø, og lærerutdanningen i Alta ble også en del av ILP.

ILP var nå lokalisert på tre ulike steder: Lærerskolens bygg på Mellomveien i Tromsø, Institutt for pedagogikk sine lokaler på universitetsområdet i Tromsø, og i Alta. Sommeren 2020 ble ILPs virksomhet i Tromsø samlokalisert i et nytt bygg på universitetsområdet, i tillegg til i Alta. Omtrent samtidig ble ILP omorganisert. Formålet med omorganiseringen var blant annet å styrke samarbeid mellom de ulike utdanningene. Etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling i partnerskap med skoler og skolemyndigheter ble en viktigere del av virksomheten. Fleksible, desentraliserte lærerutdanninger ble et utviklingsområde.

Fornorskningspolitikken ovenfor samer og kvener og lærerutdanninga

Fornorskningspolitikken ovenfor samer og kvener er et mørkt kapittel i norsk utdanningshistorie. Mottoet for 200-årsmarkeringa av etableringa av lærerutdanninga er at «Lærere bygger samfunn». Slik har det ikke alltid vært. Lærere og utdanningssystemet kan også bidra til å bygge ned samfunn. Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport til Stortinget (SFK, 2023) har grundig dokumentert hvordan utdanningssystemet og lærerne ble brukt for å fremme fornorskningspolitikk og assimilasjon. Vi må i dag erkjenne at vår lærerutdanning tok del i den langvarige uretten som samer og kvener ble utsatt for, og at det har hatt, og fortsatt har, konsekvenser for samisk og kvensk språk, kultur og samfunnsliv. Denne delen av innledninga bygger i stor grad på sannhets- og forsoningskommisjonens rapport.

Noen historikere (Evjen mfl., 2021, s. 176) skiller mellom fornorskningsprosesser og fornorskningspolitikk. *Fornorskningsprosesser* beskriver generelle historiske prosesser som har ført til fornorskning, som blant annet endring i bosetningsmønster og overgang fra natural- til pengehusholdning og andre moderniseringsprosesser. *Fornorskningspolitikken* var den systematiske politikken norske myndigheter førte for å få samer og kvener til å gi opp sine språk og kulturelle særtrekk. Det viktigste virkemidlet i fornorskningspolitikken var utdanningssystemet, og særlig etablering av internatskoler.

Forholdet til den samisk- og kvenskspråklige befolkninga i Nord-Norge var viktig for Seminaret i Trondenes og seinere seminaret og lærerskolen i Tromsø, helt fra starten. Formålet med å etablere et lærerseminar i Nord-Norge var blant annet å kvalifisere lærere for den samiske befolkninga i Nord-Norge og å videreføre formålet med seminarene i Trondheim på 1700-tallet. Fram til midten av 1800-tallet fikk mange samiske elever undervisning på samisk. Utdanningshistoriker Helge I. Dahl har hevdet at det var «faktisk slik en lang tid at samene fikk bedre opplæring enn de norskfødte» (Dahl, 1952, s. 12). I enkelte områder i Nordland, Troms og Finnmark var samisk og kvensk språk utbredt. Så seint som i 1867 ble over halvparten av elevene i Finnmark og om lag 15 prosent av elevene i Troms undervist på samisk (Evjen mfl., 2021, s. 163).

Fra midten av 1800-tallet førte norske myndigheter en aktiv politikk som tok sikte på at den samiske og kvenske befolkninga skulle skifte fra samisk og

kvensk språk til norsk språk. Ifølge Sannhets- og forsoningskommisjonen kan følgende stortingsvedtak fra 1848 leses som starten på fornorskningspolitikken:

Regjeringen anmodes om at anstille Undersøgelse, om hvorvidt der skulle være Anledning til, ved at bibringe de norske Lapper, især i Sødistrikterne boende, Underviisning i det norske Sprog, at virke til dette Folkes Oplysning, samt at meddele næste Storting resultatet av disse Undersøgelser. (SFK, 2023, s. 182–183)

Begrunnelsen for fornorskningspolitikken var dels knyttet til sikkerhetspolitikk. Det var frykt for finsk og russisk ekspansjon i nordområdene, og ei norskspråklig befolkning ble ansett som et viktig virkemiddel for å sikre norsk suverenitet i nord. En annen begrunnelse var knyttet til nedvurdering av samisk kultur og en idé om at samene var et kulturelt underlegent og usivilisert naturfolk.

I 1851 etablerte Stortinget «Finnfondet» som skulle finansiere fornorskning i skolene. Fondet finansierte blant annet friplasser for elever ved Seminaret som lærte samisk og forpliktet seg til å undervise i «overgangsdistrikter». Formålet var at disse lærerne kunne bruke samisk som hjelpespråk, men instruksjonen var at alle elever skulle lære norsk. Områder der myndighetene mente at språkskifte fra samisk og kvensk til norsk var realistisk, ble definert som «overgangsdistrikter». I første omgang ble områder i nordre Nordland, Troms og Vest-Finnmark definert som overgangsdistrikter. I Indre Finnmark og deler av Øst-Finnmark var samisk og kvensk språk så utbredt at et språkskifte ble ansett som lite realistisk. Etter hvert som norsk språk tok over, ble sonen for overgangsdistrikter flyttet nordover og østover.

Fornorskningspolitikken ble intensivert mot slutten av 1800-tallet. Den frilynte og grundtviginspirerte venstrepolitikeren, kirkeminister Vilhelm A. Wexelsen, var en pådriver for en strengere fornorskning i skolen (se Hårstad & Mæhlum, 2025 for en diskusjon av forbindelsen mellom grundtvigianisme og fornorskning). Fra 1898 ble muligheten til å bruke samisk og kvensk som hjelpespråk i skolene sterkt begrenset. Finnmark fikk en egen skoledirektør, Bernt Thomassen, som blant annet inspiserte at alle lærere fulgte pålegg om fornorskning. Etter hvert ble også friplassene i samisk og kvensk for seminarister ved Tromsø seminar lagt ned. For å effektivisere opplæringen i norsk ble det etablert internatskoler. De første internatskolene ble opprettet i Øst-Finnmark som «kulturelle grensefestninger» mot Finland og Russland.

Midlene fra Finnefondet, som tidligere finansierte friplasser, ble nå brukt til internatskolene. Flere samtidsrapporter fra skoleinternatene beskriver vanskelige forhold for elevene, som ble sendt bort fra familiene sine. I noen tilfeller ble internatelevne nektet å snakke samisk eller kvensk på internatene. Elever har rapportert om latterliggjøring og fysisk straff (Evjen mfl., 2021, s. 174). Enkelte har opplevd å sitte i klasserommet i flere år uten å forstå hva lærere og andre elever sa. Nils-Aslak Valkeapää beskriver skoleinternatene som en «gravplass for samisk kultur» (sitert fra SFK, 2023, s. 274). Samtidig finnes det også mer positive beskrivelser av livet på skoleinternatene. I noen tilfeller bidro internatskolene til bedre kosthold og boforhold for barn fra fattige områder.

Fra samisk hold ble det tyret motstand mot den harde fornorskningspolitikken, men ikke nødvendigvis mot at samiske elever også skulle lære norsk. Den første samiske stortingspolitikeren, Isak Saba, formulerte det slik på spørsmål om han var mot fornorskning i et intervju med *Skolebladet* i 1906:

Det kommer an på hvad man mener med ordet fornorskning. Jeg har engang spurt en embedsmand: «Hvad er fornorskning?» Han svarte: «At finnerne lærer at snakke norsk.» Et saadant arbeide gir jeg min fuldeste tilslutning til. De fleste af finnerne kan nok udtrykke sig paa norsk saa nogenlunde bra. Men det er ikke nok. Finnerne maa lære at bruge det norske sprog ligesaa let som nordmænderne. Ellers vil de ikke klare sig i konkurrencen. Hvis det dærimod med fornorskning menes at finnerne skal opgive sin nationalitet og smælte sammen med normændene, da er jeg ikke med længer. (SFK, 2023, s. 249–250)

Store deler av den samisk- og kvenskspråklige befolkninga var allerede flerspråklige. Kunnskap i norsk språk var også en forutsetning for å ta del i den moderne samfunnsutviklinga, og kritikken mot fornorskning handlet ikke om motstand mot at samiske elever skulle lære norsk, men motstand mot assimileringspolitikken (Kortekangas, 2017).

For mange samisk- og svenskspråklige foreldre førte egne vonde erfaringer fra skolegangen, skam og mindreverdigfølelse til at de ikke ønsket å lære barna sine samisk. Dermed flyttet fornorskningssprosessen videre fra skolene og utdanningssystemet og inn i familier og lokalsamfunn. En informant til Sannhets- og forsoningskommisjonen har uttrykt det slik:

Jeg forstår i dag hvorfor pappa ikke lærte meg samisk. For dem var det ikke framtid [i] at ungene skulle lære seg samisk. For dem var det bare vondt. For han [pappa] begynte på skolen, og kunne ikke norsk. Så det er klart at hans unger skulle ikke gjennomgå det samme. De hadde ikke den kunnskapen da om at ungene lærer norsk og samisk samtidig. (SFK, 2023, s. 388)

Den mest hardhendte fornorskningspolitikken fra norske myndigheters side foregikk i første halvdel av 1900-tallet, med utbygging av internatskoler, instruksjoner mot bruk av samisk og kvensk i undervisning og ingen opplæring av samiske og kvenske elever. Verdenserklæringen om menneskerettigheter fra 1948 slår fast at ingen skal diskrimineres på grunn av rase, språk eller hvilken folkegruppe de tilhører. Erklæringa slår også fast at foreldre har rett til å velge hva slags opplæring barna deres skal få. Dermed ble fornorskningspolitikken og intensjonene bak den vanskelige å opprettholde. Med Lov om folkeskolen fra 1959 var fornorskningspolitikken mot den samiske befolkninga offisielt over. Likevel opplevde mange samiske elever at fornorskningspolitikken i praksis ble videreført til langt ut på 1990-tallet. Selv om fornorskningspolitikken offisielt er over, kan det i praksis fortsatt være slik at elever som har krav på opplæring i samisk og kvensk, ikke får det fordi det mangler lærere eller fordi undervisninga er u hensiktsmessig organisert (Kosner, 2024).

Et resultat av fornorskningspolitikken, sammen med andre fornorskningprosesser, var et omfattende språkskifte i områder der samisk og kvensk tidligere hadde vært utbredt. Mangelen på pålitelige kilder gjør det utfordrende å tallfeste omfanget av språkskiftet. Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport drøfter språkutviklingen i Nord-Troms, med utgangspunkt i folketellingene (SFK, 2023, s. 389, 393). Mellom 1891 og 1930 sank andelen av befolkninga som brukte kvensk språk fra omtrent 15 prosent til 4 prosent, andelen som brukte samisk språk gikk ned fra 40 prosent til rundt 15 prosent, og andelen som brukte norsk økte fra cirka 45 prosent til nær 80 prosent. Tallene er usikre, og flerspråklighet var utbredt, men de gir likevel et bilde av et betydelig språkskifte. Tilsvarende endringer fant sted også i andre områder.

Hvilken rolle spilte lærerutdanninga ved seminaret (senere lærerskolen) i fornorskningspolitikken? På den ene siden opptrådte lærere utdannet ved seminaret (senere lærerskolen) ofte som fornorskningssagenter overfor samiske og kvenske elever. Skoledirektør Thomessen, som hadde ansvar for å inspisere

at lærere fulgte opp fornorskningspolitikken, har karakterisert innsatsen til noen av seminaristene. Om Anders Nilsen Tokle, dimittert 1860, skrev han: «Ikke minst hans ubøielige energi og uslidelige flid skyldes det at Sør-Varanger som for et halvt århundre siden språklig og nasjonalt var et fremmed land, nå snart kan kalles norsk» (Brekke, 1999, s. 28).

Johan Bjørvik, dimittert i 1866, fikk en tilsvarende omtale:

Han viste en aldri sviktende iver i å lære barn av fremmed nasjonalitet norsk. Han har stor fortjeneste av at Nesseby med hensyn til fornorskning er kommet så langt som det er. Det hele fylke sto også i takknemmelighetsgjeld til denne mann, som på sin stillferdige måte deltok i så mange av de offentlige gjøremål, alltid forstandelig, uegenntlig og varmt interessert for vår nasjonale sak. (Brekke, 1999, s. 28)

Disse beskrivelsene illustrerer hvordan lærerne fra seminaret gikk inn i rollen som fornorskningssagenter. I en debatt i *Skolebladet* i 1906 og 1907 forsvarte en samlet norsk lærerstand i Finnmark fornorskningspolitikken (Zachariassen, 2012, s. 112–113).

På den andre siden var landets fremste kompetansemiljø for samisk og kvensk språk i siste halvdel av 1800-tallet lokalisert ved seminaret i Tromsø. Den første fasen av fornorskningssprosessen (ca. 1850–1905) bidro til å styrke fagmiljøet. Friplassordningen medførte at det ved Tromsø seminar ble undervist i både samisk og kvensk, og at det fantes et miljø av både lærere og elever med kompetanse i disse språkene. Fra 1859 fikk også prester som trengte det, opplæring i samisk og kvensk ved Tromsø seminar (Dahl, 1953). Norges fremste ekspert på samisk og kvensk språk og samiske forhold, Just Qvigstad, var lærer fra 1878 og bestyrer og etter hvert rektor ved seminaret fra 1883 til 1920. Qvigstads holdning til fornorskningspolitikken er tvetydig. Som fagperson og lærerutdanner sluttet Qvigstad seg til fornorskningspolitikken, og han bidro blant annet i en komité som utarbeidet en plan for å gjøre skolens fornorskingsarbeid mer effektivt, blant annet gjennom etablering av skoleinternater. På andre områder representerte Qvigstad en mer moderat holdning i fornorskningspolitikken. Han var også sterkt engasjert mot avvikling av friplassene for elever som studerte samisk og kvensk ved seminaret. Qvigstads vitenskapelige dokumentasjon har vært viktig i arbeidet med revitalisering av samisk språk og kultur.

Tromsø seminar var også en viktig utdanningsmulighet for samiske ungdommer. Sentrale ressurspersoner i de samiske miljøene, som stortingsrepresentant Isak Saba, Per Fokstad og redaktør Anders Larsen, omtalt som «samiske nasjonale strategar» (Zachariassen, 2011), fikk sin utdanning ved seminaret.

Avviklingen av friplassene og tilbudet i samisk og kvensk språk i 1905, mot sterke protester fra Tromsø lærerskole, førte til at kompetansemiljøet ved Tromsø lærerskole ble svekket. Denne mangelen på kompetanse kan ha ført til manglende forståelse og sensitivitet for samiske og kvenske tema, og har bidratt til at fornorskning har fortsatt også etter at fornorskningspolitikken offisielt var avsluttet.

Samiskundervisning starta opp igjen ved Tromsø lærerskole i 1954. På starten av 1970-tallet ble undervisning i samisk overtatt av Universitetet i Tromsø og Alta lærerskole. I dag er det mulig å studere samisk som undervisningsfag i grunnskolelærerutdanning og lektorutdanning for trinn 8–13. Det er fagseksjon for samisk ved Institutt for språk og kultur som står for dette fagtilbudet.

Akademiker- og seminartradisjonen og lærerutdanningene i nord som nasjonale pionerer

Gjennom sin 200-årige historie har lærerutdanninga vår vært pioner på flere områder: første offentlige lærerutdanning (1826), første lærerseminar lokalisert i en by (1848), første lærerseminar med egen gymnastikksal (1865), og første statsøvingskole for å sikre seminaristene god praksisopplæring (1884) (Brekke, 1999). Også de siste 30 årene har lærerutdanninga ved UiT vært en pioner og premissleverandør for utviklinga nasjonalt, både gjennom innføring av femårig mastergradsutdanning for grunnskolelærere, forpliktende samarbeid med universitetsskoler og tettere samarbeid med skoler og skolemyndigheter.

Siden etableringen av lærerseminarene i første halvdel av 1800-tallet og opprettelsen av Det kongelige Fredriks universitet i Oslo i 1811, har det vært to modeller for utdanning av lærere i Norge: seminartradisjonen og akademikertradisjonen. Disse har hatt ulike oppfatninger om kunnskap og utdanning. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) har beskrevet det som «en

seiglivet sosiokulturell og ideologisk kløft mellom folkeskolens lærere og den høyere skolens lektorer». Tilsvarende skiller finnes også i andre lands lærerutdanningshistorier (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 44).

Lærerseminarene, som seminaret på Trondenes, ble etablert for å kvalifisere lærere til allmueskolen og etter hvert folkeskolen. Skolens oppgave var opprinnelig knyttet til utøvelse av kristendommen. Elevene skulle lære å lese og bli forberedt til konfirmasjonsundervisning. Fra starten av var lærerseminarene knyttet til kirka og presteskabet. Alle de offentlige lærerseminarene ble ledet av sogneprester, og til langt ut på 1800-tallet hadde kirka og prestene stor innflytelse over lærerseminarene. Fra starten av ble seminaristene tatt opp etter anbefaling av sin lokale prest, etter hvert ble det gjennomført opptaksprøver. Først i 1973 ble gymnas og videregående skole et opptakskrav til lærerskolene, og lenge var det ulike løp for lærerskoleelever som ble tatt opp med eller uten studenteksamen (examen artium). Lærerseminarene, og seinere lærerskolene og lærerhøgskolene, la vekt på utvikling av både kunnskap, verdier og moral hos seminaristene (etter hvert omtalt som elevene og studentene). De første lærerseminarene ble etablert utenfor de store byene for at ikke bylivets fristelser skulle forstyrre utvikling av seminaristenes moral. Undervisningsformen var preget av obligatorisk oppmøte og klasseromsundervisning, og var modellert etter skoleslaget lærerutdanningen kvalifiserte til. Praksis var en integrert del av lærerutdanningen fra starten av.

Fra etableringen av Det Kongelige Fredriks Universitet i Oslo i 1811 hadde også universitetet som oppgave å utdanne lærere (Dahl, 1964). Denne utdanningen kvalifiserte til yrkene lektorer og adjunker for undervisning ved høyere skoler – latin- og katedralskoler, og fra 1869 for gymnasier. Den formen for lærerutdanning skilte seg på mange måter fra seminartradisjonen. Universitetsutdannelse kvalifiserte i utgangspunktet for ulike yrker, og først etter avsluttet universitetsutdannelse tok studentene en tilleggsutdannelse, pedagogisk seminar, som kvalifiserte til læreryrket. Mens seminartradisjonen la vekt på forming av hele mennesket og undervisningsformer som ligner skolens undervisningsformer, la akademitradisjonen vekt på universitetenes etablerte idealer, blant annet fra Humboldt, om akademisk frihet og *Lehr- und Lernfreiheit*. Lærere på universitetet hadde stor frihet i hva de underviste i, og studentene hadde frihet i å velge hvilken undervisning de ville følge. Forelesning og seminarer var vanlige undervisningsformer. Fra tidlig på 1900-tallet ble den akademiske hovedoppgaven en del av univer-

sitetsutdanningen, og de universitetsutdannede lærerne så på seg selv ikke bare som formidlere av fagkunnskap, men også som forvaltere av en kritisk vitenskapelighet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 46).

De siste 50 årene har disse to lærerutdanningstradisjonene nærmet seg hverandre. Etableringen av niårig grunnskole på slutten av 1960-tallet førte til at lærere fra ulike tradisjoner – lektorer og adjunkter fra akademikertradisjonen, og lærere fra seminartradisjonen – jobbet side om side på de samme skolene. Med Lov om lærerutdanning i 1973 fikk lærerskolene ny status som pedagogiske høyskoler. Dette innebar også at lærerutdanningsmiljøene fikk ansvar for forskning, noe som har blitt karakterisert som starten på akademisering av lærerutdanningene. Kvalitetsreformen for høyere utdanning i 2003 (St. meld. 27, 2000–2001) reduserte forskjellen mellom universiteter og høyskoler, og dette ble ytterligere forsterket med strukturreformen i høyere utdanning (St. meld. 18, 2014–15).

Også når det gjelder forsøk på å forene seminar- og akademikertradisjonene innen lærerutdanning, har lærerutdanningene i nord tatt rollen som nasjonal pioner. Universitetet i Tromsø etablerte allerede i 2003 et integrert lektorprogram for trinn 8–13, der den praktisk-pedagogiske utdanningen ble integrert i den tradisjonelle universitetsbaserte fagutdanningen. Formålet var å utvikle en universitets- og fagbasert lektorutdanning som i større grad forbereder studentene til profesjonsutøvelse i skolen. I 2013 kom det en egen rammeplan for integrert lektorutdanning for trinn 8–13, og ni universiteter og to høyskoler tilbyr nå denne varianten av lærerutdanning (Nokut, 2022). Nokuts evaluering av lektorutdanningene i 2022 peker fortsatt på utfordringer med å skape sammenheng mellom profesjons- og disiplindelene av lektorutdanningen, samt på spenninger mellom disiplin, profesjonsfag og praksisdelen av utdanningen.

Ved fusjonen mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø i 2009 ble begge lærerutdanningstradisjonene samlet ved én institusjon. Avdeling for lærerutdanning ved høyskolen, fagmiljøet for praktisk pedagogisk utdanning ved universitetet (opprinnelig APPU, og etter hvert en del av UiTs senter UNIKOM) og Institutt for pedagogikk (opprinnelige Fagseksjon for skoleforskning) ved universitetet ble til det nye Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Fusjoner kan bidra til nyskaping, og for fusjonsprosesser er det et viktig spørsmål hva man har felles og hva man kan bygge videre på sammen.

Lærerutdanning, en utdanning som begge institusjonene hadde fra før, ble løftet frem som et sentralt satsingsområde i fusjonen.

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningene (seminartradisjonen) fra 2006 hadde pekt på mangel på indre sammenheng i lærerutdanningen, svak kobling til yrkesfeltet og svak forskningsforankring. Stortingsmeldinga *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.meld. 11, 2008–2009) slo fast at lærere i skolen trenger forskningsbasert kunnskap om undervisningsfagene. Evalueringer hadde vist at datidens «allmennlærerutdanning har utfordringer når det gjelder fagpersonalets kompetansenivå, særlig i undervisningsfagene» (St.meld. 11, 2008–2009, s. 24). Dessuten var det behov for en mer forsknings- og utviklingsorientert tilnærming i læreryrket. Ifølge stortingsmeldinga var det ønskelig med flere lærere med utdanning på masternivå, men det ble vurdert som urealistisk med full overgang til femårig lærerutdanning. På mange områder etterlyste stortingsmeldinga en forening mellom de to lærerutdanningstradisjonene.

Ved det nyetablerte Institutt for lærerutdanning og pedagogikk startet arbeidet med å utvikle en pilot for ei femårig grunnskolelærerutdanning, basert på ideer fra internasjonal lærerutdanningsforskning med særlig sterk inspirasjon fra Finland. Søknaden om pilotering av en femårig integrert master for grunnskolelærere, Pilot i nord, ble innvilget av Kunnskapsdepartementet i 2010. Den nye integrerte masterutdanningen bygde på styrkene i både seminartradisjonen og akademikertradisjonen. UiT kunne vise til god erfaring med faglig dybde og forskningsfokus i akademikertradisjonen, med blant annet tydelig vekt på forskning og utvikling, særlig i bacheloroppgaven og masteroppgaven. Høgskolen i Tromsø bidro med solid fagmiljø og lang erfaring med allmennlærerutdanning, en videreføring av seminartradisjonen med direkte linjer tilbake til oppstarten på Trondenes i 1826. Praksis, samarbeid med praksisfeltet og en undervisning som i større grad lignet skolens, var her vektlagt. I sammensmeltingen av de to tradisjonene ble progresjon og integrasjon vektlagt, og i tillegg vokste et eget forsknings- og utviklingsspor gjennom utdanningen fram (Drageset mfl., 2024; Larsen mfl., 2024; Sæther mfl., 2024).

I løpet av de første årene med Pilot i nord ble det utviklet modeller, strukturer og samarbeidsarenaer som senere ble nasjonal politikk (Jakhelln mfl., 2024). For eksempel gjaldt dette utviklingen av universitetsskoler i 2011.

Inspirert av medisinernes «universitetsklinikker» ble universitetsskolene et strukturert samarbeid med enkelte skoler om både praksis og utviklingsarbeid. Nasjonalt ble disse senere omtalt som lærerutdanningskoler og inngikk i den nasjonale strategien Lærerutdanning 2025. Den samme strukturen dannet grunnlaget for opprettelsen av Universitetsbarnehager i 2017. Pionerarbeidet i den første tiden med Pilot i Nord var et viktig fundament for at UiT, sammen med UiO, fikk Norges første Senter for fremragende lærerutdanning, SFU, i 2011. Senteret fikk navnet ProTEd, *Professional Learning in Teacher Education*. Senteret, som virket i ti år, var sentralt for videreutvikling, profesjonalisering, forskning og spredning i årene som fulgte frem mot en nasjonal reform som gjorde grunnskolelærerutdanningene til femårige mastergrads-utdanninger i 2017. I 2023 og 2024 gjennomførte NOKUT en ny evaluering av utdanningene for grunnskolelærere. De leverte sin sluttrapport i desember 2024. Her framheves at UiT har lyktes godt med å integrere akademiske komponenter som FoU-kompetanse og forskningsarbeid gjennom mastergradsoppgave, med profesjonsrelaterte deler av lærerutdanninga.

Den største utfordringa lærerutdanningene ved UiT står overfor når vi går inn i jubileumsåret, er studenttilstrømming. Bortsett fra noen desentraliserte utdanninger er det ledige studieplasser ved alle lærerutdanninger. Ungdomskullene minker, og en stadig mindre andel av studiesøkerne søker seg til lærerutdanninger. Den samme trenden er tydelig både ved andre norske lærerutdanninger og internasjonalt. Nedgangen i søkere har vært markant siden 2020. Først og fremst fører dette til utfordringer for skoler og barnehager med å rekruttere kompetente, nyutdannede lærere. Samtidig er det viktig å huske at i årene fra 2017 til 2019 hadde lærerutdanningene gode søkertall. Innføringen av mastergrad for grunnskolelærere så ut til å gjøre dette utdanningsvalget mer attraktivt blant studiesøkere.

Våren 2026 er det annonsert at det vil komme en ny felles rammeplan for alle lærerutdanninger. Den vil erstatte 11 tidligere rammeplaner som detaljregulerer alle de ulike typene lærerutdanninger. Den nye rammeplanen er forventet å gi større frihet for lærerutdanningsinstitusjonene til å utforme utdanningene, og dermed større rom for lokale tilpasninger. Videre vil den nye rammeplanen legge stor vekt på profesjonsforberedelse og partnerskap mellom skoler, skolemyndigheter og lærerutdanningene.

Kapitlene i boka

I de to neste kapitlene drøfter Randi Hege **Skjelmo** og Liv Helene **Willumsen** hvordan europeiske pedagogiske ideer fra opplysningstiden påvirket oppstarten av Norges første offentlige lærerutdanning på Trondenes i 1826, og hvordan noen av disse ideene har lagt grunnlaget for det norske utdannings-systemet. Forfatterne gir videre en historisk gjennomgang av utviklingen av lærerutdanning i Nord-Norge, fra opprettelsen av Trondenes Seminar i 1826 til dagens lærerutdanning ved UiT – Norges arktiske universitet.

I 1926 feira Tromsø Lærerskole sitt hundreårs jubileum. Siden da har lærerutdanninga markert sine jubileer hvert 25 år. **Zachariassen** har med utgangspunkt i jubilea analysert hvordan utdanningsinstitusjonen selv, og omverden, har forstått samfunnsoppdraget til lærerutdanninga og hvordan dette har endret seg over tid. Kapitelet kaster lys over lærerutdanninga sin posisjon i det nordnorske samfunnet og lærerskolen som kunnskapsinstitusjon i spenninga mellom det lokale, regionale og nasjonale.

Larsen gjør deretter et dypdykk og presenterer kullet av lærerstudenter som ble dimittert fra Tromsø Seminarium i 1861. Han belyser deres utdanning, samfunnsrolle og yrkesliv, og fremhever hvordan utdanningen var preget av kristendom, samfunnsoppdrag og fornorskingspolitikk, samtidig som det vises at de fleste seminaristene forble lærere livet ut.

Husjord gir en historisk gjennomgang av mat- og helsefaget i Norge, fra dets opprinnelse som «huslig økonomi» på 1800-tallet til dagens søkelys på folkehelse og livsmestring i læreplanen LK 2020. Faget har utviklet seg fra å være et kjønnsdelt fag for kvinner, med vekt på folkeernæring og hjemmets gjøremål, til et obligatorisk fag for begge kjønn med et bredere helseperspektiv. Det var ikke bare faget som var i utvikling; selve rammene for lærerrollen har også vært i endring.

Ludvigsen, Bartnæs, Boldermo, Habbestad og Madsen gir en historisk gjennomgang av barnehagens utvikling fra 1800-tallets barneasyll og barnekrybber, som primært var hjelpetiltak for fattige barn, til dagens barnehager som en rettighet for alle barn og en del av utdanningsløpet. Parallelt beskrives fremveksten av barnehagelærerutdanningen, som startet som toårig førskolelærerutdanning i 1971 og senere utviklet seg til en treårig profesjonsrettet utdanning med vekt på barns lek, læring og utvikling.

Lærerutdanningen må også forholde seg til globale utfordringer i en verden preget av krig og konflikter, og norske lærere behøver kompetanse til å møte barns reaksjoner på kriser og traumer. **Schultz** skriver om hvordan lærere kan bidra med en traumesensitiv pedagogisk tilnærming. Han presenterer programmet Trygg Læring, som gir lærere verktøy til å støtte nyankomne elever med erfaringer fra krig og flukt, og understreker viktigheten av å involvere barn i samtaler om skremmende nyheter for å redusere frykt og skape trygghet.

En jubileumsantologi om lærerutdanning er selvfølgelig ikke fullstendig uten at elevenes stemmer kommer frem. **Misund, Strandbu, Leming og Gjørum** utforsker elevers perspektiver på hva som kjennetegner en god lærer, basert på samtaler og tegninger fra 200 elever i Nord-Norge. Elevene beskriver den gode læreren som en som balanserer kontroll og varme, er rettferdig, empatisk og flink til å lære bort, samtidig som læreren skaper et trygt og inkluderende læringsmiljø. Kapittelet konkluderer med at lærerutdanningene bør styrke både den relasjonelle og didaktiske kompetansen hos fremtidige lærere for å møte elevenes forventninger.

I antologien ses det gjennom disse ni kapitlene både bakover og fremover i tid, noe som inkluderer ulike historiske perspektiver, drøfting av dagens utfordringer og muligheter for fremtidens lærerutdanninger.

Referanser

- Barlindhaug, K. J. (1926). *Tromsø offentlige lærerskole i 100 år*. Lærerskolen.
- Brekke, M. (Red.). (1999). *Lærerutdanninga i Tromsø: seminarium, lærerskole, høyskole*. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning.
- Brekke, M. (2000). *Lærerutdanning i nord: et historisk kasus gjennom tre tidsperioder* [Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet]. Luleå.
- Bull, T. V., Tore O. (Red.). (1998). *Universitetet i Tromsø: glimt fra de første 30 år* (Vol. nr 17). Universitetsbiblioteket i Tromsø.
- Dahl, H. (1953). Samisk ved Tromsø lærerskole. *Pedagogen*, 6(1953), 225–232.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Universitetsforlaget.
- Dahl, H. (1964). *Lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo fra 1814 til i dag*. Universitetsforlaget.
- Dahl, H. B., Håkon; Hennes, A.; Juliussen, B.; Kristiansen, I.; Lunde, T.; Rydland, J.; Schanke, A. (1952). *Tromsø off. lærerskole: jubileumsskrift*. Lærerskolen.
- Drageset, O. G., Sæther, K.-A., Antonsen, Y., Steele, A. R., Killengreen, S. T. & Unhjem, A. (2024). Using research and development to establish coherence in teacher education. I I. K. R. Hatlevik, Jakhelln, R. & D. Jorde (Red.), *Transforming University-based Teacher Education through Innovation: A Norwegian Response to Research Literacy, Integration and Technology* (s. 91–103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798-8>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*.
- Evjen, B., Ryymin, T., & Andresen, A. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm akademisk.
- Hårstad, S., & Mæhlum, B. (2025). Norsk språkpolitikks janusansikt. *Målbryting*(15). <https://doi.org/10.7557/17.7553>
- Jakhelln, R. & Skrøvset, S. (2024). Transforming teacher education to the master's degree level, an experiment. I I. K. R. Hatlevik, Jakhelln, R. & D. Jorde (Red.), *Transforming University-based Teacher Education through Innovation: A Norwegian Response to Research Literacy, Integration and Technology* (s. 75–87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798-6>
- Kortekangas, O. (2017). Useful citizens, useful citizenship: cultural contexts of Sámi education in early twentieth-century Norway, Sweden, and Finland. *Paedagogica Historica*, 53(1–2), 80–92. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1276200>
- Kosner, L. E. (2024). Transition space: navigating dilemmas between mainstream and minority language classrooms. *Educational Linguistics*(0).
- Larsen, A. B., Holmbukt, T. E., Jakhelln, R. & Son, M. (2024). Master thesis as boundary crossing mediating artifacts. I I. K. R. Hatlevik, Jakhelln, R. & D. Jorde (Red.), *Transforming University-based Teacher Education through Innovation: A Norwegian Response to Research Literacy, Integration and Technology* (s. 143–152). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798-12>
- Meld.St 27 (2000–2001). Gjør din plikt–krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning. I Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Oslo..
- Meld.St 11 (2008–2009) *Læreren. Rollen og utdanningen..*

- Sannhets- og forsoningskommisjonen, SFK. (2023). *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner: rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen: avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023* (Dokument 19 (2022–2023)). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Sæther, K.-A., Antonsen, Y., Drageset, O. G., (2024). Relevance of the master's thesis for becoming a professional teacher. I I. K. R. Hatlevik, Jakhelln, R. & D. Jorde (Red.), *Transforming University-based Teacher Education through Innovation: A Norwegian Response to Research Literacy, Integration and Technology*, (s. 104–115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798-9>
- Zachariassen, K. (2011). *Samiske nasjonale strategar: den samepolitiske opposisjonen i Finnmark, ca. 1900–1940* [Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærarutdanning, Institutt for historie og religionsvitenskap]. Tromsø.

Skjelmo, R. H. & Willumsen, L. H. (2026). Europeiske ideers innflytelse på Norges første lærerutdanning. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 31–58). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701002>

2

Europeiske ideers innflytelse på Norges første lærerutdanning

Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen

Innledning

For alle som ønsker å forstå dagens og morgendagens skole, er et historisk tilbakeblikk av stor betydning. Hva slags tanker har pedagoger i tidligere tider gjort seg om hva som kjennetegner en god skole? Hvilke ideer om fruktbar undervisning har vært fremmet? Hva slags tanker om organisering av skolen har vært presentert? Utviklingen av et velfungerende skolesystem har ikke skjedd over natten, men beror på århundrers utvikling av tankegods. Pedagoger har vært opptatt av å tenke nytt, enten det gjelder pedagogiske prinsipper, elevers læring eller gode læringsrammer – alt sammen ideer som vi kan nyttiggjøre oss i dag. Det er først når vi ser pedagogisk tenkning over tid at vi bedre kan forestille oss hvordan veien videre kan bygges.

Dette kapitlet undersøker hvordan ideer fra Europa virket inn på igangsetting av lærerutdanning i det nordlige Norge. Hvordan kunne det ha seg at Norge, som det andre land i Norden, fikk etablert en offentlig lærerutdanning? Bare Danmark var tidligere ute. For å besvare dette spørsmålet vil vi rette søkelys mot tilsig av europeisk pedagogisk tankegods. Dette tankegodset kom til Norden fra ulike deler av Europa – som Frankrike, Tyskland og England. Det dreide seg om ideer om barndom, barnets individualitet og lærdomsevne, etablering av skoler og undervisningsanstalter, undervisningens innhold, den samfunnsmessige betydning av lese- og skriveopplæring, religionens plass i skolevesenet samt anbefalte undervisningsmetoder. Disse europeiske ideene fikk betydning for oppstart av Norges første offentlige lærerutdanning, på Trondenes i 1826. Oppbygging av et skoleverk med dyktige lærere var en stor oppgave for en nyslått selvstendig nasjon, og pedagogiske ideer fra Europa var på tidlig 1800-tall en ballast og en integrert del av tanker om god skole og undervisning i den norske konteksten.

Påbudt skole for alle barn på den norske landsbygden trådte i kraft ved en landsdekkende forordning fra 1739, *Forordning om Skolerne paa Landet i Norge. Og hvad Klokkerne Skoleholderne derfor maa nyde*. Det var blitt etablert en lov for Danmark og en for Norge. I begge land var det stiftamtmenn og biskoper som ble pålagt ansvaret for opprettelse av skoler og for godkjenning av lokale skolefundaser¹ innenfor hver enkelt stift. Kort etter ble forordningene moderert i begge land, i form av en «Placat», i Danmark 1740 og Norge 1741.

1 Skolevedtekter.

Disse åpnet i praksis for varierende lokale og regionale ordninger, og de ble tilpasset et realiserbart nivå.

På landet foregikk undervisning av barn ved prestegårder og embetsmannsgårder, ofte gjennomført av huslærere. Dette var for de få. Noe nytt kom med allmueskolen: opplæring skulle være for alle. Det fantes også skoler før allmueskolen ble innført, både på landet og i byene. Katedralskoler eksisterte knyttet til domkirker. Latinskoler eksisterte i en rekke byer, og disse kvalifiserte for videre studier.²

Den tidligste utdanning av lærere i Norge fant sted ved mindre prestegårdsseminarer. Det var presten, med kjennskap til ungdommen gjennom konfirmasjonsundervisning, som valgte ut seminarister samt ga dem utdanning. Opplæringen ved prestegårdsseminarene kunne være variabel. Det var først da offentlige seminarer for utdanning av lærere ble en realitet i første halvdel av 1800-tallet, at man sikret en tilfredsstillende standard på lærerutdanningen over hele landet.

I dette kapitlet vil vi først ta for oss hvordan pedagogiske ideer fra flere europeiske land kom til å få betydning for skoleutviklingen i Danmark-Norge, som var i union fra 1380 til 1814, da Norge fikk sin grunnlov. Dernest vil vi gå inn på hvordan opprettelse av norsk lærerutdanning ble aktualisert på Stortinget etter 1814. Til slutt vil vi redegjøre for hvorfor Trondenes ble valgt som stedet for landets første lærerutdanning og de rammer som ble etablert der. Kapitlet følger i store trekk inndelingen som benyttes i den digitale tidslinjen for Tromsø offentlige lærerskole: <https://www.hatteng.no/ilp/tidslinje1.html>.³ Denne tidslinjen starter i 1705 og indikerer dermed at forhistorien til seminaret på Trondenes skjedde en god stund før 1826. Kapitlets redegjørelse for pedagogiske ideer i Europa går enda lenger tilbake, helt til 1500-tallet, men følger ellers den digitale tidslinjens periodeinndeling: først til 1714, da Misjonskollegiet i København ble etablert, så etableringer på skolesektoren i Danmark i perioden frem til 1814. Dernest behandles perioden 1814–1826 grundig, da avgjørende stortingsforhandlinger om norsk nasjonal lærerutdanning fant sted, før kapitlet avsluttes i 1826 med oppstarten på Trondenes.

2 Ida Bull, *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn. Utdanning i norske byer på 1700-tallet* (Akademika forlag: Trondheim, 2013).

3 Mary Brekke, Randi Hege Skjelmo, Liv Helene Willumsen og Bjørn Hatteng: *Lærerutdanningen i Tromsø. Tidslinje 1705–2018*. Publisert 26.09.2018. <https://www.hatteng.no/ilp/tidslinje1.html>. Hentet 17.01.2025.

Ideer fra Frankrike, Tyskland, England og andre europeiske land

Allerede midt på 1700-tallet, som en del av opplysningstidens ideer, presenterte Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) en fornyelse og oppvurdering av synet på barn og barndom.⁴ Barnet er født godt og skal få utvikle seg i frihet i pakt med sin egen naturlige vokster. I Rousseaus verk *Émile* møter vi et nytt og annerledes perspektiv på barnet enn det som tidligere hadde vært fremtredende. Bokens hovedperson, Émile, er plassert utenfor sivilisasjonens påvirkning for at han skal forskånes fra det negative ved kulturen. Den positive påvirkning skal komme fra væren i naturen og naturen som læremester.

Andre hovedpunkter i Rousseaus verk er at læring skal foregå etter hvert som barnet er modent for å ta inn over seg og forstå lærestoffet. Denne gradvise modningsprosess bør ikke forseres. Eksempelvis kan nevnes at den metodiske leseopplæringen først skal starte ved 12-årsalder. Kunnskap skal bygge på barnets interesse og ikke innpodes fra en myndighetsperson. Det er barnets naturlige nysgjerrighet som gir de beste lærevilkår. Til grunn for læring skal ligge iakttakelse og erfaring. Barnet er ingen ubeskrevet tavle, *tabula rasa*, som skal fylles med et innhold forhåndsdefinert av autoriteter. Disse ideene skulle komme til å få enorme følger for ettertidens pedagogiske tenkning. Rousseaus tanker i et annet verk, *Om Samfunnspakten, eller Statens grunnsetninger*, fikk også betydning og impliserte en refleksjon vedrørende kunnskap som et nødvendig gode for utvikling av et demokratisk samfunn.⁵

Tysk påvirkning på utviklingen av et offentlig utdanningssystem kan spores tilbake til Martin Luther (1483–1546). Den lutherske reformasjonen ble et vendepunkt for skoleutvikling i Nord-Europa. Luthers katekisme, med forklaringer til de ti bud og de tre troens artikler, ble første gang utgitt i Tyskland i 1529 og ble sentral i de unges opplæring etter reformasjonen. Luther insisterte på at all leseopplæring og katekismeundervisning skulle finne sted på morsmålet, på samme måte som kirkens liturgi og prediken.⁶

4 Jean-Jacques Rousseau, *Émile – eller om oppdragelse* (Vidarforlaget: Oslo, 2010).

5 Jean-Jacques Rousseau, *Om Samfunnspakten* (Den norske bokklubben, Bokklubbens kulturbibliotek: Oslo, 2001).

6 Heinz Schilling, *Martin Luther: Rebell i en brytningstid* (Vårt Land forlag: Oslo, 2016); Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen, *Thomas von Westens liv og virke* (Vidarforlaget: Oslo, 2017), 105–106.

Alle barn og unge, det gjaldt både jenter og gutter, uavhengig av stand og familiens økonomiske stilling, skulle få slik undervisning. Dette innevarslet en ny og revolusjonerende praksis. Det handler både om betydning av kjønn, foreldres samfunnsstilling og betalingsevne; prinsipper som knesettes i vårt skoleverk den dag i dag. Hvert enkelt menneske har sin verdi og også rett til å få undervisning.

Tankegodset fikk nedslag i pietismens høyborg, Halle i Nord-Tyskland, fra slutten av 1600-tallet. Pietismen var en religiøs retning innenfor den lutherske lære som vektla et fromt levesett. Det var bestemte og strenge regler for hva som var tillatt, og som den enkelte var pålagt å etterleve. Den personlige omvendelse sto sentralt, det samme å avstå fra aktiviteter som dans og kortspill.⁷ En av pietismens grunnleggere var prest og professor i Halle, August Hermann Francke (1663–1727). Som teologiprofessor la Francke vekt på vitenskapelig-oppyggelig bibelstudium, og som prest tok han seg av fattigpleien.⁸ Han grunnla skoleanlegget Franckes stiftelser, som inkluderte blant annet fattigskole (1695), latinskole (1697) og Den Ostindiske Misjonsanstalt (1705). I tillegg til å være en dyktig organisator, la Francke for dagen pedagogiske evner. Han tok initiativ til misjon, og det reiste flere misjonærer ut fra Halle.⁹ Også de misjonærene som ble sendt ut til den dansk-norske kolonien Trankebar i India, var tyskere utdannet ved Francke-stiftelsen. Denne kolonien i Trankebar hadde eksistert siden 1620. Til å forestå og ivareta handel og økonomiske interesser, var Det Ostindiske Handelskompani etablert. Handelskompaniet holdt seg med egne prester. Det utviklet seg etter hvert en konflikt mellom disse og de utsendte misjonærer fra Halle. For å ivareta misjonen ble Misjonskollegiet opprettet i København i 1714; dette skulle være et eget departement, underlagt kongen.¹⁰ I tillegg til misjonen i Trankebar, igangsatte Misjonskollegiet misjon blant den samiske befolkningen i Norge. Thomas von Westen ble utpekt av Misjonskollegiet som leder for denne i 1716. For misjonærene var det viktig å lære seg det lokale språket i det

7 Johannes Pedersen, «Pietismens tid 1699–1746», i Hal Koch og Bjørn Kornerup (red.), *Den danske kirkes historie*, vol. 5 (Gyldendanske boghandel, Nordisk forlag: København, 1951).

8 Randi Skjelmo, «Vaisenhuset og Blaagaard Skolelærerseminarium: Forbindelsen mellom to lærdomsmiljø i København omkring 1795», *Nordic Journal of Educational History*, vol. 1, nr. 2 (2014), 27–42.

9 Historien om UiT starter med en krangel i India på 1700-tallet | UiT. https://uit.no/labyrinth/a/trankebar?p_dokument_id=607363

10 Skjelmo og Willumsen, *Thomas von Westen*, 118–119.

området de skulle virke, slik at befolkningen skulle forstå innholdet i Guds ord og dermed komme til omvendelse.

Francke fikk også etablert en helt ny type institusjon i Halle, nemlig et Waisenhus (1698). Tidligere hadde foreldreløse barn blitt anbrakt i barnehjem tilknyttet tukthusene. Disse ble regnet som svært ugunstige for barn og unge. I Waisenhuset skulle de unge bo under omsorg av ansvarsfulle voksne og få sine grunnleggende behov ivaretatt. De skulle dessuten få undervisning og opplæring i Waisenhusets regi, dette gjaldt både grunnleggende kunnskap som lesing, skriving, regning, undervisning i den kristne lære, samt praktisk yrkesopplæring. Sentralt var at de skulle bli i stand til å forsørge seg selv. Det lå en pedagogisk tenkning til grunn, der den enkeltes opplæring var nøye tilpasset evner og anlegg. Barna og de unge hadde tilgang til gode lærerkrefter, og institusjonen hadde solid økonomi med inntekter fra blant annet apotek og trykkeprivilegier. Waisenhuset i Halle fikk en modellfunksjon for det første lærerseminar i Danmark. Tilsvarende pedagogiske ideer gjenspeilte seg da Trondenes seminar ble etablert, ved omsorg for seminaristene på internat, gode lærerkrefter, tilpasset opplæring og ivaretagelse av lokale rammevilkår.

Betydningen av ideene fra Tyskland for skolens utvikling i hele Nord-Europa var enestående. Etter reformasjonen ble konfirmasjonen innført i de lutherske kirker, og leseopplæring i henhold til katekismen ble et fundament. I etterkant av konfirmasjonen fulgte opprettelsen av allmueskoler, der igjen undervisning i religion var et hovedelement. Slik ser man at ideene fra Tyskland fikk stort gjennomslag innen utdanning og at disse favnet bredt.

England var på tidlig 1800-tall et foregangsland når det gjaldt utvikling av metodikk. I en periode med økende folketall oppsto et påtrengende behov for å finne effektive metoder for å undervise store elevgrupper. Med begrensede lærerressurser ble det utviklet en metodisk fremgangsmåte der en eller flere av de flinkeste elever, såkalte monitorer, ble opplært av lærer for deretter å undervise store grupper av medelever.¹¹ Metoden var basert på et konsentrert innhold fra ulike fag, blant annet morsmål og matematikk. Innholdet som skulle læres, var skrevet på store, opphengte plakater eller tabeller. Disse skulle læres utenat. Fremgangsmåten besto i gjentagelse av tabellenes innhold. Denne måten å undervise på, kaltes Bell-Lancaster-metoden.

11 *Monitorial System*. <https://www.britannica.com/topic/monitorial-system>.

Et sentralt prinsipp var at lærestoffet skulle deles opp i mindre enheter av et omfang som var mulig å lære utenat. Store klasser ble delt i mindre grupper, og hver gruppe hadde en dyktig elev som skulle lede medelevene. Stoffet ble anskueliggjort. De mindre gruppene sirkulerte så i en bestemt rekkefølge fra plakat til plakat.

Den ene opphavsmannen til metoden var Andrew Bell (1753–1832), en skotsk prest som kom til India, den gang britisk koloni, der han ble bestyrer for et Waisenhus. Han utviklet metoden på frittstående grunnlag for å undervise et stort antall elever i byen Madras. Den andre, Joseph Lancaster (1778–1838), var engelsk skolemann. Han tilhørte kvekerne.¹² Lancaster startet skoler for fattige barn i London, i England for øvrig og i USA basert på denne metodikken.

Lancaster utviklet denne metoden i fattige strøk i sin fødeby London. Ideelt sett skulle fremgangsmåten kunne anvendes slik at opptil 1000 elever skulle kunne undervises av én lærer. Når metoden har fått betegnelsen Bell-Lancaster, er det en sammensmelting av metodikkene til de to opphavsmenn. Undervisningsmåten spredte seg over store deler av verden, fra England og India til blant annet de nordiske land. I Sverige var den i bruk fra 1820-tallet av.¹³ Også i vårt land var metoden hyppig i bruk i perioden fra 1820 til 1850. Den ble anvendt i 49 allmueskoler i byer og i 91 fastskoler på landet. I Norge fikk denne undervisningsmetodikken betegnelsen *Vekselmetoden*. Det ble også opprettet egne skoler som utelukkende gjorde bruk av denne.

Imidlertid var der klare ulemper ved Vekselmetoden. Undervisningen var basert på repetisjon, ikke på forståelse av lærestoffet. Metoden kunne være bedre egnet på noe lærestoff, så som regning og utenatlæring av tekster og sanger. Selv om man senere gikk bort fra slik undervisning, ble det etablert en pedagogisk tenkemåte ved at det ble laget et mønster som kunne være forbillig for undervisning generelt. Metodikken er tenkt i strukturer og kunne også være til etterfølgelse i områder hvor en hadde stort elevmateriale og lite lærerressurser tilgjengelig.

Imidlertid ble skolene kritisert for dårlig standard og hard disiplin. Høverstad var ikke nådig når det gjaldt denne metodikken:

12 Kveker, en som er medlem av kirkesamfunn som oppsto i England i 1649, ordet kommer fra *quake*, som betyr skjelve eller beve for Gud.

13 *Bell-Lancaster-metoden*. https://digitaltmuseum.se/021017206600/bell-lancaster-metoden-metod-och-organisationsform-for-skolor_inom-folkundervisningen

Bell-Lancaster-metoden vart lyft «til Skyerne som Opfindelse, der kunde gjøre Underverker», som skulde føra til «Menneskeslægtens Fornylse», som aatte heksekraft til aa læra smaa og stora i hundrad-tal aa lesa (...) «fast hele Europa og andre Verdensdelere have erklæret sig for denne Methode».¹⁴

Også fra andre deler av Europa kom pedagogiske tanker. Den tsjekkiske pedagogen Johann Amos Comenius regnes som en av grunnleggerne av den pedagogiske vitenskap tidlig på 1600-tallet. Han mente at alle barn burde samles i allmenne skoler, uavhengig av evner, kjønn og stand, og få en harmonisk utvikling av tenkning, språk og moral. Comenius utviklet sin pedagogiske teori i verket *Didactica magna* (Den store undervisningslæren), skrevet på tsjekkisk og utgitt på latin i 1657, der barnets utvikling var utgangspunktet.¹⁵

Den sveitsiske pedagogen Johann Pestalozzi (1746–1827) engasjerte seg i politiske og sosiale reformer. Han var lærer og leder for barnehjem og skoler. Han mente at skoler og lærere måtte forstå barnets natur og behov, likeså støtte og fremme deres naturlige vekst og utvikling. Pestalozzi fremhevet at barnets tidlige og nære forhold til mor la grunnlaget for god menneskelig utvikling. Pedagogikken skulle la vokse det mor hadde påbegynt. For Pestalozzi har alle samme menneskeverd, uansett stand og stilling. Dette innebar skolegang for både fattig og rik.¹⁶

Vi ser dermed at det kom ideer fra Frankrike, Tyskland, England, Sveits og Tsjekia som ble til inspirasjon for utvikling av utdanning for barn og unge i Norden. Her ble København et møtepunkt og en smeltedigel for disse impulsene. Fransk opplysningstids ideer bar med seg et krav om logisk og fornuftsmessig forklaring på hendelser og spørsmål. Disse ideene virket inn på fagkrets, organisering og undervisningsformer i den lærerutdanningen som ble etablert i Kiel i 1781. Fra Tyskland kom undervisningsideer også fra Halle; nye typer institusjoner for spesifikke formål, sosialt ansvar og praktisk kunnskap ble koplet til vitenskapelighet. Ideene fra England, gjennom Bell-Lancaster-metoden, fikk innflytelse ved at det faktisk metodiske ble tilpasset de økonomiske og menneskelige rammevilkår. Også i kolonien India ble Bells modell for utdanning formålstjenlig.

14 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 364.

15 Milada Blekastad, *Johann Amos Comenius* i *Store norske leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.

16 Kaare Skagen, *Johann Heinrich Pestalozzi* i *Store norske leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.

De franske ideene ser på barnet som autonomt og egenartet. Sentralt for de tyske ideene er at skolens opplæring i eksempelvis lesing er nødvendig for å kunne tilegne seg både den lutherske kirkes lære, kunnskap og ferdigheter til egen forsørgelse, samt lærdom for å bli i stand til å bidra til samfunnet. Ideene fra England viser hvordan en stringent metodisk undervisning møter demografiske og økonomiske utfordringer. Det pietistiske tankegodset fra Halle fikk et nedslagsfelt i København og særlig i det danske kongehuset. Gjennom personlig innpass hos familien til kong Fredrik 4. spilte dronningens mor en rolle ved en direkte kontakt til Halle.

Konkretisering av ideer om utdanning til Danmark-Norge

Ideer om utdanning kom til Danmark-Norge fra ulike kanter av Europa, og fikk betydning også for innholdet av Trondenes seminar. Rousseaus fremheving av barndommens verdi, egenart, nysgjerrighet og potensiale var integrert i de pedagogiske ideer seminaristene ble kjent med. Likeså hans påpeking av modenhet for å kunne ta til seg relevant lærestoff. Comenius' didaktikk, som baserte seg på at allmenn skolegang ville ha positiv effekt på hele barnets vesen, ligger i 1826 som et avklart premiss for norsk allmueskole og for den første norske lærerutdanningen. Også Pestalozzis understreking av barnets egenverd og skolens forpliktelse til å imøtekomme hver elevs kunnskapsmessige og menneskelige utvikling er innvevd i den pedagogiske tenking som Trondenes seminar er tuftet på. Hele den skolepolitiske tenking i Norge etter allmueskolens innføring har hatt som målsetting at elevene ikke bare skulle lære å lese og skrive; like viktig har vært at de skulle bli *gagns menneske* – et mantra i norsk skole. Ved oppstarten av Trondenes seminar ser vi dette aspektet ivaretatt gjennom det religiøse islettet, noe vi vil komme tilbake til. Det moralske kompass, som har influert skoleverket i Norge på alle nivåer, er idemessig knyttet til Europa. Også de sosialøkonomiske rammevilkår var utfordrende for skolen. Vekselmetoden var brukt i den norske allmueskolen i 1826, noe som neppe var ukjent for vordende lærere. Slik sett var basis for oppstart av norsk lærerutdanning preget av og beroende på en flere århundrers utveksling av europeiske pedagogiske tanker.

I Danmark var det store utfordringer med å ta vare på foreldreløse og fattige barn som følge av Den store nordiske krig 1709–1720. Mange barn hadde mistet sine forsørgere som resultat av krigshandlinger, og en rekke barn var blitt foreldreløse som følge av sykdomsepidemier. Forslag om et Waisenhus var blitt lansert flere ganger i løpet av krigen, men det var først i etterkant av denne at etablering ble realisert. Dette skjedde ved en kongelig bevilgning til Misjonskollegiet, som skulle stå for etablering og tilsyn. Virksomheten ved Waisenhuset ble dermed en del av Misjonskollegiets arbeid. Den endelige åpningen av Waisenhuset i København fant sted i 1727. Det ble etter hvert etablert flere Waisenhus, deriblant i Trondheim.

Franckes pietistiske ideer fra Halle fikk gjennomslag i Danmark-Norge. Reformasjonen fikk betydning ved innføring av konfirmasjon i 1736. På det religiøse området ble konfirmasjonen sentral i den enkeltes trosliv, men også i det sivile liv fikk konfirmasjonen betydning fordi den var knyttet til juridiske vilkår så som å kunne gifte seg og å besitte eiendom. Forbindelsen mellom stat og kirke trer her meget tydelig frem. Ideene fra Tyskland ble videreført i latinskolen, både når det gjaldt viktigheten av morsmål som undervisningsspråk, betydningen av å kunne lese religiøse tekster, og intensjonen om at undervisningen skulle omfatte både jenter og gutter.

Hva skjedde i Danmark?

Danmark kom til å bli et land som fikk stor betydning for skolepolitisk tenkning, både når det gjaldt allmueskole og lærerutdanning. På slutten av 1700-tallet foregikk det et omfattende arbeid i Danmark-Norge for å bedre skolevesenet. Som en del av dette fikk Den Store Skolekommissjonen av 1789 i oppgave å opprette lærerutdanning og å utarbeide en ny skolelovgivning.¹⁷ Et av de snarlige resultat var opprettelsen av det statlig finansierte Blaagaard Skolelærerseminarium i 1791. Dette var den første offentlige skolelærerutdan-

17 Ingrid Markussen, «Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830», i Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (red.) – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, i serien Dansk Læreruddannelse, vol. 1 (Syddansk Universitetsforlag og Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie: Odense, 2005), 17–130.

ning i Norden. Det mer langsiktige resultatet av kommisjonens arbeid var skolelovgivningen som kom i 1814.¹⁸ Blaagaard var blitt etablert etter tysk mønster med internat for seminaristene. Det var undervisningsplanen fra universitetsbyen Kiels skolelærerseminarium, etablert ti år tidligere, som ble lagt til grunn for organiseringen av Blaagaard. Seminaret i Kiel hadde flere andre interessante sider. Det var bevisst lagt til en større by, noe som ga en rekke fordeler. En kunne hente lærerkrefter fra byens universitet – slik at undervisningen kunne holdes på et faglig høyt nivå. Byen hadde også en rekke kulturtilbud som kunne bidra til seminaristenes dannelse.

Figur 2.1

Blaagaard skolelærerseminarium i København



En av lederne ved seminaret var førstelærer Clausen. Han hadde sin utdanning fra seminaret i Kiel, der han også hadde virket som lærer og hadde dermed førstehånds kjennskap til virksomheten der. Ved Blaagaard hadde Clausen ansvar for regnskapsføring, var førstelærer og fungerte som forstander.¹⁹ Som en av to lærere hadde han også oppsyn med øvingsskolen.

18 Skjelmo, «Vaisenhuset og Blaagaard», 34, note 33.

19 Skjelmo, «Vaisenhuset og Blaagaard», 35.

Denne øvingsskolen, Blaagaard børneskole, hadde undervisning 20 timer i uken.

Blaagaard Seminarium ble igangsatt med 14 elever, og antallet økte opp mot 40. Fra begynnelsen var timetallet per uke: religion 6, dansk 2, historie og geografi 2, naturhistorie og naturlære 2, regning og matematikk 6, katekisasjon 6, musikk 8 og skriving 2. Her ser vi tydelig påvirkning fra opplysningstidens ideer, ved at fag som naturhistorie er inkludert, og omfanget av regning og matematikk er utvidet. Dette markerer en ny og annerledes tenkning i skolen, knyttet til antall fag, fagenes innhold og timetall.

Opplysningstidens ideer kommer også til uttrykk i den danske allmueskoleloven av 1814, med fem spesifikke forordninger: for hovedstaden København, kjøpstedene, landet, jødene og Schleswig-Holstein. I den danske skole skulle det undervises i religion, lesing, skriving og regning, samt veiledning i «ordentlig Sang».²⁰ Det kommer inn en setning om at ved lesing skulle det anvendes bøker som kunne gi anledning til

at danne Børnenes Sindelag, og som indeholde et kort Begreb om deres Fædrelands Historie og Geographie, samt meddele dem Kundskaber der kunne tiene til Fordommens Udryddelse, og blive dem til Nytte i deres daglige Haandtering; og bør derved al Undervisning søges Lejlighed tilpassende Forstands-Øvelser for de Unge.²¹

Vi ser her tydelig hvordan opplysningstidens ideer får fotfeste også i allmueskolen. Barn og unge skal, i tillegg til sentrale skolefag, få et grunnlag for sine liv som er tuftet på likhet, likeverd og sann kunnskap og nytte. Comenius' ord gjenpeiles her: «at alle skal bli mennesker fullt ut».²² I tillegg til disse sentrale ideer fastsettes undervisning i gymnastikk og svømming, med tilhørende uteområder og «de aller nødvendigste Apparater til saadanne Øvelser, ved enhver Skole, hvor Gymnastik indføres, anskaffes efterhaanden paa Skolekassens Bekostning».²³

20 Tone Skinningsrud og Randi Skjelmo, «Fra dansk provins til konstitusjonell stat. Arbeidet for en norsk skolelovgivning 1814–1827», i *Uddannelseshistorie* (Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie: Aarhus, 2014), 31–51, på s. 34.

21 Skinningsrud og Skjelmo, «Fra dansk provins», 34.

22 Blekastad, «Johan Amos Comenius». snl.no. Hentet 09.01.2025.

23 Skinningsrud og Skjelmo, «Fra dansk provins», 34–35.

Det lærde miljø i Norge

Den første professor i Norge var Knud Leem. Han ble utnevnt til dosent og professor i det samiske språk av Frederik 5 ved Seminarium Lapponicum i Trondheim i 1752.²⁴ Deretter ble Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab innstiftet 1760, med tilholdssted Trondheim.²⁵ Også i København fantes et selskap der norske studenter samlet seg, Det Norske Selskab. Dette ble stiftet i 1772, og var i hovedsak en litterær og patriotisk forening inspirert av fransk og engelsk åndsliv. På det meste hadde selskapet 120 medlemmer.²⁶ Norge fikk sitt eget universitet i Christiania i 1811, Det Kongelige Frederiks Universitet. Dermed var et avgjørende lærdomsmiljø etablert i Norge, femten år før Norges første lærerutdanning på Trondenes. Ved selvstendigheten i 1814 fikk Norge eget Storting. I tillegg til et økt behov for å utdanne personer til statens administrasjon, ble oppgaven med å utarbeide et skolevesen for hele landet aktualisert.

Norge får sin selvstendighet

Stortingets arbeid for allmueskolen

Danske pedagogiske tanker kom også til Norge. Det var flere forbindelser idemessig, både på det strukturelle og på det personlige plan når det gjaldt skolevesenet. I Norge, som i Danmark, gikk arbeidet med skolelovgivning for allmueskolen, etablering av skolelærerutdanning samt lærerinstruks hånd i hånd. Styringen av Norge forut for 1814 hadde i lengre tid foregått som en direkte forbindelse mellom kongen og kanselliet i København og de regionale embetsmenn i Norge, uten å gå gjennom et nasjonalt nivå. Før 1814 var regionene – stiftamtene – de primære administrative, økonomiske og kulturelle enheter. For Norge innebar adskillelsen fra Danmark ikke bare at det politiske

24 «Han var Norges første professor». <https://uit.no/labyrinth/a/knudleem>

25 Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab ble stiftet av rektor Gerhard Schøning, biskop Johan Gunnerus og etatsråd Peter Suhm.

26 Selskapet ble oppløst i 1813 og reetablert i Norge i 1818.

sentrum ble forflyttet fra København til Christiania, men også en ny statlig politikk som innebar nasjonal lovgivning og mindre regional differensiering.

Arbeidet for skolevesenets utbygging i Norge etter 1814 ble aktualisert på Stortinget gjennom innsatsen til en rekke sentrale aktører. Drøftingene på Stortinget viser at hovedargumenter fra den danske debatten også løftes frem i Norge. Ildsjeler fra ulike regioner diskuterte og la frem forslag i Stortinget. Dette omhandlet betydningen av en nasjonal plan i forhold til regionale planer, betydningen av religion i skolen, skolens faglige innhold og forhold mellom stat og kirke.²⁷ I tillegg foregikk det en diskusjon om hvorvidt en skulle ha omgangsskoler eller faste skoler.²⁸

Blant de tidligste utdannings spørsmål som kom opp på Stortinget i 1815–1816, var nødvendigheten av grunnleggende utdanning for barn og unge. Initiativtakere til debatten var to biskoper, Peder Sørensen i Kristiansand og Fredrik Bech i Akershus, samt skolelærer Tomas O. Amlø, som fremmet sitt forslag gjennom representant Torger Næss i Nordre Bergenhus. Biskop Sørensen foreslo et midlertidig toårs forsøk med skoler i sitt eget bispedømme. Hans fremlegg hadde seks hovedkrav: bare faste skoler, en fast skole for hvert 250. barn; et lærerseminar hos en dugende landsprest; større lærerlønn og pensjon; mer kunnskap til barna; godt tilsyn med skolen; årlig offentlig eksamen. I folkeskolens faginnhold, i tillegg til hovedfagene, er det vektlagt hagebruk, «saavel Skoves som Haugetræs og forskjellige Jordarters vigtigste Behandling».²⁹

Biskop Bech foreslo en nasjonal lov om skolevesenet i hele landet. Han ville ha fast skole alle steder hvor det i en avstand av en kvart mil fra den vorde skole kunne samles minst 30 skolepliktige barn; hvor den faste skole ikke kunne finne sted, omgangsskole for hvert 90. skolebarn. Dette ble oppfattet som altfor dyrt. Man fikk begynne med en fast skole ved hver prestegård, for barn over 12 år. «Men alt hvad der i denne Sag maatte foranstaltes, vilde være forgjæves og frugtesløst, med mindre der omhyggeligen sørges for, at Skolerne besættes med duelige og retskafne Lærere».³⁰

27 Skinningsrud og Skjelmo, «Fra dansk provins», 39–40; J. Maliks og Ida Bull, «Med regionen som utsiktspunkt», i Ida Bull og J. Maliks (red.), *Riket og regionene. Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*, (Akademia forlag: Trondheim, 2014), 14.

28 Torstein Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1 (Steenske Forlag: Kristiania, 1918).

29 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

30 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

Skolelærer Tomas O. Amle kom med et separat innspill som omfattet et lovforslag for allmueskolevesenet i hele Norge.³¹ Særmerkt ved Amles forslag var fast skole for de større barna og omgangsskole for de små, opp til 12 år.³² Torstein Høverstad bemerker at det er en etterklang av biskop Bechs bok fra 1810, *Ideer og Vink*, i Amles forslag: «Han har faatt si syn paa skulen fest i opplysningstidi; men tankarne stig alt fram meire avbleikna».³³ I vurderingen av fremleggene får Amle ros for at han har «mangen god Bemærkning og Forskrift tilfælles med de 2 andre Forfattere».³⁴ Amle var medlem av haugianerbevegelsen.³⁵

En komité ble nedsatt, som i mars 1816 konkretiserte et lovforslag i 35 punkter for skolene på landet. Dette inneholdt forslag til organisering av faste skoler, omgangsskoler, lærerutdanning, finansiering og lokale tilpasningsordninger. Det siste innebar at det i skoleåret ble tatt hensyn til onnearbeid, seterdrift og fiskerier i de enkelte lokalsamfunn.³⁶ Disse momenter gjenspeiler den danske skoleloven av 1814. Hovedsaken var å få på plass en organisering og finansiering av skolevesenet i den nye norske staten. Debatten dreide seg særlig om denne skoleloven skulle gjelde for hele nasjonen eller om den skulle avgrenses til regionale områder, også dette er et ekko av den danske skoleloven. På tross av et grundig forarbeid ble lovforslaget avvist i Stortinget, med én stemmes overvekt.

I stedet ble det 1. juli 1816 vedtatt et annet lovforslag med kun tre paragrafer, som alle omfattet grunnleggende skolegang. Dette var en rammelov som overlot detaljer til lokale myndigheter. Loven skulle gjelde på nasjonalt nivå og omfatte byer så vel som rurale områder, men likevel med forskjeller mellom skolene i byene og på landet. Stortinget møttes hvert tredje år. Arbeidet for å bedre allmueskolevesenet fortsatte på Stortinget, både i 1818 og 1821, men begge ganger ble saken utsatt. En strukturell ordening var gått igjennom i 1819, da Norge fikk eget departement for kirke- og undervisningsvesen.

31 Skinningsrud og Skjelmo, «Frå dansk provins», 45; Brev fra Deinboll til Hr. Stortingspresident, datert 30.03.1821. Stortingsarkivet. O.E.P. 192 Almueskolevæsenet STA/ S-1821.

32 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 267.

33 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 267.

34 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 267, note 16.

35 Haugianerne var en norsk kristen lekmannsbevegelse grunnlagt 1796–1804 av predikanten Hans Nielsen Hauge. snl.no. Hentet 09.01.2025.

36 Tone Skinningsrud og Randi Skjelmo, «Regional Differentiation and National Uniformity: Norwegian Elementary School Legislation in the Eighteenth and Early Nineteenth Century», *Nordic Journal of Educational History*, vol. 3, nr. 1 (2016), 25–45, på s. 38.

I 1824 fortsatte Stortinget sitt arbeid med å få på plass en skolelovgivning. Det var stor aktivitet, men man lyktes heller ikke denne gangen med å komme til enighet om et utkast. Grunnen til dette var ulike oppfatninger om hvorvidt skoleloven skulle være en landslov, om det skulle være omgangsskole eller fastskole, finansieringen av skolen, og om skolen skulle være for alle, uavhengig av evner. Dessuten var det et underliggende spørsmål om hvor hurtig gjennomføringen av drøftinger og implementering av skoleloven skulle skje. To utkast ble sendt på høring til geistlige embetsmenn og til stiftsdireksjonene. Det ene var fra representantene Niels Stockfleth Schultz og Peter Vogelius Deinboll, det andre fra en oppnevnt Lov-komité, ledet av Anders Rambech fra Røros, som var en av tre jurister i denne komiteen.

Rambech var husmannssønn med gode evner. Den lokale presten hadde gitt ham etternavnet sitt, og han ble ansatt av sorenskriver i Orkdal, som leste til juridikum med ham slik at han kunne avlegge embetseksamen i København. Rambech var blitt valgt til riksforsamlingen på Eidsvoll, ble Odelstingspresident i 1818, og på Stortinget en forkjemper for embetsstandens interesser.³⁷

Schultz vokste opp i Sigdal, studerte teologi og ble prest i Trondheim. Han hadde betydningsfulle posisjoner på Stortinget i den perioden skole-saken var oppe til drøfting, blant annet som president.³⁸ Den danskfødte Deinboll var kommet til Finnmark som sogneprest til Vadsø i 1816, ble prost der og Finnmarkens representant til Stortinget i 1821 og 1824. Deinboll og Schultz kjente hverandre fra forsvaret av København i 1807,³⁹ da Schultz var kaptein og Deinboll student og rekrutt. I 1824 møttes de igjen, nå i anledning samstemte ideer om skoleloven. Høverstad hevder: «Framlegget frå Deinboll og Schultz har merkt lovi meir enn noko anna».⁴⁰ De vektla at det skulle være en landslov, at det skulle være faste skoler, at det fantes midler til finansiering i Opplysningsvesenets fond, samt behovet for egne institusjoner for utdanning av skolelærere rundt om i landet. Ut fra det vi kan se av handlekraft og gjennomføringsevne, virker det som om Deinboll og Schultz ønsket en snarlig løsning.

37 Østigaard, Arne Dag, *Anders Rambech i Norsk Biografisk Leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.

38 Bratberg, Terje, *Niels Schultz i Norsk biografisk leksikon* på snl.no. Hentet 07.01.2025.

39 En hendelse under Napoleonskrigene var flåteranet i København i 1807, da Storbritannia bombarderte København og ranet til seg den danske flåten.

40 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 294.

Fremlegget fra Rambech gikk punkt for punkt imot Deinboll og Schultz' forslag. Når det gjaldt om skoleloven skulle være landsdekkende, ble det hevdet at det var vanskelig i et land som Norge, der «de locale Forskjelligheder ere saa mange», å gi slike forskrifter for skolevesenet som overalt kunne være anvendelige.⁴¹ Rambech ville ha en enda mer utførlig lov, noe som impliserte en ytterligere utsettelse av Stortingets behandling. Han etterlyste grundige forskrifter om kunnskapene hos dem som skulle være allmueskolelærere, regler som bestemte hvilke undervisningsgrener som burde komme i betraktning, og retningslinjer for hvorledes «Underviisningen bør lempes efter Skolebørnenes Fatte-Evne»,⁴² med andre ord en form for tilpasset opplæring. Forslaget inn-

befattet også «at den opvoxende ungdom i Almindelighed, og de der vise en ualmindelig Flid og Lærvillighed i Særdeleshed, kunne i Almue-Skolerne erholde en høiere Grad af Oplysning».⁴³ Dette stilte utvidede krav til læreren ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt, men også gi elevene noe å strekke seg etter og gi undervisning på et høyere nivå for dem med gode evner. Rambech understreket at et økonomisk grunnlag for å starte lærerutdanninger samt lønninger til lærere var en forutsetning for et velfungerende allmueskolevesen.⁴⁴ Dessuten advarte nemndas forslag mot en skolelov som innebar «Tvangspligter og forøgede Byrder for det Offentlige».⁴⁵

Figur 2.2

Stortingsmann fra Finnmarkens amt og sogneprest i Vadsø, Peter Vogelius Deinboll. Foto: Stortingets arkiv



41 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 285.

42 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 287.

43 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 287.

44 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 287.

45 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 285.

Forslaget til Deinboll og Schultz var ikke underskrevet da det ble sendt på høring til stiftene, i motsetning til lovnemndas forslag. Høverstad bemerker at både tilrådinga og lovfremlegget fra Deinboll og Schultz var svært godt utformet, for begge «skreiv uvanleg godt».⁴⁶ Imidlertid påpeker han at om forslagsstillerne hadde vært kjent for prestestanden i 1825–1826, «vilde det vore til stor rettleiding aa ha visst det».⁴⁷

Etter at utkastene hadde vært på høring, var det professor i teologi, Svend Hersleb, som ledet kirke- og undervisningskomiteen. Han skrev innstillingen til Stortinget om en ny skolelov, basert på de to høringsuttaalelsene – et kompromiss. Denne loven, Lov Angaaende Allmueskole-Væsenet paa landet, ble sanksjonert 21. juli 1827 av kong Karl Johan på Stockholms Slott. Det er verdt å merke seg at denne loven ga amtsdireksjonene i Nordland og Finnmarken den samme autoritet som ellers var tillagt stiftsdireksjonene, altså det geistlige.

Først i 1834 ble en egen plan og instruks for lærere vedtatt.⁴⁸

Sammenlignet med den danske skoleloven av 1814 representerte denne loven et tilbakeskritt i forhold til opplysningstidens ideer. Den norske skoleloven hadde ingen eksplisitt uttrykt målsetning for skolen, slik den danske hadde. Den hadde også en lang snevrere fagkrets. I den norske loven finner vi lesing forent med forstandsøvelser, religion og bibelhistorie, sang etter salmeboken, skriving og regning. Fag som historie, geografi, naturlære og gymnastikk nevnes ikke, og dermed er det viktige elementer fra opplysningstiden som ikke blir inkludert. Også synet på barnas modning varierer mellom de to land. Mens skolestart i Danmark var ved 6 år, var den i Norge ved 7 år. Den norske skolen fortsatte å være sterkt religiøst forankret. Hersleb, som skrev innstillingen til den nye skoleloven, var Grundtvigs personlige venn.⁴⁹ Hersleb var tilhenger av en kristelig allmueskole og antirasjonalist.⁵⁰

46 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 284.

47 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 284.

48 Plan hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Allmueskolerne paa Landet skal indrettes og Instrux for Lærerne ved Allmueskolerne, 22. juli 1834. *Skolehistoriske Aktstykker* nr. 9, 1989.

49 Presten Nikolai Frederik Severin Grundtvig var en stor dansk salmedikter og grunnlegger av folkehøyskolebevegelsen.

50 Skinningsrud og Skjelmo, «Fra dansk provins», 48.

Det ble argumentene til Deinboll og Schultz som til slutt vant frem. Skoleloven av 1827 var en rammelov i den forstand at den inneholdt en del overordnede bestemmelser som skulle gjelde for skolene på landet, over hele landet. En skolelov for allmueskolene i byene kom først i 1848. Da de samme spørsmål hadde vært oppe i Danmark, var dette blitt løst blant annet med separate forordninger. Den norske lovgivningen ble altså ganske forskjellig fra den danske.

Stortingets arbeid for lærerutdanning

Kravet om etablering av lærerutdanning kom tydelig frem på Stortinget i perioden 1814–1827 under forarbeid til skolelov. Gjentatte ganger ble forbindelsen mellom lærerutdanning og allmueskole understreket. Lærere måtte utdannes for å kunne virke i allmueskolen, dette var en forutsetning. Allerede året før skoleloven av 1827 var det faktisk en realitet i Norge at den første offentlige skolelærerutdanning var igangsatt. Denne kom i gang på Trondenes utenfor Harstad 7. februar 1826.

Blaagaard Seminarium var i Danmark blitt etablert som en ny type utdanningsinstitusjon i Norden, og opplysningstidens tanker fikk her et arnested. De samme tanker ser vi igjen i Norge i forslagene til en forbedring av skolevesenet.

Spørsmålet om lærerutdanning ble aktualisert like etter 1814, som en del av arbeidet for et nasjonalt skolevesen. Et omfattende lovforslag ble fremmet i 1816, blant annet av biskop Sørensen. Dette forslaget inneholdt krav om følgende fag i lærerskolen: lesing, skriving, regning, historie – med hovedvekt på Norgeshistorie – helselære, naturhistorie, naturlære, hagebruk, «med Træ og Jordens Behandling», samt sang.⁵¹ Her ser vi hvordan ideer fra opplysnings-tiden tydeliggjøres gjennom en utvidet fagkrets og en praktisk tilnærming «som kann koma til nytte i livet».⁵² Forslaget ble imidlertid nedstemt. Saken kom jevnlig opp på Stortinget, neste gang i 1821.

En annen sentral pådriver for å få realisert skolelærerseminar i Norge var Deinboll, som også hadde vært aktiv i arbeidet med skolelov. Deinboll hadde virket som huslærer, bestyrt sin egen privatskole og undervist i borgerskolen

51 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

52 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

før han fullførte presteutdannelsen. Etter påbegynte teologistudier flyttet han til Norge. I 1814 ble han immatrikulert ved det nyopprettede universitetet i Christiania og fullførte studiene året etter, samme år som han fikk prestestilling i Vadsø. Straks etter ankomsten til Finnmark gikk han i gang med arbeid for å bedre skolevesenet. Han tok initiativ til å ansette lærere, drev med veiledning og avholdt lærerprøve.⁵³ Han ba også biskopen om hjelp til å bedre tilgangen til bøker og om å få oppsendt 200 eksemplarer av Luthers katekisme, utgitt av det nystartede norske Bibelselskab. Likeledes ønsket han Pontoppidans forklaring, bibelhistorie og fortellinger for den norske bondestand. Han så også at det ved skolene var behov for bibler, huspostiller og salmebøker. Deinboll var videre opptatt av den flerspråklige situasjonen, og han etterspurte bøker utgitt i Stockholm for de svenske samer og bøker trykt på karelsk. Han tenkte seg at disse ville kunne anvendes av kvenene i Tana, hvor de fleste forsto finsk.⁵⁴

Deinboll ivret for at kunnskap skulle være tilgjengelig for alle og mente at prestegårdsseminarer var uaktuelt i Norge, med spredt befolkning, lange avstander mellom bebygde områder og store arealer på kirkesognene. Dermed avskar han en debatt tilsvarende den i Danmark om ansvar og organisering av lærerutdanningen. Hans holdning var at prestenes betydning i utdanningsspørsmål burde nedtones; det var ikke kirken, men staten, som skulle utdanne skolelærere. Han hadde stor tillit til at bøker, både religiøse og andre, var sentrale i arbeidet med å forbedre skolevesenet.

Allerede i 1817 hadde Deinboll fremsatt forslag til Stortinget gjennom Finnmarkens amt om å opprette et skolelærerseminar i Vadsø.⁵⁵ Da han møtte på Stortinget i 1821, hadde han sendt brev til Odelstinget, der han argumenterte for at staten, i anledning reformasjonsjubileet i 1817, hadde nye og forsterkede plikter. I forslaget fra Deinboll kan vi lese om forholdene i nord: «Deres Skoler ere yderst elendige, og kunne ikke ophjælpes, saalenge Skolelærerne ere aldeles raae og udannede. Børnene opvoxe i Ladhed og Vankundighed, uden at moralske Følelser vækkes og næres i deres Barndom.»⁵⁶

53 Skjelmo, «Utdanning av lærere», 85.

54 Skjelmo, «Utdanning av lærere», 85; Brev frå Deinboll til Krogh, 20/10-1817, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, Statsarkivet i Tromsø (SATØ).

55 Helge Dahl, *Tromsø offentlige lærerskole: Jubileumsskrift* (Peder Norbye: Tromsø 1976), 9f.

56 Oluf Kolsrud, *Reformasjonsjubileet i Norge 1817: beretninger og aktstykker* (Grøndahl: Kristiania, 1917).

Her påpekes både nødvendigheten av utdannelse for lærerne og viktigheten av at skolens undervisning skal bidra til å se barnet som barn, slik Rousseau fremhevet, samt betydningen av moralsk utvikling, påpekt av Comenius. Staten var forpliktet til å fremme skolevesenet, samt danne og lønne dets lærere. Det første middel for å opphjelpe et forfallent kirke- og skolevesen var å skaffe lærere. Det neste var å opprette en institusjon der disse kunne dannes. Når Deinboll fremhevet statens ansvar, var dette med de samme argumenter som hadde vært anvendt av medlemmer i den danske skolekommisjonen av 1789. Det var med utgangspunkt i deres arbeid at opprettelse av Blaagaard Seminarium hadde funnet sted.

Deinbolls aktivitet på Stortinget i 1821 var motivert av de behov for skoler og lærerutdanning som han så under sin tid i Finnmark. Det var også dette området han skulle ivareta som representant for Finnmarkens Amt. I sin argumentasjon henledet Deinboll videre oppmerksomheten mot Thomas von Westens tidligere virke, mot Misjonskollegiet og mot Seminarium Lapponicum, Knud Leems undervisningsinstitusjon i Trondheim. Deinboll kritiserte også den praksis som etter hvert hadde gjort seg gjeldende, at prestene skulle lære opp de lokale til å være skolelærere uten selv å kunne det lokale språket.⁵⁷

En viktig instans for å finansiere skolevesenet ble opprettet i 1821: Opplysningsvesenets fond. Fondet ble etablert gjennom statens inntekter fra salg av jordegods konfiskert i forbindelse med Reformasjonen. Avkastningen fra fondet skulle todeles: en tredjedel til universitetet i hovedstaden og to tredjedeler til Opplysningens understøttelsesfond. Disse midlene skulle brukes til lønnsforbedring for prester og lærere, til pensjoner for prester, universitets- og skolelærere, samt til opplysningsformål som offentlige lærerskoler. I perioden 1826–1840 ble det etablert lærerseminarier i alle stift, takket være midler fra Opplysningsvesenets fond. Trondenes Seminar var det første som fikk nytte godt av slike midler, blant annet fra Seminarii Lapponici fond.⁵⁸ Debatten på Stortinget resulterte i et enstemmig vedtak om å etablere et skolelærerseminarium for det nordlige Norge.

57 Skjelmo, «Utdanning av lærere», 87; Brev til Norges Odelsting fra Deinboll 31/3–1821, Riksarkivet, Oslo (RA).

58 Liv Helene Willumsen, Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge. Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond. I D. Sjøgren & J. Westberg (red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (Kungl. skytteanska samfundet: Umeå, 2015) 97–116.

En kongelig resolusjon av 4. mai 1822, § 5, nevner hvilke fag det skulle undervises i ved det fremtidige Trondenes Seminar: religion, kateketikk (undervisning i Luthers katekisme), norsk språk og grammatikk, skriving, regning, samt samisk for de samiske elevene og for de norske som kunne vente tilsetning i samiske distrikt.⁵⁹ Her ser vi at det religiøse er vektlagt både som eget fag og med henblikk på hvordan katekisering skal foregå. Språklig kunnskap i norsk er inkludert i fagkretsen. Flerspråklige forhold i den nordlige landsdelen er likeledes nedfelt i krav om undervisning i samisk for de samiske seminarister som skulle tas opp, og for seminarister som skulle ha sitt virke i områder der samisk var morsmålet til elevene. At det også var behov for ivaretagelse av kvensk i områder der dette var elevenes morsmål, nevnes ikke. Sammenlignet med fagkretsen ved Blaagaard Seminar, ser man at det her mangler historie og geografi, naturhistorie, naturlære og musikk. Resolusjonens pålegg ble fulgt opp, og skolens bestyrer Simon Kildal skriver i årsmeldingen at seminaret fra 1826 startet opp med fagene morsmål, religion, aritmetikk, skriving, samt forberedende øvelser i kateketikk.⁶⁰

Den skoleloven for allmueskolen på landet som ble arbeidet frem og vedtatt i 1827, inneholdt også bestemmelser om at det skulle opprettes lærerseminarier i alle stift. Dette skulle skje i den takt som midler fra Opplysningsvesenets fond tillot.

Europeiske ideers betydning for skole spørsmål

Vi har ovenfor vist at europeiske ideer virket inn på skolevesenets tidlige utviklingsfase på ulike måter og på ulike nivåer i det norske utdannings-systemet. Dette omfattet både allmueskolen og lærerutdanningen som del av et nytt skolevesen.

59 Mary Brekke, *Lærerutdanning i Nord: Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder* (Luleå Tekniska Universitet: Luleå, 2000), 37.

60 Forhandlingsprotokoll Trondenes Seminar 1826–1863, løpenr. 1, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, Statsarkivet i Tromsø (SATØ).

Europeiske ideer spilte en vesentlig rolle for de forslag og de drøftinger som fant sted på Stortinget etter 1814. Som nevnt innledningsvis kommer ideene hovedsakelig fra tre land. Opplysningstidens ideer fra Frankrike kommer til syne ved at det bestemmes at skolegang skulle være for alle og at alle skulle få gå på skole i sitt nærmiljø. Rousseaus tanker om synet på barnet og barndommen ser vi slå igjennom i ulike utkast til fremlegg som ble forberedt for Stortinget. I fremlegg fra biskop Sørensen i 1816 er et av hovedkravene at «Borni maa faa meir kunnskap».⁶¹ I biskop Becks forslag fra samme år berøres opplysningstidens ideer i argumentasjonen for opprettelsen av seminarer, der det påpekes at seminaristene «siden skulle arbeidet for sand Oplysning og gode Sæders Udbredelse».⁶² I 1824 uttrykker juristen Rambech at både de som skal ha ansettelse som skolelærere og en lov om allmueskolevesenet bør ha regler «der bestemme hvilke Underviisnings-Grene fortrinnslig bør komme i Betragtning; hvorledes Underviisningen bør lempes efter Skolebørnenes Fatte-Evne».⁶³ En skal altså ta hensyn til barnets modenhet i undervisningen, noe Rousseau påpekte.

Et viktig spørsmål dreide seg om hvorvidt en norsk skolelov skulle være en rammelov som overlot detaljstyringen til lokale myndigheter, eller om det skulle være én felles lov for hele landet. I Danmark hadde dette blitt løst i 1814 ved å vedta til sammen fem skoleforordninger. I Norge ble løsningen en detaljert lov som gjaldt allmueskolene på landet, men loven var av mindre omfang enn den danske. Et annet demokratisk aspekt var at lokale myndighetspersoner skulle føre tilsyn med skolen. En egen paragraf i skoleloven av 1827 fastslo at det skulle opprettes lærerutdanning over hele landet. Imidlertid, når man ser på endelig resultat, viser det seg at utkast og forslag overskred hva som var mulig å få til. Dette har trolig å gjøre med at blant annet Deinboll og Schultz så viktigheten av å få hurtige vedtak, mens lovnemnda ønsket å utsette vedtakskraftig behandling.

Ser en på ideer fra Tyskland, er den viktigste at undervisningsspråket i skolen skal være morsmålet. Dette ble gjennomført etter Reformasjonen. Den reformerte kristne lære, med sine forventninger om at den enkelte skulle kunne lese og forstå evangeliet, førte med seg krav om leseferdighet. I forlengelsen av

61 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

62 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 268.

63 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 267.

dette oppsto nødvendigheten av undervisning og gjengivelse av skriftens ord og katekismens forklaringer. Det religiøse aspektet kommer tydelig frem ved opprettelsen av Trondenes seminar. Dessuten var det viktige flerspråklige forhold som skulle ivaretas. I det nordlige Norge, den landsdelen som seminariet skulle virke for, var det faktisk tre morsmål som gjorde seg gjeldende: norsk, nordsamisk og kvensk. Nordsamisk ble vektlagt ved oppstarten av Trondenes seminar, ved opptak av seminarister og i undervisningens innhold. Men det skulle vise seg at også opptak av kvenske seminarister og undervisning i kvensk var påkrevet for denne lærerutdanningen.

I den tidlige fase av norsk skolelærerutdanning gis fagene religion og katekettikk stor plass. Også det faktum at det første offentlige lærerseminariet ble lagt til middelalderkirken Trondenes, med sognepresten som bestyrer og lærer, viser kirkens store betydning. I tillegg kommer det at det var prestene som valgte ut potensielle seminarister. Dette skjedde ut fra en vurdering av deres dugelighet under konfirmasjonsundervisningen. Prestenes utvalg av seminarister pekte mot et levesett som skulle være forenlig med lærervirksomheten – basert på høye moralske og etiske krav. Skolelærerne skulle dessuten bidra til å utvikle gagns menneske. Høverstad vurderer det slik at ideene til Pestalozzi, de nyeste pedagogiske tankene, misbrukes.⁶⁴ Han hevder at «mor-skolen» ble brukt av embetsmennene for å redusere behovet for skoler og lærerskoler: det argumentet nyttes, at barn av bondestanden kan få opplæring av sine mødre og at det dermed ikke var behov for utdanningsinstitusjoner for disse barna.

Både lov om allmueskoler og igangsetting av lærerutdanning i Norge kom til å bli sterkt påvirket av religiøse tanker, ikke minst de pietistiske tankene som kom fra Halle i Tyskland. Man ser i utkast og forslag vedrørende skolespørsmål etter 1814 tanker som bæres frem av personer med en sterk religiøs forankring, enten det er pietister, grundtvigianere eller haugianere. Et vidtfnående spekter av pedagogiske ideer spilles inn i skoledebatten, men det som til syvende og sist blir stående igjen, er en tydelig religiøs skole.

64 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 364.

Ideer om utdanning fra tett befolkede områder i England aktualiserte et grunnpremiss: økonomi. Dette var også avgjørende for etablering av et skolevesen i Norge etter 1814. Økonomiske momenter ble diskutert i flere sammenhenger. Opplysningsvesenets fond kom inn som en mulig løsning. Det samme gjaldt Seminarii Lapponici fond.⁶⁵ Bell-Lancaster-metoden ble også sett på som en økonomiserende og besparende metode. Den hadde sin storhetstid i Norge fra 1818 til 1830. Høverstad hevder:

Over by og bygd breidde seg i 1820 aarig trui paa denne fabrikk-metoden, hildra klaarsyni hjaa mange skulemenn (...) og fekk dei til aa slaa av paa kravi for skulen; serleg gjekk det ut over lærarutdaningi.⁶⁶

Dette kapittel har vist hvordan et mangefasettert knippe av nye ideer – de kom fra Frankrike, Tyskland, Tsjekia, England og Danmark – gjorde seg gjeldende i pedagogisk tenkning i tidlig moderne tid i Europa. Ideene hadde varierende gjennomslagskraft i ulike land, men i norsk utdanningsvesen ser vi at disse ideer fant veien til Trondenes og skolelærerseminaret der. Selv med en beskjeden start i 1826, lå det en kraft i den overrissing fra en større verden disse ideene brakte med seg, og de var med på å forme innholdet av det nystartede seminaret. Totalt sett har ideene bidratt til å bygge den grunnvoll som vårt skolevesen i dag hviler på. Idémessig nyskaping og brudd med stivnede tankemønstre har inspirert og motivert utviklingen av en levedyktig skole.

65 Willumsen, «Økonomiske vilkår», 97–116.

66 Høverstad, *Norsk Skulesoga*, vol. 1, 364–365.

Figur 2.3

Illustrasjon av skolelærerseminar på Trondenes 1826. Tegning ved Jørgen Norodd Jørgensen. Foto: Andrew Kristiansen



Referanser

Arkivkilder

- Riksarkivet, Oslo (RA). Brev til Norges Odelsting fra Deinboll 31.03.1821.
- Statsarkivet i Tromsø (SATØ). Tromsø offentlige lærerskoles arkiv. Brev fra Deinboll til Krogh, 20.10.1817.
- Statsarkivet i Tromsø (SATØ). Tromsø offentlige lærerskoles arkiv. Forhandlingsprotokoll Trondenes Seminar 1826–1863, løpenr. 1.
- Stortingsarkivet, Oslo (STA). Brev fra Deinboll til Hr. Stortingspresident, datert 30.03.1821. Odelstingets ekstraktprotokoll (O.E.P.) 192 Almueskolevæsenet STA/ S-1821.

Litteratur

- Brekke, M. (2000). *Lærerutdanning i Nord: Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder* [Doktorgradsavhandling]. Luleå Tekniska Universitet.
- Bull, I. (2013). *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn. Utdanning i norske byer på 1700-tallet*. Akademika forlag.
- Dahl, H. (1976). Tromsø offentlige lærerskole: Jubileumsskrift. Peder Norbye.
- Høverstad, T. (1918). *Norsk skulesoga*, vol. 1. Steenske Forlag.
- Kolsrud, O. (1917). *Reformasjonsjubilæet i Norge 1817: beretninger og aktstykker*. Grøndahl.
- Maliks, J. & Bull, I. (2014). «Med regionen som utsiktspunkt». I Bull, I. & Maliks, J. (Red.), *Riket og regionene. Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*. Akademia forlag.
- Markussen, I. (2005). «Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830». I Nørr, E. & Skovgaard-Petersen, V. (Red.) – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, serien Dansk Læreruddannelse, vol. 1 (s. 17–130). Syddansk Universitetsforlag og Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Pedersen, J. (1951). «Pietismens tid 1699–1746». I Koch, H. & Kornerup, B. (Red.), *Den danske kirkes historie*, vol. 5. Gyldendanske boghandel, Nordisk forlag.
- Rousseau, J. (2001). *Om samfunnspakten*. Den norske bokklubben, Bokklubbens kulturbibliotek.
- Rousseau, J. (2010). *Émile – eller om oppdragelse*. Vidarforlaget.
- Schilling, H. (2016). *Martin Luther: Rebell i en brytningstid*. Vårt Land forlag.
- Skinningrud, T. & Skjelmo, M. (2014). «Fra dansk provins til konstitusjonell stat. Arbeidet for en norsk skolelovgivning 1814–1827». I *Uddannelseshistorie* (s. 31–51). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Skinningrud, T. & Skjelmo, R. (2016). «Regional differentiation and national uniformity: Norwegian elementary school legislation in the eighteenth and early nineteenth century». *Nordic Journal of Educational History*, 3(1), 25–45.
- Skjelmo, R. (2014). «Vaisenhuset og Blaagaard Skolelærerseminarium: Forbindelsen mellom to lærdomsmiljø i København omkring 1795». *Nordic Journal of Educational History*, 1(2), 27–42.
- Skjelmo, R. (2015). «Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826». I Sjøgren, D. & Westberg, J. (Red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (s. 81–96). Kungl. skytteanska samfundet.
- Skjelmo, R. & Willumsen, L. H. (2016). *Thomas von Westens liv og virke*. Vidarforlaget.

- Skolehistoriske Aktstykker* nr. 9. (1989). Plan hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Allmueskolerne paa Landet skal indrettes og Instrux for Lærerne ved Allmueskolerne, 22. juli 1834.
- Willumsen, L. H. (2015). «Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge. Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond». I Sjøgren, D. & Westberg, J. (Red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (s. 97–116). Kungl. skytteanska samfundet.

Nettsteder

- Bell-Lancaster-metoden*. digitaltmuseum.se/021017206600/bell-lancaster-metoden-metod-och-organisationsform-for-skolor_inom-folkundervisningen
- Monitorial System*. [britannica.com/topic/monitorial-system](https://www.britannica.com/topic/monitorial-system)
- Blekastad, M. *Johann Amos Comenius* i *Store norske leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.
- Bratberg, T. *Niels Schultz* i *Norsk biografisk leksikon* på snl.no. Hentet 07.01.2025.
- Brekke, M., Skjelmo, R. H., Willumsen, L. H. & Hatteng, B. *Lærerutdanningen i Tromsø. Tidslinje 1705–2018*. Publisert 26.09.2018. Hentet 17.01.2025 fra <https://www.hatteng.no/ilp/tidslinje1.html>.
- Brøndbo, S. & Nyvoll, J. B. Da forskerne åpnet dokumentboksen i Rigsarkivet i København, oppdaget de en historisk rød tråd fra en krangel i India i 1708 til UiT Norges arktiske universitet. https://uit.no/labyrint/a/trankebar?p_document_id=607363. Publisert 14.12.2018. Sist endret 12.03.2024. Hentet 17.01.2025.
- Brøndbo, S., Nyvoll, J. B. & Torsøe, M. *Han var Norges første professor*. <https://uit.no/labyrint/a/knudleem>. Publisert 05.02.2018. Sist endret 04.07.2025. Hentet 07.01.2025.
- Hans Nielsen Hauge* i *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.temaside/hans-nielsen-hauge>. Hentet 01.12.2025.
- Skagen, K. *Johann Heinrich Pestalozzi* i *Store norske leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.
- Østigaard, A. D. *Anders Rambech* i *Norsk biografisk leksikon*, snl.no. Hentet 07.01.2025.

Skjelmo, R. H. & Willumsen, L. H. (2026). Utviklingen av lærerutdanninger i Nord-Norge. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 59–100). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701003>

3

Utviklingen av lærerutdanninger i Nord-Norge

Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen

Innledning

Oppstarten av den første lærerutdanningen i Norge i 1826 var en milepæl i norsk utdanningshistorie. At den i tillegg ble lagt til Nord-Norge, til Trondenes utenfor Harstad, er ikke mindre skjellsettende. Tanker som melder seg, er hvorfor den havnet her og hva slags betydning kom den til å få – for landsdelen og for landet. Hvem var studentene og lærerne? Hva var innholdet i denne lærerutdanningen, og hvordan har den virket inn på den lærerutdanning vi har i dag? Hvordan forholder den første lærerutdanningen seg til andre lærerutdanninger i Nord-Norge og i landet? Slik lyder noen av spørsmålene vi vil ta for oss i dette kapitlet.¹

Ved å etablere en tidslinje for lærerutdanningen i Tromsø kan vi følge endringer gjennom ulike utdanningsreformer og igangsetting av lærerutdanninger for de ulike nivå i utdanningssystemet; så som grunnskolelærerutdanning, barnehagelærerutdanning og lærerutdanning for videregående skole. Vi følger utviklingen frem mot i dag.²

Kapitlet innbefatter en gjennomgang av Stortingets arbeid frem mot igangsetting av norsk lærerutdanning og betydningsfulle endringer frem til i dag.³ Kapitlets hoveddel vil utdype hvilke endringer det er snakk om og hvordan disse kom i stand. Avslutningsvis søker kapitlet å oppsummere hovedlinjene som har tegnet seg i disse utdanninger, der tidsavgrensede pedagogiske strømninger kommer til syne. Det som kjennetegner det norske utdanningssystemet, er at reformer inntreer relativt brått i form av statlige vedtak. Politiske bestemmelser ovenfra betyr for lærerutdanninger at endringer gjennomføres relativt hurtig innen en bestemt tidsperiode.

-
- 1 Vi vil gjerne takke ansatte ved Statsarkivet i Tromsø og ved Stortingsarkivet for hjelp med å skaffe til veie kildemateriale.
 - 2 Mary Brekke, Randi Hege Skjelmo, Liv Helene Willumsen og Bjørn Hatteng: *Lærerutdanningen i Tromsø. Tidslinje 1705–2018*. Publisert 26.09.2018. <https://www.hatteng.no/ilp/tidslinje1.html>. Hentet 17.01.2025.
 - 3 Parallelt med arbeidet for igangsetting av lærerutdanning foregikk arbeid for å ferdigstille skoleloven for allmueskolen på landet som ble vedtatt i 1827.

Trondenes Seminar 1826

Trondenes Seminar, som den første offentlige lærerutdanning i Norge, ble etablert 7. februar 1826. Seminaret holdt til i en beskjeden bygning, like ved Trondenes kirke. Det kom i gang med ni plasser til seminarister, og to av disse skulle forbeholdes samiske seminarister.

Vedtaket om opprettelse av Trondenes Seminar var blitt gjort på Stortinget 9. august 1821. Det var prost Peter Vogelius Deinboll fra Vadsø som var arkitekten bak forslaget, som ble fremmet under hans første periode som stortingsrepresentant for Finnmarkens amt:

I Henseende til ovennevnte Udgifter af Seminarii Lapponici Fondet, da anvender samme paa nogle faae Spdl^r nær, til Præster og Skolelærere i Trondhjems Stift, uden at komme Nordlandene og Finmarken til Gode. Det synes derfor billig, at dette Fonds Indtægter bør fra Begyndelsen av 1822, efter sin Oprindelige Bestemmelse tilfalde Nordlandene og Findmarken, som de med Ret tilkomme.⁴

Deinboll peker her på et urettmessig forhold, at midler øremerket Nord-Norge ikke brukes etter sin bestemmelse. Dette var et kronargument som bestemende myndigheter ikke kunne la være å lytte til.

Det foregikk en kontinuerlig debatt på Stortinget om lærerutdanning og allmueskolevesen fra 1814 av, og denne fortsatte både i 1824 og 1827, da lov om allmueskole på landet ble vedtatt. Debatten var influert av pedagogiske ideer som hadde kommet til København fra Frankrike, Tyskland og England, og med særlig tilsig fra byer som Halle og Kiel manifestert i etableringen av Blaagaard Seminarium i Danmark i 1791. Ideer om barndommens betydning, nødvendig modenhet for elevs læring, skolens ansvar for moralsk utvikling, opplysningstidens krav om logisk og fornuftsmessig forklaring på spørsmål samt effektive undervisningsmetoder, spilte inn. De europeiske ideene berørte vesentlige aspekter ved skolens innhold og organisering, og satte sitt tydelige merke på lærerutdanningen slik den ble utformet på Trondenes.

4 Brev til Norges Odelsting fra Peter Vogelius Deinboll, datert 31.03.1821, eske 986, legg «Sagen om Seminarium Lapponicum og Trondenæs Skolelærerseminarium», Kontoret for kirke og Geistlighed A 1821–1835, Kirke- og Undervisningsdepartementets arkiv, Riksarkivet, Oslo; Willumsen, «Økonomiske vilkår», s. 106.

Det hadde under stortingsdebatten om lærerseminarer fra 1816 av blitt fremsatt flere forslag om lokalisering. Peter Vogelius Deinboll foreslo Vadsø, Talvik og Tromsø, og så kom biskop Mathias Bonsach Krogh med forslag om Trondenes. Krogh var født i Vadsø og virket som sogneprest i Lenvik, Vågan og Ørland, før han i 1804 ble første biskop over Nordlandene og Finmarken. En diskusjon hadde foregått i hele Europa, og ikke minst i Danmark, om hvorvidt lærerseminarier skulle legges til større byer eller til mindre steder. Argumentet for mindre steder var at byene ble sett på som et upassende sted for skolegangen til de unge som skulle bli lærere fordi det var mange fristelser der. Deinboll gikk etter hvert bort fra Vadsø, da han mente det lå for perifert, og kom opp med forslag om Talvik eller Tromsø, det siste foreslått i brev til Krogh i 1818.⁵ Biskop Kroghs forslag om Trondenes ble vedtatt i 1824 sammen med nærmere regler for seminaret.

Figur 3.1

Simon Kildal (1796–1837) – sogneprest i Trondenes og den første seminarbestyrer



Bestyrelsen, undervisningen på seminaret samt kassererarbeidet skulle foretas av sognepresten.

Deinboll søkte dette embetet, og han ble innstilt både av Kirke- og undervisningsdepartementet og regjeringen, men fikk ikke stillingen. Ifølge ham selv skyldtes det at han hadde opptrådt for selvstendig da svenskekongen Karl Johan i 1821 kom med trussel om å bruke krigsmakt mot Stortinget.⁶ I den situasjonen hadde kongen truet med å avskaffe grunnloven.⁷ I stedet for Deinboll var det Simon Kildal som ble tilsatt som sogneprest, seminarbestyrer og lærer ved Trondenes Seminar.

5 Statsarkivet i Tromsø (SATØ). Arkivet til Biskopen i Tromsø Stift. Brev til embetsmenn. Brev fra Deinboll til biskop Mathias Bonsach Krogh av 23.11.1818.

6 Randi Hege Skjelmo, *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet* (Dr. polit.-avhandling, Universitetet i Tromsø, 2007), s. 65.

7 Stortinget.no. Hentet 10.01.2025.

Finansiering

Det som til syvende og sist gjorde at lærerutdanningen havnet i Nord-Norge, var at Deinboll kjente til at det fantes midler øremerket utdannelse av misjonærer, lærere og kateketer som skulle virke blant den samiske befolkningen. Midlene sto i et sovende fond. Deinboll nevnte på Stortinget misjonsarbeidet under Thomas von Westen, som var ansatt av Misjonskollegiet i København til å lede misjonsarbeidet i Norge fra 1716 til sin død i 1727,⁸ og opprettet to seminarier i Trondheim.⁹ Et tredje seminarium i Trondheim var Seminarium Lapponicum, opprettet 1752. Initiativtaker var igjen Missionskollegiet i København, godt støttet av biskop i Trondheim, Frederik Nannestad. Deres forslag gikk ut på å opprette seminaret i Alta, og tidligere misjonær og prest Knud Leem fikk tilbud om å igangsette og lede dette seminariet. Leem anbefalte imidlertid at seminariet ble lagt til Trondheim, der man hadde latinskole. Seminariet skulle «brukes til Lærere for Lapperne i Storfinmarken og Stornordlandene, og behandle dem i deres eget Sprog til Missionsvæsenets bedre Frugt».¹⁰ I tillegg til undervisningen skulle det ved seminaret oversettes bøker til samisk. Det ble blant annet utgitt Leems bønnebok, Leems lutherske katekisme og Leems ABC.¹¹

8 Bakgrunn for opprettelsen av Missionskollegiet er å finne i forhold i Trankebar i India, som da dansk-norsk koloni. I forbindelse med forskningsarbeid om tidlig utdanningshistorie ved Rigsarkivet i København, ble Randi Hege Skjelmo og Liv Helene Willumsen intervjuet i Rigsarkivets lokaler av Stig Brøndbo og Jørn Berger Nyvoll, UiT, Universitetet i Tromsø: «Da forskerne åpnet dokumentboksen i Rigsarkivet i København, oppdaget de en historisk rød tråd fra en krangel i India i 1708 til UiT Norges arktiske universitet». Publisert 20.12.2018. https://uit.no/labyrinth/a/trankebar?p_dokument_id=607363. Hentet 17.01.2025.

9 Thomas von Westen opprettet to seminarier for utdannelse av misjonærer i Trondheim, Seminarium Scholasticum i 1717, og senere Seminarium Domesticum. Det førstnevnte opphørte i 1732 og det sistnevnte ved hans død i 1727. Randi Skjelmo, «Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732», i David Dunér (Red.), *Sjuttonhundratal* 2013, s. 39–62, på s. 39–40.

10 Adolf Steen, *Samenes kristning og Finnemisjonen til 1888* (Oslo, 1954), s. 265.

11 Randi Skjelmo, «Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826», i David Sjøgren og Johannes Westeberg (Red.), *Norrlandsfrågan. Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (Kungl. Skytteanska Samfundet: Umeå, 2015), s. 81–95, på s. 90.

Fondet Deinboll nevnte, var knyttet til Seminarium Lapponicum.¹² I 1774 ble driften av dette seminarets virksomhet stengt, men den økonomiske delen ble videreført under oppsyn av Missionskollegiet.¹³ Fondet het Seminarii Lapponici Fond.¹⁴

Deinboll hadde oppdaget at disse fondsmidlene fantes tilgjengelig, og han hadde sett hva de skulle brukes til. Allerede i 1821 foreslo han på Stortinget «Opprettelse av et Skolelærerseminarium for Nordlands og Finmarkens Amter». I sitt budsjettforslag inkluderte Deinboll 200 speciedaler «til en Lærer for Nordmændene» samt samme beløp «til en lærer for Finnerne». I tillegg foreslo han «Beneficier til 15 Alumner a 20 speciedaler». Ellers satte han opp 150 speciedaler til lys, brensel, skrivemateriale etc.¹⁵ Til sognepresten satte han opp 100 speciedaler som honorar for inspeksjon over seminaret og for at han skulle «nogle Timer ugentligen deltage i Undervisningen».¹⁶ Disse detaljene, konkret innført i budsjettet, viste to ting: samiske seminarister skulle tas opp, og de skulle undervises av en lærer som kunne deres morsmål. Deinboll hadde ikke bare tenkt inn det nordnorske, men spesifikt det samiske. At han fikk dette inn som en budsjettpost, var et klokt trekk. Et slikt fremstøt bar tydelig preg av Deinbolls syn på språksituasjonen i Finnmark, da han pekte på behovet for lærere som kunne undervise både på samisk og kvensk.¹⁷

12 Liv Helene Willumsen, «Økonomiske vilkår for lærerutdanningen i det nordlige Norge», i David Sjögren og Johannes Westberg (Red.), *Norrlandsfrågan* Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi (Kungl. Skytteanska Samfundet: Umeå, 2015), s. 97–115, på s. 102.

13 Adolf Steen, *Samenes kristning og Finnemisjonen til 1888* (Oslo, 1954), s. 429. For dokumentasjon regnskap ca. 1800, se blant annet følgebrev til regnskap fra 01.07.1798 til 30.07.1799 til Biskop Schönheyder fra Det Kongelige Missionskollegium datert 30.08.1800, Seminarii Lapponici Fonds arkiv, Statsarkivet i Trondheim.

14 Liv Helene Willumsen, «Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge. Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond», s. 97–113.

15 Brev til Norges Odelsting fra Peter Vogelius Deinboll, datert 31.03.1821, eske 986, legg «Sagen om Seminarium Lapponicum og Trondenæs Skolelærerseminarium», Kontoret for kirke og geistlighet A 1821–1835, Kirke- og Undervisningsdepartementets arkiv, Riksarkivet, Oslo, Willumsen, «Økonomiske vilkår», s. 105.

16 Willumsen, «Økonomiske vilkår», s. 105.

17 I tillegg til å etterspørre bøker på samisk utgitt i Stockholm, etterspurte Deinboll bøker trykt på karelsk. Han tenkte at disse ville kunne anvendes av kvenene i Tana, hvor de fleste forsto finsk. Brev fra Deinboll til biskop Krogh 20.10.1817. Brev fra embetsmenn, Biskop i Tromsø Stift, Statsarkivet i Tromsø; Skjelmo, «Utdanning av lærere», s. 85.

Den anbefalte komiteinnstillingen ble vedtatt, samtidig som det ble bestemt at midlene fra «det forrige Seminarii Lapponici Fond» skulle anvendes til den foreslåtte lærestanstalten i nord. Etter hyppig brevveksling mellom Kirke- og Undervisningsdepartementet og kasserer for Seminarii Lapponici Fond i Trondheim, politimester Lie, ble det i brev fra Departementet i 1824 slått fast at en del av fondets midler skulle omdisponeres til Trondenes Seminarium: «Til at bestride Udgivterne ved dette Seminarium, saasom til Alumner, Anden lærer, Lys og Brænde, Skolelocalets Vedligeholdelse, m.v., henlægges Seminarii Lapponici Fond fra 1. Januarii 1825».¹⁸

Da Trondenes Seminarium kom i gang, var det behov for ytterligere finansiering. Disse midlene ble overført fra Det nordnorske kirke- og skolefond, som etter 1814 var blitt underlagt kirke- og undervisningsvesenet. I tillegg kom midler fra Opplysningsvesenets fond, etablert i 1821. Imidlertid var det likevel midlene fra Seminarii Lapponici Fond, foreslått av Deinboll, som ble det avgjørende punktet for at etableringen av Trondenes Seminarium gikk gjennom.

Aktiviteten ved seminaret

Kun to seminarister ble tatt opp det første året på Trondenes: Johannes Ottensen fra Helgelands Provstie og Christian Bölgen fra Vesteraalens Provstie. Begge ble «dimittered i 1829». I 1827 ble tre seminarister tatt opp: «Peder Olsen av Øst-Finmarken (Vadsø) dim. 1830, Hans Mortensen Kolpus (Lap) dim. 1830, Ellev Olsen fra Senja dim. 1829». I 1828 ble det tatt opp to seminarister: «Christian Olsen af Vest-Finmarken (Lap) dim. 1833?, John Paulsen Brenbö af Salten dim. 1831».¹⁹ I løpet av de tre første årene av seminarets drift ble det altså tatt opp sju seminarister, hvorav to var samiske. Egnede seminarister ble valgt ut av prostene etter hva de presterte under konfirmasjonsskolen.²⁰ Den samiske læreren Nils Gundersen ble ansatt fra 1827.

18 Brev datert 18.06.1824 fra Trescow, Kirke- og Undervisningsdepartementet, til politimester Lie. Seminarii Lapponici Fonds arkiv, Statsarkivet i Trondheim; Willumsen, «Økonomiske vilkår», s. 108.

19 Innførsel i Forhandlingsprotokoll Trondenes Skolelærerseminarium og Tromsø Seminarium 1826–1863, løpenr. 1, Tromsø offentlige lærerskoles eldre arkiv, Statsarkivet i Tromsø.

20 Mary Brekke, *Lærerutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. [Doktorgradsavhandling, Luleå Tekniska Universitet], 2000, s. 32.

De to første seminaristene fikk karakterer i morsmål, regning, skriving, religion og bibelhistorie. Fagkretsen lå nært opp til fagene i allmueskolen, men ble etter hvert utvidet til også å omfatte norsk grammatikk, kateketikk og samisk. Det religiøse element er tydelig, ved at bibelhistorie og kateketikk var undervisningsfag i tillegg til religion. I fagkretsen ble også geografi, «Fædrelands historie» og «Methodelære» inkludert i 1838.²¹ Samme år var karakter i kateketikk delt i tre: muntlig, skriftlig og praktisk, noe som viser at faget ble vektlagt. Den pedagogiske opplæringen inkluderte fagene kateketikk

Figur 3.2

Salmodikon. Kilde: Wikimedia



og metodikk, sistnevnte kalt metode-
lære. I tillegg kom fag som forstands-
øvelser, sang og musikk. Til for-
standsøvelser hørte fag med analytisk
tilnærming.²² Her kan nevnes regning
og «Læsning med Analyse», det siste
innført i 1841. Først fra 1843 ble det
gitt karakter i samisk. Til sang og
musikk kan nevnes at Trondenes
i 1833 fikk instrumentet salmodikon
fra biskopen, og at undervisning i sang
og musikk da tok til. Salmodikon var
et enkelt strykeinstrument som ble
brukt til å akkompagnere salmesang
i kirker, skoler og bedehus. Seminar-
bestyrer Kildal uttalte at aktiviteten
var stor som følge av dette, og at elev-
ene øvde mye på egen hånd.²³ Semina-
ristene skulle i sitt yrke også kunne
fungere som kirkesangere.

21 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige Lærerskoles arkiv, nr. 1, Forhandlingsprotokoll Trondenes Skolelærerseminarium og Tromsø Seminarium 1826–1863, fol. 12–13.

22 Det vil si fag som krevde analysering, eksempelvis tallberegninger eller analysering ut fra trinnvis i motsetning til intuitiv tenkning.

23 Brekke, *Lærerutdanning*, 39.

I tidsrommet frem mot 1840 ble det etablert offentlige seminarer i alle stift, i tråd med allmueskolelovens bestemmelser av 1827. Disse ble lagt til Asker, Klæbu, Stord og Holt.²⁴

Flytting til Tromsø drøftes

Allerede i 1840 kom det frem stemmer i offentligheten om at Trondenes seminar burde flyttes til Tromsø.²⁵ På Trondenes var forholdene kummerlige. Både seminaristene og annenlæreren bodde i skolebygningen. Første etasje inneholdt klasserommet på 32 kvadratmeter, et rom pluss kjøkken som var bolig for annenlærer og tjenerhjelp. I andre etasje var et takkammer uten ovn, og to alen under taket på det høyeste.²⁶ På det høyeste var elevenes kister med klær og matvarer stablet opp, og på sidene hadde elevene soveplass. Bygningen var 200 år gammel og lå mellom kirken og prestegården. I 1836 ble det satt opp en ny bygning, omtrent like stor, med et klasserom til og plass til en ny lærer. Den gamle bygningen var fremdeles i bruk, og elevtallet var økende. Rammebetingelsene var fortsatt dårlige.

I 1842 ble det på Stortinget lagt frem forslag til lover om allmueskolevesenet på landet og i byene. Det ble også foreslått såkalte hjelpeseminarer, der ungdom kunne få undervisning for så å ta eksamen som privatist ved et stiftsseminar. Forslaget ble ikke vedtatt, og dermed ble skillet mellom seminarister og omgangsskolelærere opprettholdt. De sistnevnte fikk fremdeles sin sertifisering gjennom prøve hos prostene. Derimot ble det vedtatt en ny byskolelov i 1848, *Lov om Almueskolevesenet i Kjøbstæderne*, men verken denne eller forarbeidene tar opp seminarspørsmål.²⁷

På denne tiden kom debatten om lokalisering av seminarene på nytt opp nasjonalt, med forslag om byer som ønsket sted. Sogneprest og bestyrer Johan Conrad Müller mente at seminaret burde flyttes til Tromsø. Han mente at den eksisterende plasseringen var tungvint for både elever og lærere, at menigheten var misfornøyd, og at prestens arbeid var krevende og uten inntekt av å være

24 Helge Dahl, *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år: 1826–1976*. Peder Norbye: Tromsø, 1976, s. 21.

25 Tromsø-Tidende nr. 38 og 39 1840, ref. Trygve Lysaker, *Trondenes bygdebok. Trondenes sogns historie*, Trondenes bygdeboknemnd: Harstad, 1959, 300–301.

26 Lysaker, *Trondenes bygdebok*, 300–301. 1 alen er 62,7 cm.

27 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 69.

bestyrer, førstelærer og kasserer. I Tromsø ville det være bedre muligheter for undervisningspraksis for seminaristene. På Trondenes var det begrensede muligheter for praksis, da det var få elever i allmueskolen. I Tromsø fikk seminaristene mulighet til praksis i de vanlige skolefag. Dessuten ville seminaristene etter flytting få tilgang til flere lærerkrefter, og de unge ville kunne oppleve større sosiale og kulturelle forhold. Myndighetene sendte bestyrer Darre ved Klæbu seminar til Trondenes for å vurdere forholdene. Også Darre anbefalte flytting til Tromsø.²⁸ Gjennom Kongelig Resolusjon av 21. februar 1848 ble flytting til Tromsø bestemt. Denne skulle være midlertidig.

Mens seminaret lå på Trondenes, ble det tatt opp til sammen 82 seminarister. Av disse ble dimittert en kven, sju samiske og 71 norske. Tre samiske fulgte undervisningen, men uten å få vitnemål.²⁹

På plass i Tromsø

Undervisningen startet opp i Tromsø 10. oktober 1848. Denne var preget av utvidet praksis i Tromsø by sammenlignet med Trondenes, nye fag, samt økt antall seminarister og lærere. Flere av dem vi i ettertid kjenner som samfunnsbyggere og forfattere, som Elias Blix og Ole Tobias Olsen, fikk sine første læreår som voksne ved seminaret.³⁰ Dette var landsdelens ledende administrasjonsby med 2000 innbyggere. En spennende periode for lærerutdanningen var innevarslet.

Flyttingen til Tromsø ble bekostet av departementet, og undervisningen fant sted i lokaler i Skippergata eid av konsul J. Fr. D. Mack. Det var den gamle amtmannsgården, der det var både undervisningsrom og internat. Elevene bodde fire til fem sammen i små rom. Kosten skulle være nærende, og til

28 Lysaker, *Trondenes bygdebok*, 301.

29 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, Forhandlingsprotokoll 1826–1863, Løpenr. 1; Christian Wiik, *Tromsø-seminarister. Biografiske opplysninger om seminarister som er dimittert fra (Trondenes og) Tromsø seminar. 1829–1879* (Land og kirke: Oslo, 1948); Brekke, *Lærerutdanning*, 46–63.

30 To andre som hørte til de tidligere seminaristene i Tromsø var Anton Chr. Bang, senere biskop, og Jon Klæbo, forfatter. Ref. Ytreberg, *Tromsø bys historie* vol. 1 (Tell forlag: Oslo, 1946), 428.

kvelds vanket det grøt. Derfor fikk seminaristene utnavnet «grautmonka» av byguttene, og lærerskolen ble kalt «klosteret».³¹ Nå kom praksisopplæringen inn i ordnede former. En avtale med kommunen ble gjort i 1849 om praksis ved byens allmueskole.³²

Andreas Jakob Lasson foresto flyttingen og fungerte som bestyrer den første tid i Tromsø.³³ Han fikk ansatt timelærere, som i religion pastor J. E. Welhaven, i norsk Johs. Steen ved Middel- og realskolen, i metodikk og logikk overlærer U. Fr. Lange, i sang og spill statsmusikus C. Otto.

Faglig innhold og evaluering av seminaristene

Flyttingen av seminaret fra Trondenes til Tromsø faller i tid sammen med en utvidet fagkrets. Det som blir tydelig i Tromsø, er at lærerkrefter fra andre institusjoner kan benyttes. Man kan også se at timeplanen var blitt utvidet med fagene oppdragelses- og undervisningslære, sjele- og tenkelære og anskuellesøvinger. Noen av disse fagene var knyttet til bestemte dannelsingsmål som ble vektlagt i lærerseminarene i henhold til tidsånden. Sosialiseringen inn i en bestemt yrkesrolle ble en viktig del av utdanningen. Både faginnhold, formidlingsmetoder og fritidsaktiviteter hadde personlighetsdanning som sentralt mål.³⁴ Cand. theol. Christian Ludvig Rode, bestyrer fra 1849 til 1856, uttrykte om dette dannelsesprosjektet:

Seminaret ei blot er en Undervisningsanstalt, hvor Aanden skal bruges med Kundskab, men en Opdragelsesanstalt, hvor Harmonie mellem den indre og ydre Dannelse skal efterstræbes, og så godt som det første og eneste Sted, hvor Følelsen for det Skjønne i denne Harmonie eller dog det første Stød hertil ventes biebragt Alumnerne.³⁵

31 N. A. Ytreberg, *Tromsø bys historie* vol. 1 (Tell forlag: Oslo, 1946), 427–428.

32 Ytreberg, *Tromsø bys historie*, vol. 1, 420.

33 De tidlige bestyrere i Tromsø:

Christian Ludvig Rode, 1849–1856; Fredrik Waldemar Hvoslef, 1857–1861; Christian Kaurin, 1861–1871; Jens Anathon Holmboe Killengreen, 1871–1877; Christian Christophersen, 1877–1882; Just Knud Qvigstad, 1883–1920. Ref. Brekke, 142–143.

34 Brekke, *Lærerutdanning*, 98.

35 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 7, Kopibok 1849–1855, brev til Kirkedepartementet, januar 1855.

Ved dimisjon fikk elevene dimisjonsattester i tillegg til karaktervitnemål, helt frem til 1862.³⁶ Rode vektla egenskaper som sedelig moral, flid og ferdighet i sang. I 1849 uttalte han: «Som passende Maal for Seminarets Virksomhed har jeg antaget i et Cursus paa 2 á 3 Aar at bringe Alumnerne omtrent paa samme Dannelsestrin, som Eleverne paa de øvrige Seminarier befinder sig ved deres Dimission».³⁷

Etterfølgeren, cand. theol. Fredrik Waldemar Hvoslef, var bestyrer fra 1857 til 1861. Hvoslef la vekt på religiøst sinnelag, samvittighetsfullhet og livlighet. I tillegg til å kunne katekismen, en tredjepart av Luthers forklaring til de ti bud, de tre troens artikler og halvparten av den bibelhistorien de hadde som pensum, skulle de ha

nogenlunde god rettskrivning, nogenlunde Færdighed i at udtrykke sine Tanker skriftlig over simple Gjenstande, begyndelsesgrundene i norsk Gramatik og Analyse, kortfattet Sjæle- og Tenkelære, almindelige Begrebers Forklaring, Fædrelandets Historie, Geographie til Asien, Regning til Regula Tri, Begyndelsesgrundene i Sang og Psalmodiconspil.³⁸

Cand. theol. Christian Kaurin var bestyrer fra 1861 til 1871. Han vektla i tillegg ydmykhet og beskjedenhet. Beskrivende ord i dimisjonsattestene som saktmodighet og godmodighet, ofte kombinert med flid, vitner om dette.³⁹

Etter at Tromsø prestekall var blitt delt i 1857, ble det opprettet et eget bestyrer- og førstelærerembete ved Tromsø seminar. Frederik Waldemar Hvoslef satt i denne stillingen til 1861. Han hadde vært sogneprest i Kautokeino og behersket samisk.

Søkningen økte betydelig etter at seminaret var flyttet til Tromsø. Skolen, som i 1858 hadde rundt 20 seminarister, kunne bare ta imot halvparten av søkerne. Hvoslef innførte opptaksprøve for å sikre at skolen fikk de beste

36 Brekke, *Lærerutdanning*, 99.

37 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, Kopibok 1849–1855, nr. 7. Innberetning til Stiftsdireksjonen.

38 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 8, Kopibok 1855–1859, Brev av 04.01.1859.

39 Brekke, *Lærerutdanning*, 99.

kandidatene.⁴⁰ Tidligere hadde opptak skjedd etter anbefaling fra presten på hjemstedet. Med flere søkere å velge mellom, ble resultatet fra opptaksprøven avgjørende for hvem som fikk studieplass.

Flerspråkligheten i nord

Helt fra opprettelsen av Trondenes seminar var plikten til å ivareta opptak av samiske seminarister og undervisning i samisk språk klart formulert. Seminaret ansvar for undervisning i samisk ble videreført etter flyttingen til Tromsø. Etter hvert oppsto det også behov for undervisning i kvensk i områder der elevene hadde dette som morsmål. Biskop Kjerschow hadde i 1848 foreslått at bestyreren burde kunne samisk og gjerne også kvensk. Slik var det da også i en lang periode. Fra 1857 til 1920 behersket alle bestyrerne i Tromsø samisk eller kvensk. Da biskop Juell kom til Tromsø høsten 1849, påla han gjennom stiftsdireksjonen at alle elever i nederste klasse skulle lese samisk. Overfor departementet gikk han inn for å gjøre samisk til eksamensfag for alle elever.

Bestyrer Rode var uenig med biskopen og foreslo at samisk skulle bortfalle som obligatorisk fag. Han mente at samiskundervisningen skulle være frivillig. Til gjengjeld skulle det opprettes åtte friplasser for dem som leste samisk. Slik ble det, og i 1853 bestemte regjeringen å opprette disse, finansiert av det nyopprettede Finnefondets midler. Denne ordningen gjorde det mulig for søkere til seminaret å få gratis utdanning mot visse vilkår.⁴¹ I dette lå at staten skulle dekke alle utgifter til utdanning, opphold, kost og lommepenger til klær og bøker. Senere måtte seminaristene selv betale for deler av dette. Friplasser gjaldt både samisk og kvensk og varte ved så lenge som ordningen med friplasser ved lærerutdanningen i Tromsø besto.

Seminaristene skulle som del av sin lærerprøve ta eksamen i samisk eller kvensk og hadde tjenesteplikt, først i sju år, deretter i fem år i «Sprogblandede distrikter» eller overgangsdistrikter, det vil si Finnmark og overgangsdistrik-

40 Brekke, *Lærerutdanning*, 142. Ordningen med opptaksprøve varte frem til Lærerutdanningsloven av 1973, iverksatt 1975.

41 Ref. Kgl. Res. av 22. mai 1869.

tene i Nord-Troms: Kvænangen, Nordreisa, deler av Lyngen og Skjervøy.⁴² Til å begynne med var det åtte friplasser, hovedsakelig fordelt på samiske og kvenske søkere. Imidlertid ble det fra 1859 nye opptaksregler for friplass. Det ble innført en opptaksprøve, og de søkere som fikk best karakter på opptaksprøven, ble tilbudt friplass, også norske søkere. Bestyrer Hvoslef mente at norske lærere i like stor grad som samiske kunne «bibringe Finnebørnene Kyndighed i det norske Sprog».⁴³ Dette førte til en nedgang i antall samiske og kvenske friplasselever i perioden 1853–1866, men undervisningen i disse fagene fortsatte kontinuerlig.⁴⁴

Undervisningen i samisk foregikk ved Tromsø seminar frem til 1866. Da ble det bestemt at de seminaristene som fikk friplass, skulle få sin opplæring ved Altens lærerskole.⁴⁵ Der ble det gitt undervisning for friplasselever både i samisk og kvensk fra 1866 til 1870. Da denne skolen ble lagt ned i 1870, fikk alle seminarister med innvilget friplass sin undervisning i samisk og kvensk ved moderinstitusjonen i Tromsø. Omfanget var fire timers undervisning per uke. Denne undervisningen ble gitt til seminarister som skulle bestå «den höiere Lærerpröve», det vil si en 2-årig utdanning der de uteksaminerte lærere var kvalifisert for å undervise på alle klassetrinn i folkeskolen. Fra 1870 var det tolv friplasser hvert år, åtte forbeholdt samisk og fire forbeholdt kvensk. Det ble uteksaminert minst 60 lærere med friplass som hadde eksamen i samisk og rundt 40 lærere med eksamen i kvensk i perioden fra 1886 til 1906.⁴⁶

42 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2, Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913, Referat frå skoleråd, 02.11.1904; Tvinneim, *Lærerutdanning*, 53.

43 Tvinneim, *Lærerutdanning*, 50.

44 I perioden 1853–1866 ble det tatt opp 45 friplasselever, av dem 12 samiske, 4 kvenske og resten norske. Ref. Helga Stave Tvinneim (Red.), *Lærerutdanning: Tradisjon og nyskaping* (1998), 53–55.

45 Altens lærerskole ble opprettet i 1863.

46 Tallene er hentet fra arkivet til Skoledirektøren i Troms samt Tromsø offentlige lærerskoles arkiv. En oversikt over uteksaminerte elever fra Tromsø seminar ble satt opp av Just Qvigstad og sendt til Skoledirektøren i Tromsø stift. Det er dokumentert 65 lærere med eksamen i samisk og 38 med eksamen i kvensk, men året 1899 mangler i oversikten, derfor er tallene omtrentlige. Ref. Statsarkivet i Tromsø, Arkivet til Skoledirektøren i Troms, nr. 233, Journal 1904, journalnr. 683; Statsarkivet i Tromsø, Arkivet til Skoledirektøren i Troms, nr. 388, Journalvedlegg 1904; Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2, Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913.

Konkrete eksempler kan illustrere hvordan karriereforløpet til en seminarist med friplass og undervisning i kvensk kunne arte seg. Hilmar Kristian Eriksen fra Tranøy på Senja tok opptaksprøven til Tromsø seminar i 1902 og fikk friplass. Han avsluttet sin lærerutdanning i 1904, med eksamen i kvensk inkludert. Eriksen ble ansatt som lærer i Kvæningen i Nord-Troms i 1904 og i Sørreisa i 1907, der han begge steder virket som lærer i språkblandede områder. I 1912 ble han ansatt ved Troms fylkesskole på Ibestad, der han ble styrer i 1919.⁴⁷

I tillegg til utdanning av lærere med samisk og kvensk kompetanse fikk lærerutdanningen i Tromsø i en periode også ansvar for presters samisk- og kvenskundervisning. I 1848 var det blitt bestemt at det skulle tas særlig omsyn til de søkere som hadde tilfredsstillende prøve i samisk eller kvensk ved utnevning til geistlige embeter i Finnmark og visse andre deler av Tromsø stift. Det ble diskutert hvorvidt en skulle opprette et dosentur ved Det Kongelige Frederiks Universitet i hovedstaden, men Kirkekomiteen mente at noen måneders opphold ved Tromsø seminar ville være tilstrekkelig for prestene til å tilegne seg den språkkunnskap de trengte. Fra 1859 skulle prester utnevnt til embeter i Finnmark og Lyngen skaffe seg kunnskaper i samisk eller kvensk ved tre måneders opphold ved Tromsø Seminar. Dette gjaldt dem som i utgangspunktet ikke hadde slike kunnskaper. Det er forbausende at de prester som trengte kunnskaper i samisk og kvensk, i en periode fikk denne i Tromsø. Seminaret hadde altså et så positivt omdømme med hensyn til undervisning i samisk og kvensk at denne læreanstalten ble foretrukket fremfor universitetet.

Den første lærer i kvensk ved Tromsø Seminarium var Jens Anaton Holmboe Killengreen, cand. theol. og bestyrer fra 1871.⁴⁸ Han påpeker tydelig den særlige oppgave som påhviler landets nordligste lærerutdanning:

47 Hilmar Eriksen skrev gårds- og bygdebok for Astafjord og Ibestad samt 50-årskrift for Tromsø Amtsskole: *Det gamle Astafjord og Ibestad: Tingsoknet og kirkesoknet* (Tromsø, 1962); *Det gamle Astafjord og Ibestad: Gårder og slekter* (Tromsø, 1962); *Tromsø amtskole: 1876–1926: femtiårsskrift* (Skolen, 1926); Arne Espeland (Red.), *Norske skulefolk* (Stavanger, 1934), 341.

48 Killengreen ble i 1877 utnevnt som skoledirektør i Tromsø stift. Brekke, *Lærerutdanning*, 142, 155.

Undervisningsgjenstandene skulde nemlig være for samtlige Alumner: Religion, Katechetik, det norske Sprog, norsk Grammatik, Skrivning og regning, *samt for de finske Alumner og dem af de norske, der kunne, efter deres Hjemsted, vente at blive ansatte som Skolelærere i Distrikter, hvori bo finske Familier, det finske Sprog.* Paa Grund af de eiendommelige Sprogforhold inden Tromsø Stift har saaledes dette Seminarium fra begyndelsen af havt een Opgave fremfor Rigets øvrige Seminarier at løse, nemlig at udruste en Del af sine Elever med de fornødne Kundskaber i et fremmed Sprog for at kunde overtage Undervisning heri. Det er en Kjendsgjerning, som vel tør fremheves og stærkt betones, at ved den første Undervisningsanstalt for Norske, som oprettes i disse Egne, bliver ikke den lappiske Stamme forglemt, men den samme Adgang til oplysning aabnet for den som for landets egne Børn.⁴⁹ [Forfatterens utheving.]

Killengreens etterfølger var cand. theol. Christian August Christophersen.⁵⁰ I 1878 ble Just Knud Qvigstad tilsatt som andrelærer og vikarierte som leder i 1880. Året etter hadde han ett års permisjon for å ta teologisk embetseksamen, før han igjen vendte tilbake til Tromsø, der han ble bestyrer ved Tromsø Seminarium i 1883. Qvigstad hadde stor interesse for det samiske språk, og mottok i 1887 stipend for å studere samisk i Trondheim. I tillegg fikk han i 1893 stipend for å studere samisk i Varanger. Mens han var andrelærer, underviste Qvigstad en periode både i samisk og kvensk, før cand. theol. Nils Olai Ursin i 1884 ble andrelærer og fikk ansvar for kvensk. Bestyrer Qvigstad formulerer klart både sitt eget og institusjonens språksyn i et referat fra skolerådsmøte i 1904:⁵¹

49 Jens A. Killengreen, *Beretning om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminariets halvhundreaarsfest den 7de Februar 1876* (Tromsø, 1876), 5–6.

50 Christophersen innehadde embetet til 1882.

51 Kgl. prop. 1904, nr. 40 og 41.

Til denne Uttalelse tilføiede Skoleraadet: Man er ganske enig med Skoledirektøren i Finnmark i hans Uttalelse (...) at det vil være et altfor stort Spild af Skolens korte, kostbare Tid at give Börn, som möder i Skolen uden det ringeste Kjendskab til noget andet Sprog end Lappisk eller Kvænsk, Lærere, som intet har lært af disse Sprog, og at det nu raadende Ubekjendskab til Norsk hos de Börn, som möder til Skolegang, vil vedvare i en længere Fremtid. 3 af Skoleraadets Medlemmer, der er kyndige i Lappisk eller Kvænsk (...) vedtok dette paa Grundlag af sin personlige Erfaring, da de i flere aar havde været Lærere i Folkeskolen i blandede Sprogdistrikter. De bemærkede ogsaa, at der bliver en bedre Forstaaelse og et bedre Samarbeide mellem Skole og Hjem, naar Læreren ikke er udelukket, men kunde gjøre sig forstaaelig paa Hjemmets Sprog.⁵²

I tillegg til sitt arbeid ved seminaret bidro Qvigstad til forskning innen lingvistikk, der han deltok i internasjonale miljøer med publiseringer blant annet i Finland og Tyskland. Han arbeidet også innen en nasjonal kontekst med innsamling av tradisjonsstoff. Det omfattende trebindsverket *Lappiske eventyr og sagn*, der hvert oppslag har en side med samisk og en side med norsk tekst, ble publisert på slutten av 1920-tallet. Just Knud Qvigstad var en ruvende forsker og skolemann. Hans store interesse for undervisningens innhold, gavnlige undervisningsmetoder og planmessig organisering av undervisningen kommer tydelig til uttrykk i de omfattende referater han skrev fra møter i skoleråd under sin bestyrerperiode. Referatene økte i lengde og inneholdt grundige skolepolitiske og pedagogiske drøftinger.⁵³ Qvigstad har etterlatt seg et betydelig avtrykk i Tromsø offentlige lærerskoles historie.

Rundt 1902 kom det opp en debatt i Stortinget vedrørende friplassordningen og finansieringen av denne.⁵⁴ I et budsjettforslag for 1902–1903 åpnet skoledirektør Bernt O. Thomassen i Finnmark for å redusere antall friplasser. Han argumenterte med at bare 11 av de 47 som hadde hatt friplass i perioden

52 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2, Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913, referat fra skoleråd 02.11.1904.

53 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2, Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913, referater fra skoleråd 1883–1920.

54 Saksside – stortinget.no

1893–1902, hadde avtjent eller var i ferd med å avtjene pliktårene i et overgangsdistrikt. Seks hadde flyttet etter å ha avtjent en del av sin plikttjeneste, mens 30 ikke hadde gjort tjeneste i Finnmarks-skolen i det hele tatt. Tromsø lærerskole svarte i en uttalelse at skoledirektøren ikke hadde tatt med overgangsdistriktene utenfor Finnmark i beregningen. Dersom disse ble inkludert, var det 16, og ikke 30, som ikke hadde gjort tjeneste i overgangsdistriktene. Dessuten slo skolerådet fast at tre av de 16 ikke hadde kunnet utføre sin plikttjeneste på grunn av sykdom eller tidlig død. Dermed sto man igjen med 13 av 47 som ikke hadde utført sin plikttjeneste, noe som innebar at 73 prosent av de uteksaminerte med friplass og plikttjeneste hadde oppfylt sin plikt. Biskop i Tromsø 1893–1909, Wilhelm Bøckmann, støttet friplassordningen gjennom et skriv.⁵⁵

Dette fikk likevel liten betydning. Thomassen la i budsjettforslaget for 1903–1904 frem forslag om å oppheve ordningen med friplasser ved Tromsø lærerskole. Igjen protesterte skolerådet ved lærerutdanningen i Tromsø. I møte i skoleråd, der referatet er ført i pennen av Qvigstad, gikk de inn for å beholde friplassordningen:

Man vil ikke unnlade at paapege, at naar Fripladsene ophæves, vil mange begavede, ubemidlede unge Mennesker blive hindrede fra at søge Uddannelse som Lærere, især i dette Stift, hvor de økonomiske Forhold gjennemgaende er smaa, og hvor det, efter at kurset er blevet 3-årigt, derfor falder vanskeligere at søge Lærerskolen (...) Efter det forbenævnte innførte vil man derfor paa det inderligste tilraade, at Fripladsene fremdeles opretholdes.⁵⁶

Den 13. desember 1904 vedtok Stortinget at ordningen med friplasser skulle opphøre. I Tromsø ble det vurdert som umulig å rekruttere søkere til samisk og kvensk uten friplasser, og at denne undervisningen derfor måtte opphøre. I 1905 var de samiske friplassene borte, og i 1906 også de kvenske.⁵⁷ Hvert år mens Qvigstad var bestyrer, skrev han utførlige årsberetninger til skoledirektøren i Troms, enkelte år som et fint trykt hefte.⁵⁸ I årsmeldingen for 1906

55 Tvinnereim, *Lærerutdanning*, 53–55.

56 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2, Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913, referat fra skoleråd 02.11.1904.

57 Brekke, *Lærerutdanning*, 197.

58 Eksempelvis for skoleåret 1903–1904.

slo Qvigstad fast at den oppgaven lærerskolen hadde hatt siden 1826 med å utruste en del av elevene med de språkkunnskaper som var nødvendige for å være lærer i overgangsdistriktene, nå var opphørt.

Imidlertid ble friplasser ved lærerutdanningen i Tromsø innført igjen i 1916, da lærermangel i landsdelen og økning i antall søkere til lærerutdanningen førte til en endret situasjon. Stipendordningen ble finansiert med midler fra Seminarii Lapponici fond.⁵⁹ Nå fikk fire til seks elever som var hjemmehørende i landsdelen, stipend mot tjenesteplikt.⁶⁰ Disse friplassene ble inndratt i 1925–1926, og søkningen til lærerutdanningen ble igjen redusert.⁶¹ Etter hundre år var det satt en sluttstrek for undervisningen i samisk og kvensk ved lærerutdanningen i Tromsø, en undervisning som kun hadde hatt to avbrekk. Det første var fra 1866 til 1870, da Altens Lærerskole hadde ansvaret.⁶² Det andre avbrekket var fra 1905 til 1916, da friplassene var inndratt.⁶³ Karl Johan Barlindhaug, som var rektor ved lærerutdanningen fra 1920 til 1932, skrev i jubileumsskriftet av 1926 at når skoleforholdene i de nordligste fylkene hadde vært så stabile, var det på grunn av friplassene ved Tromsø lærerskole og den pliktjenesten som fulgte med.⁶⁴

Det er interessant å se hvordan samisk og kvensk følger hverandre de årene det ble undervist i begge språkene ved lærerutdanningene i Alta og Tromsø. Innstillingen fra lærerskolen var at også det kvenske språket skulle ivaretas, akkurat som Deibolls tanke for dette språket hadde vært under stortingsforhandlingene på 1820-tallet.

Den sterke betoning av det flerspråklige som vi her ser knyttet til lærerutdanningen i Tromsø, skjer samtidig med et nasjonalt skifte i språkpolitikken, i retning av at den undervisning som skal gis til samene, nå skal gis på norsk. Dette sto i motsetning til det grunnleggende språksyn Trondenes seminar var bygd på, og som ble videreført ved seminaret i Tromsø.

59 Brekke, *Lærerutdanning*, 197.

60 Brekke, *Lærerutdanning*, 197. Karl Johan Barlindhaug, *Tromsø offentlige lærerskole i 100 år* (Peder Norbyes bok & aksidenstrykkeri: Tromsø, 1926), 52.

61 Brekke, *Lærerutdanning*, 197; Barlindhaug, *Tromsø offentlige*, 52.

62 Kgl. res. av 17. okt. 1865, gjort gjeldende fra 1. juli 1866; J. Killengreen, *Beretning om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminariets halvhundreaarsfest den 7de Februar 1876* (Tromsø, 1876), 18.

63 Brekke, *Lærerutdanning*, 197.

64 Brekke, *Lærerutdanning*, 198.

Figur 3.3

Seminarets bygning i Skippergata 31 i Tromsø



Nye seminarer og nasjonalt reglement

Adskillige skolelover kom til å få betydning for lærerutdanningen. Den første var *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* i 1860, der faste skoler ble innført som den ordinære skoletypen, med omgangsskolen – en skolegang der læreren ambulerte mellom skolelokaler i samme skolekrets – som unntaket. Ofte foregikk undervisningen i omgangsskolen i private bygninger. Den nye skoleloven førte til en storstilt utbygging av skolebygninger. Også andelen lærere med eksamen fra seminar eller lærerskole økte, fra 30 prosent i 1853 til 68 prosent i 1866.⁶⁵ Loven fastsatte fire ulike utdanningsformer for lærere: stiftsseminar,

65 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 71.

mindre lærerskoler, ordninger med lærerlærlinger og en privatistordning. I Tromsø stift avla til sammen 14 kandidater den sistnevnte prøven.⁶⁶

Flere mindre seminarer kom til nord i landet, så som i Alta i 1863. Skolen hadde imidlertid få søkere. Vefsn lærerskole startet i 1863 i Mosjøen som en 1-årig privat lærerskole.⁶⁷ Dette var den første lærerutdanning i Nordland og utdannet til sammen 56 lærere før den ble nedlagt i 1868, på grunn av for få søkere.

Det nye *Reglement for Rigets Stiftsseminarer* som kom i 1869, var et viktig steg for å ensrette undervisningen i seminarerne på nasjonalt nivå. Det ble fastsatt at lærerutdanningen skulle være 2-årig, at det skulle være en øvingskole knyttet til seminaret, og som nytt fag kom oppdragelses- og undervisningslære. Også bokføring, tegning og hagedyrkning ble nye fag.⁶⁸ Etter hvert ble det i Tromsø igangsatt undervisning i mer praktiske fag, noe bestyrer Qvigstad fikk ordnet permanent, med egen lærer.⁶⁹ Lærerutdanningen i Tromsø søkte om å få status som statsøvingskole, men kommunen avslø søknaden både i 1868 og 1874. I 1884 ble det et gjennomslag, og en statsøvingskole knyttet til Tromsø seminar var en realitet.⁷⁰

Helt sist på 1880-tallet ble allmueskolen avløst av folkeskolen. Dette skjedde gjennom to separate lover, en for folkeskolen på landet og en for folkeskolen i byene, begge i 1889. Disse lovene la som vilkår for seminarutdanningen at det skulle være to former for lærerprøver: en lavere for undervisning på småtrinnet og en høyere som kvalifiserte for hele folkeskolen.

Lærerutdanningslover vedtas

I 1890 kom den første lov om lærerutdanning i Norge. Gjennom denne ble det opprettet en felles Eksamenskommissjon for alle seminarer, noe som skulle sikre en nasjonalt ensartet utdanning.⁷¹ Det var denne kommisjonen som ga de skriftlige oppgaver, både til opptaksprøve og til avgangsprøve. De bedømte

66 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 73.

67 Linda Hélen Haukland, *Lærerutdanninga på Nesna 1918–2018* (Museumsforlaget: Trondheim 2018), 15–16.

68 Brekke, *Lærerutdanning*, 109.

69 Qvigstad var bestyrer frå 1883 til 1920. Brekke, *Lærerutdanning*, 110, 299.

70 Brekke, *Lærerutdanning*, 117–118.

71 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 87.

også besvarelsene i lag med sentralt oppnevnte sensorer. Kommisjonen reiste videre rundt og deltok i sensur ved muntlig eksamen. Loven åpnet også opp for etablering av private seminarer.

Seminarloven ga kvinner formell tilgang til stiftsseminarene. Umiddelbart ble det i Tromsø reist spørsmål om kvinnelige lærere. Til å begynne med ble to kvinner tilsatt midlertidig: frøken Falck i håndarbeid og frøken Krogh i gymnastikk, begge lærere for de kvinnelige seminaristene. I 1893 ble en fast stilling for kvinnelig lærer utlyst. Den ble besatt av frøken Olava Nickelsen, som hadde utdannelse i gymnastikk, håndarbeid og tegning.⁷²

Like etter århundreskiftet, i 1902, kom en ny lærerutdanningslov. Her ble benevnelsen på institusjonene endret fra seminarer til lærerskoler, og omfanget utvidet fra to til tre år. Loven innførte ikke nye fag, men eksamen ble lagt om og fagmål gjort klarere. Dette som resultat av fremkommet kritikk om at utdanningen var blitt en puggeskole.⁷³

Den neste lærerutdanningen i nord som kom til å bli varig, var Nesna lærarskule. Den ble opprettet i 1918 på sogneprestens initiativ med midler fra Nordland fylke og Nesna kommune.⁷⁴ Skolen ble etter hvert statlig (1924), men to ganger truet med nedleggelse grunnet nasjonalt læreroverskudd. Skolen hadde på få år fått nye og tidsmessige bygninger. Randi Hege Skjelmo skriver: «Det lå altså et stort lokalt og nasjonalt engasjement til grunn for opprettelsen av lærerutdanningen i Nesna, et engasjement som også kom til syne når utdanningen var truet med nedleggelse.»⁷⁵

Eksamenskommisjonen hadde sitt virke frem til 1929, da den ble avløst av et Lærerskoleråd. Dette rådet skulle, i tillegg til å føre tilsyn med lærerskolene, også forberede saker for departementet. Allerede året etter kom en ny lov, og i 1930 ble lærerutdanningen utvidet fra tre til fire år. Samtidig ble

72 Brekke, *Lærerutdanning*, 157–158.

73 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 82–98; Brekke, *Lærerutdanning*, 170.

74 Arne Langset «Nesna lærarskole 1918–1930», i *Nesna lærarskole femti år 1918–1968* (Nesna lærarskole: Nesna, 1968) 9–43; Olga Langset, «Nesna lærarskole i medvind og motvind 1920 til 30-årene», *Skolen: Årbok for norsk utdanningshistorie* (2004), 239–255; Dagrun Grønbech, «Anna Meisfjord – den første og eneste kvinne som rektor for Høgskolen i Nesna», Fredrikke. Organ for FOU-publikasjoner for høgskolen i Nesna, nr. 4 (2015); Linda Hélen Haukland, *Lærerutdanninga på Nesna 1918–2018* (Museumsforlaget: Trondheim 2018); Sven Erik Forfang og Ann Kristin Klausen, *100 år med lærerutdanning*, Helgeland museum: Nesna 2018; Skjelmo, *Endringer i norsk*, 137–139.

75 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 139.

det opprettet en 2-årig utdanning for de med eksamen artium. En ytterligere revisjon kom i 1938. Den ble sett på som en nødvendig konsekvens av de foregående skolelover, både for folkeskolen og den høyere skole. Lærerskolen fikk en 2-årig engelsklinje, som følge av at engelsk var blitt fag i byfolkeskolen og mange steder også på landet. I folkeskolen ble nye arbeidsformer innført, som emneundervisning og arbeidsskoleprinsipp, der elevene skulle lære gjennom egen aktivitet. Heimstadelære ble et nytt fag. Reformene var preget av amerikanske progressive ideer, som betød at eleven kom i sentrum.⁷⁶ Disse ideene kom nå også inn i lærerutdanningen.⁷⁷ Embetseksamen ble et krav for rektorer og lektorer i lærerskolen. Normalplanene av 1939, som kom som del av folkeskolereformen på 1930-tallet, innebar radikale endringer i skolens arbeid. Disse reformene ble kortvarige på grunn av krigen som var i emning.

Krigsårene

Motstand i Norges skolevesen

I 1940 var Norge i krig. For oversiktens skyld vil vi først redegjøre for hva som skjedde i krigsårene på landsdekkende nivå, før vi går over til hvordan Tromsø lærerskole ble berørt av krigen.

Lærere på alle nivå i skolevesenet kom til å vise sterk motstand mot nazismen under andre verdenskrig. Den nasjonalsosialistiske ideologien som ble forsøkt innført i skolen, innebar ensretting av sinn og tanke, tro på en sterk fører og underkastelse under et totalitært regime. Myndighetene tok klare grep for å nazifisere skolen, og de mest sentrale virkemidlene skulle være lærerne; hvordan disse underviste samt innholdet i undervisningen. Den utnevnte kirke- og utdanningsministeren fikk ansvar for de mange overgrep som skulle komme til å bli utført mot skolen og lærerne.⁷⁸

76 Det var særlig ideene til John Dewey (1859–1953) som ble sentrale, særlig betydningen av erfaring og *learning by doing*, men også ideen om at utdanning skulle være relevant i forhold til studentenes liv og interesser.

77 Lov av 11. februar 1938 um lærarskular og prøvor for lærarar i folkeskulen.

78 Nicola Karcher, *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Dreyer: Oslo, 2018; Asbjørn Birkemo, *Kampen om kateteret 1940–1945*, Unipub 2000, 12–14.

Ved krigens begynnelse var det fire norske lærerorganisasjoner: Norsk Lærerlag, Norges lærerinneforbund, Norsk lektorlag og Den høgre skoles landslærerinneforening. Allerede i november 1940 ble lærerne oppfordret gjennom et rundskriv til å gi en lojalitetserklæring til departementet, men lærerorganisasjonene motsatte seg dette, med det resultat at det ble trukket tilbake.⁷⁹

Frem til og med 17. juni 1941 arbeidet lærerorganisasjonene på legal basis. Paroler og retningslinjer fra organisasjonene, hvor lærere ble oppfordret til ikke å la seg styre av den tyske okkupasjonsmakten og Nasjonal Samlings ulike krav, ble undertegnet med fullt navn og sendt til både departementet og Reichskommisariatets skoleavdeling.⁸⁰

I lærernes fagforeninger ble demokratisk valgte ledere avsatt fra juni 1941 og erstattet med regimevennlige. Det oppsto en situasjon der ulike aksjonsgrupper anonymt utarbeidet retningslinjer for læreres motstandsengasjement. De tidligere lærerorganisasjoner fortsatte nå sitt arbeid illegalt, og Skolefronten, som besto av ulike aksjonsutvalg, ble dannet. Den var tilknyttet den sivile del av Hjemmefronten og skulle ivareta alle lærerorganisasjonenes interesser.⁸¹ Tiltak ble også satt i gang fra myndighetene for å avdekke politiske holdninger hos ansatte og elever i lærerskolene. Blant annet ble det sendt ut et skjema til alle søkere til opptaksprøven i 1941, som i detalj omfattet NS-medlemskap og NS-sympatier.⁸²

Etter at lærerorganisasjonene ble underlagt Nasjonal Samlings kontroll i juni 1941, fortsatte lærernes motstand mot det totalitære regimet, noe vi blant annet ser i lærerutdanningen.⁸³ I Volda ble lærerutdanningen stengt

79 Fredrik Fagertun og Helge Chr. Pedersen, *Sivil motstand: kirkestrid, lærersteik og idrettsboikott*, i Bjørg Evjen (Red.), *Andre verdenskrig i nord. En annerledes hverdag* (Orkana Akademisk: Stamsund, 2022), 530.

80 Vegard Kvam, *Skolefronten. Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen*. Scandinavian Academic Press, 2013, 112.

81 Vegard Kvam, *Skolefronten. Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen*. Scandinavian Academic Press, 2013; Fagertun og Pedersen, *Sivil Motstand*, 531.

82 Henrik Halvorsen, *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999*. Forskerforbundets Forening for lærerutdanning, Notodden 1999, 44.

83 Vegard Kvam, *Skolefronten: Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen* (Oslo: Spartacus Forlag AS, 2013), 116.

julaften 1941, etter at det i løpet av skoleåret 1940–1941 hadde bygd seg opp sterke spenninger mellom skolen og NS-myndighetene.

«Skolen hadde fått rykte for å være et motstandsreir».⁸⁴ Rektor Erling Martinson Kristvik ble avsatt og forvist bort fra Volda.⁸⁵ Han hadde i løpet av 1941 skrevet en rekke brev til NS-myndighetene der han protesterte mot politisk innblanding i det pedagogiske arbeidet, støttet en av skolens lærere som kom i nazistenes søkelys og avviste krav om undertegning av lojalitetserklæring til de tyske myndighetene, noe han begrunnet med kristne og humanitære ideer. Han fikk komme tilbake til Volda i oktober 1943, men ble arrestert i mars 1945 og sendt til Falstad, der han satt til krigens avslutning. Han var tilbake som rektor i Volda 10. mai 1945.⁸⁶

Protester mot nye lover

Over hele landet forsøkte okkupantene å ta over bygninger til egne formål. I Nesna ble sløyd- og gymnastikkbygningen omgjort til kinosal, skolebadet ble badeanstalt for soldater og krigsfanger, uthuset rekvirert som hestestall, og tyske offiserer flyttet inn i rektorboligen. Driften kunne opprettholdes, men i redusert form. Da tyskerne tok over Nesna folkeskole, ble elevene herfra flyttet over til lærerskolen.⁸⁷ To nye lover ble innført 5. februar 1942. Den ene påla alle lærere medlemskap i den nye organisasjonen Norsk Lærersamband, noe som utløste en stor og samordnet protest fra lærerhold. Den andre loven gjaldt ungdomstjeneste i organisasjonen NS Ungdomsfylking, der alle mellom 10 og 18 år skulle pålegges medlemskap for derigjennom å få en nazistisk oppdragelse. Lovene førte til omfattende motstand. Lærerne protesterte mot begge disse, og sendte likelydende skriv til departementet. De meddelte at de ikke

84 Kjell-Arild Madssen, *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?* (2020), 24.

85 Vegard Kvam, *Livsnær skole. En historie om Erling Kristvik og den fådelte skolen* (Abstrakt forlag AS: Oslo 2009), 224ff.; Gro Hagemann, *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Ad Notam Gyldendal 1992, 195.

86 Erling Kristvik ble etter krigen professor i pedagogikk ved Norges lærerhøyskole i Trondheim og har et betydelig faglig forfatterskap. Hans faglige forfatterskap omfatter tre bøker som har vært brukt i lærerutdanningen i en årrekke: *Læreryrket*, *Indføring i pedagogik*, *Sjelelære og Elevkunne*. Kristvik var overlærer ved Tromsø lærerskole 1915–1922 og skoledirektør i Nordland og Troms 1925–1930.

87 Forfang & Klausen, *100 år*, s. 14; Haukland, *Lærerutdanninga*, s. 62.

kunne betrakte seg som medlemmer av Lærersambandet, og at de ikke kunne medvirke til en slik oppdragelse, «da dette strider mot min samvittighet».⁸⁸

Også Tromsø deltok i protesten. Lovene ble raskt kjent, og i slutten av februar vedtok lærerne og lærerinnene ved Tromsø folkeskole og øvingsskolen samt lærerkollegiet ved Tromsø lærerskole en enstemmig avvisning av Lærersambandet.⁸⁹ Fra lærerskolens diskusjon i skoleråd kan vi lese: «Alle punkt i parolen om 'Sambandet' fann vi rette og formålstjenlege, og alle medlemmer av kollegiet sende inn sine protesttelegram personleg kvar for seg.»⁹⁰

Foreldreaksjonen

En omfattende aksjon blant foreldrene tok til 6. mars 1942.⁹¹ Foranledningen var at landets biskoper hadde lagt ned sine embeter 24. februar, og at deres brev om dette ble kunngjort i kirkene under gudstjeneste 1. mars. Det var etter en slik gudstjeneste at en samtale kom i gang der søstrene Helga og Aasta Stene ble sentrale aktører. Som del av et kvinnenettverk tok de initiativ til å formulere et protestbrev på vegne av landets foreldre. Nettverket var knyttet til Koordinasjonskomiteen, KK.⁹² Utkast til et slikt brev ble lagt frem for sentrale deler av motstandsbevegelsen. Aktørene ble anbefalt av høyesterettsdommer F. Schjelderup å begrunne protesten med sin samvittighet. Brevets innhold ble viden spredt via det omfattende og landsdekkende illegale nettverket av kvinner. Her het det blant annet:

Bispene er suspendert, prestene har sluttet opp om dem. Lærerne trues med avskjed for det de har gjort for å beskytte våre barn mot NS-påvirkning. Vi foreldre kan verken suspenderes eller avskjediges. Nu er det vår tur til å slå et slag for barna.⁹³

88 Fagertun & Pedersen, *Sivil motstand*, s. 532.

89 Fagertun & Pedersen, *Sivil motstand*, s. 533.

90 Rapport frå tillitsmannen for Tromsø off. Lærarskule. T. 20.02.46 HHI/54/Civilorg; Gunnar Pedersen, «Holdningskamp og strid om organisasjonene», i Pål Christensen og Gunnar Pedersen (Red.), *Tromsø gjennom 10 000 år, Ishavsfolk, arbeidsfolk og fintfolk 1900–1945* (Tromsø kommune: Tromsø 1995, s. 459–476 på s. 475.

91 Berit Nøkleby, *Holdningskamp*, i Magne Skodvin (Red.), *Norge i krig. Fremmedåk og frihetskamp 1940–1945* (Aschehoug: Oslo, 1986), vol. 4, s. 86.

92 Berit Nøkleby, *Holdningskamp*, s. 123–125, s. 74.

93 Berit Nøkleby, *Holdningskamp*, s. 125.

Til sammen mottok departementet mellom 200 000 og 300 000 signerte protester, med den følge at den planlagte ungdomstjenesten måtte gis opp.⁹⁴ Det ble ingen straffetiltak satt i verk mot foreldrene.

Arrestasjon av lærere

Den 20. mars 1942 fant en plutselig og dramatisk massearrestasjon av lærere sted over hele landet. Til sammen 1000–1100 lærere ble arrestert.⁹⁵ Av disse ble rundt 700 sendt med skipene Skjerstad og Finmarken til Kirkenes. Begge skip hadde anløp blant annet i Harstad og Tromsø, men de hadde ikke plass om bord til å ta med de arresterte lærerne fra Nord-Norge. I Kirkenes ble lærerne forlagt i brakker, telt og en tidligere revefarm, og satt til tvangsarbeid som lossing av skip, ordning av tyskernes depoter og veibygging.⁹⁶ De var opptatt av å holde oppe undervisningskyndigheten og sin intellektuelle tankevirksomhet, og laget et program med foredrag og diskusjoner: «vi bestemte oss til for enhver pris å holde et åndsliv ved like».⁹⁷ Interneringen i Kirkenes varte til høsten 1942.⁹⁸

På Nesna var lærerskolen i drift til våren 1942. Da ble hele personalet deportert til Falstad fangeleir ved Levanger.⁹⁹ Dit kom også de øvrige arresterte lærerne fra Nordland.¹⁰⁰ En rekke lærere og lektorer fra Tromsø folkeskole, Tromsøysund folkeskole, Tromsø offentlige høyere allmennskole og Tromsø lærerskole ble arrestert den 20. mars 1942 i den landsomfattende aksjonen.¹⁰¹ Av disse havnet 11 lærere og 7 lektorer fra Tromsø i fangenskap

94 Vegard Kvam, *Skolefronten. Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen*. Scandinavian Academic Press, 2013, s. 160.

95 Nøkleby, s. 86; Fagertun & Pedersen, *Sivil motstand*, s. 537.

96 Amundsen, S. S. *Kirkenesferda 1942*. Cappelen forlag, 1946, s. 322.

97 Amundsen, *Kirkenesferda 1942*, s. 322.

98 De første lærerne tilbake fra Kirkenes til Trondheim 7. september 1942, og de siste fra Kirkenes til Oslo 21. november 1942.

99 Til Nesna kom en forsinket arrestordre, 17. april, og tre dager senere reiste lærerne til Falstad fangeleir. Her ble de noen få dager før de returnerte. Haukland, *Lærerutdanningen på Nesna*, s. 62.

100 Hagemann, *Skolefolk: lærernes historie*, s. 204.

101 I Gunnar Pedersen, *Tromsø Bys historie* (Tromsø, 1995) s. 475, oppgis det at 21 lærere og lektorer fra Tromsø folkeskole, Tromsøysund folkeskole, Tromsø offentlige høyere allmennskole og Tromsø lærerskole ble arrestert den 20. mars 1942 i forbindelse med lærerstriden.

i Sydspissen fangeleir på Tromsøya,¹⁰² 2 lærere og 1 lektor i Krøkebørsletta fangeleir i Tromsdalen, 1 lektor og 1 lærer ble sendt først til Krøkebørsletta og deretter til Grini, 1 lærer ble sendt til Narvik og 1 direkte til Grini.¹⁰³ Blant de arresterte lektorene fra Tromsø lærerskole var Jens Rydland, som senere ble rektor for lærerskolen i perioden 1949–1959.¹⁰⁴

Situasjonen ved lærerutdanningen i Tromsø

Den sterke motstanden mot de tyske autoritetene ved lærerutdanningen i Tromsø trer tydelig frem i korrespondansen mellom ledelsen på lærerutdanningen og tyske myndigheter under krigsårene. En del av skolen, samt rektors og vaktmesters husvære ble overtatt av den tyske «verjemakt» fra 21. juni 1940.¹⁰⁵ Dette var ikke Sikkerhetspolitiet, men tyske alpejegere. For å markere skillet mellom den tyske og den norske delen, ble det satt opp et plankegjerdet i skolegården. I løpet av det påfølgende året ble det sendt en rekke brev til Kirke- og Utdanningsdepartementet, der rektor ba om fritak fra videre rekvisisjon av hus på lærerskolens område på grunn av manglende undervisningslokaler. I tillegg var det store problemer med husvære for rektor og vaktmester.¹⁰⁶ Det skal også nevnes at et ønske fra tyskerne om å få disponere en større del av lærerskolens bygning ikke ble imøtekommet. Imidlertid

102 Marianne Neerland Soleim & Gunnar D. Hatlehol, «Fangeleirer, utenlandske krigsfanger og norske fanger i Nord-Norge», i Fredrik Fagertun (Red.), *Andre verdenskrig i nord. Overfall og okkupasjon* (Orkana Akademisk: Stamsund, 2022), s. 264–277.

103 Kristian Ottosen, *Nordmenn i fangenskap 1940–1945*, 2. utgave (Universitetsforlaget: Oslo, 2004), s. 77–746; se Rydland s. 588, Berg s. 119, Westrheim s. 717. Av militære registrert som lærere ble Johannes Mork arrestert 16. august 1943 og overført til Grune, Schildberg og Luckenwalde, til freden, ref. Ottosen, *Nordmenn i fangenskap*, s. 492 og Haakon Thommasen arrestert 16. august 1943, overført til Schildberg og Luckenwalde, til freden, ref. Ottosen, *Nordmenn i fangenskap*, s. 678. Disse to ble trolig arrestert fordi de hadde militær bakgrunn.

104 Blant de arresterte lærerne var blant andre Lars Berg, ref. Ottosen, *Nordmenn i fangenskap*, s. 119 og Harry Westrheim, ref. Ottosen, *Nordmenn i fangenskap*, s. 717.

105 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69, Korrespondanse 1939–1941, brev til rektor Trygve Dokk frå Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 5. juli 1940.

106 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69, Korrespondanse 1939–1941, brev frå rektor Trygve Dokk frå Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 7. november 1940, 29. april 1941, 20. mai 1941 og 5. juni 1941.

gikk fakturaer for husleie regelmessig inn til Einheit 07805F fra rektor Trygve Dokk.¹⁰⁷ Rektor søkte departementet om å få laget en ny inngang til skolen, og fikk medhold i det, men «utgiftene må ikkje bli større enn strengt turvande».¹⁰⁸ Det ble også klaget over skader som tyske soldater hadde gjort på bygningene, at tyske soldater hadde tatt et gymnastikkapparat (en bokk), og at «tyske soldater – stundom medførende sivilpersoner – av og til benytter vår inngang gjennom haven, hvilket er imot forutsetningene».¹⁰⁹

Også fra Tromsø ble det sendt inn brev som understreket at institusjonens administrative arbeid måtte bibeholdes, som i brev til Kirke- og Undervisningsdepartementet av 14. februar 1942:

Tromsø Lærarskule har ved eit par høve fått pålegg som grip inn i skulen sin administrasjon, frå den lokale partiorganisasjonen av NS.

Eg går ut ifrå at skulen no som før blir administrert frå det vyrde Kyrkje- og Undervisningsdepartement, og ville vera takksam om Departementet ville stadfesta denne skipnaden. Personane i organisasjonen skifter, og eg ville setja pris på å få eit skriv frå Departementet om denne sak, så ein slap uturvande bry.¹¹⁰

Videre ble Tromsø lærerskole berørt av den store aksjonen mot lærere i mars 1942. Den 19. mars ble rektor og alle lærerne ved Tromsø lærerskole avhørt av statspolitiet om de var medlemmer av Norsk Lærersamband. Tre av lærerne ble deretter hentet av statspolitiet «etter pålegg fra tysk sikkerhetspoliti og sette

107 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69, Korrespondanse 1939–1941, blant annet brev fra rektor Trygve Dokk datert 29. november 1940.

108 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69, Korrespondanse 1939–1941, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 6. august 1940.

109 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69, Korrespondanse 1939–1941, brev fra rektor Trygve Dokk til Herr Kompaniføreren, Lærarskolen, datert 30. august 1940 og 7. september 1940.

110 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70, Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 14. februar 1942.

til arbeidstenest, så vidt ein kan skyna politiet si opplysning om saka».¹¹¹ De tre var Jens Rydland, Ingebrigt Skogan og Thorleiv Lunde. Den 18. april sendte rektor brev til Kirke- og Undervisningsdepartementet med beskjed om at tre lærere var internert av politiet, og at vikartjeneste var nødvendig for å få fullført skoleåret. Den 4. mai kom det brev tilbake om at de tre alle var frigitte.¹¹²

I forbindelse med arrestasjonen av de tre lærerne kan det nevnes at Kirke- og Undervisningsdepartementet den 25. april 1942 sendte ut et rundskriv til Skoledirektøren i Troms med beskjed om videre distribuering. Rundskrivet hadde denne ordlyd: «Medlemskapet i Norges Lærersamband følger automatisk med lærerstillingen, det vil si medlemskapet er tvungent og kan ikke oppheves eller endres ved personlige erklæringer. Som følge herav er alle utmeldinger rettsstridige og derfor ugyldige». Det presiseres at ordensstraffer bare kan ilegges av Departementet, «og da i samsvar med de regler om ordensstraffer som vil bli gitt for alle offentlige tjenestemenn».¹¹³

Til tross for store utfordringer var Tromsø lærerskole i drift frem til våren 1944. Rektor Dokk fremholdt at han hadde ansvaret for skolebygningene, og nektet derfor å forlate skolen. Han fortsatte som rektor frem til 1946.

Vi ser altså at størsteparten av skoleverkets ansatte støttet helhjertet opp om motstandsarbeidet mot nazifiseringen av skolen. I tillegg viser foreldre en imponerende fryktløshet og handlekraft; de reagerer umiddelbart på forsøk på å indoktrinere barn og ungdom. Det er også oppsiktsvekkende at det var et illegalt nasjonalt kvinnenettverk som klarte å få spredt brevet til signering. Derigjennom viste tusenvis av foreldre tydelig sin motstand.

111 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70, Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 20. mars 1942.

112 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70, Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 18. april 1942 og svar frå Departementet datert 4. mai 1942.

113 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70, Korrespondanse 1941–1945, Rundskriv fra Kirke- og Undervisningsdepartementet, brev med rundskriv til Skoledirektøren i Troms utsendt 25. april 1942.

Etterkrigstiden

Ved stortingsvalget høsten 1945 ble det formulert et felles partiprogram. Her het det blant annet:

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. Det bør skapes et rådgivende organ for hele vårt skolevesen, som får sin overledning i eget undervisningsdepartement.¹¹⁴

Denne målsettingen førte til opprettelse av *Samordningsnemnda for skoleverket* i 1947. Blant oppgavene var utbygging av de enkelte skoleslag, lærerutdanning, administrasjonsordning for skoleverket, og revisjon av lover med tanke på samordning og forenkling. Nemnda la frem hele 19 innstillinger i perioden 1948–1952, deriblant tilråding om lærerutdanning.

Å dekke lærernøden var den første oppgaven som meldte seg for lærerskolene etter krigen. Høsten 1946 var det 1122 hele lærerposter uten godkjente lærere. Virksomheten ved de vanlige lærerskolene gikk for fullt, det store fødselsoverskuddet tok til å gjøre seg gjeldende, og skoletiden og klassedelingen ble forbedret i samsvar med folkeskolelovene fra 1936. Staten opprettet derfor midlertidige lærerskoler under betegnelsen Statens lærerskoleklasser i Oslo (1946), Bodø (1951), Bergen (1953), Stavanger (1954), Tønsberg (1958) og Trondheim (1959).¹¹⁵

Foranledningen til å opprette Statens lærerskoleklasser i Bodø var at det ikke var mulig å øke kapasiteten ved lærerskolen i Nesna. Det ble igangsatt midlertidige 2-årige klasser i Bodø. Etter det første året hadde disse studentene et mellomår hvor de hadde lærerpost, før de kom tilbake for det avsluttende året. Ordningen var fra departementets side ment å vare i seks år, «avhengig

114 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 103.

115 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 139.

av hvor raskt lærerunderskuddet endret seg til normalnivå». ¹¹⁶ Både kommune og fylke var velvillige til disse klassene, og det var et utstrakt samarbeid om lærerkrefter. Det ble bygget en egen fløy på gymnaset hvor lærerskolen flyttet inn i 1962, og ti år senere, i 1972, kunne lærerutdanningen flytte inn i eget bygg. I 1952 flyttet Tromsø lærerskole til moderne bygg på Mellomvegen med gode spesialrom og plass til flere elever.

Figur 3.4

Nybygget fra 1952 på Mellomvegen 110



Lærermangelen fortsatte i Nord-Norge, og skoleåret 1964–1965 var mer enn en fjerdedel av stillingene i nord besatt av lærere uten godkjent utdanning. Lærerutdanningsrådet hadde i 1962 foreslått at det ble opprettet lærerskoleklasser ved gymnaset i Alta, med siste del av utdanningen lagt til Tromsø lærerskole. Fra skoleåret 1963–1964 ble det igangsatt en delt 4-årig utdanning, med to år i Alta og to år i Tromsø. Opptaksprøven foregikk i Tromsø for alle.

¹¹⁶ Skjelmo, *Endringer i norsk*, 140.

I motsetning til i Bodø, var utdanningen i Alta og Tromsø beregnet på søkere uten artium. Alta fikk sin egen fullstendige lærerskole i 1973, som den første høyere utdanningsinstitusjon i Finnmark. Utdannelsen ble virkningsfull og bidro til kompetente lærere i Alta-regionen.¹¹⁷

Forsøksloven av 1954 ga hjemmel for forsøk i alle skoleslag. Til å lede arbeidet ble det opprettet et eget råd, *Forsøksrådet for skoleverket*. En ønsket en raskere fornyelse av skolen, en samlet ledelse av forsøksvirksomheten og at denne skulle skje på vitenskapelig grunnlag og tjene som basis for fremtidige konklusjoner og beslutninger.¹¹⁸ Rådet fra samordningsnemnda var å avvikle den 4-årige lærerskolen og bygge ut den 2-årige.

I lærerutdanningen ble det satt i gang ulike forsøk. Det meldte seg nå behov for fagspesialisering i forbindelse med utvidelse av den 7-årige folkeskolen til en 9-årig grunnskole. Det var behov for fagkompetanse for undervisning i den nye ungdomsskolen. Det ble startet forsøk med 3-årig linje: i Bergen musikk (1958), i Tromsø heimkunnskap (1959), og videre forsøk med samfunnsfag, engelsk, kroppsøving, bibliotekkunnskap/læremidler, norsk og matematikk. Det ble også organisert 1-årige videreutdanninger for lærere med tradisjonell 2-årig eller 4-årig lærerutdanning. Nasjonale krav til læreres utdanning ble samlet i en felles lov i 1961. Utdanningskravene ble knyttet til bestemte kategorier av undervisningsstillinger: lærer, adjunkt, lektor, faglærer og timelærer. Gjennom denne loven ble det tidligere *Lærerskolerådet* til *Lærerutdanningsrådet*. Dette fikk en bred sammensetning, med medlemmer fra lærerskole, faglærerskoler, folkeskole, den høgre skolen og universitetet. Det fikk en rådgivende funksjon overfor departementet i alle saker vedrørende lærerutdanning.¹¹⁹

Forsøksrådet fortsatte sitt arbeid, det samme gjorde forsøksvirksomheten. Nye forsøk med 3-årig lærerutdanning ble igangsatt, blant annet rettet mot småtrinn og mellomtrinn. Det ble også lagt vekt på friere studieformer. Utbygging av institusjoner ble drøftet, og det samme gjaldt utvidelse av lærerutdanningens lengde til tre og fem år. Departementet gjør rede for lærerskolens oppgaver og arbeidsformer: «En understreker nødvendigheten av at

117 NOU 1978:50, *Lærerundersøkelsen. Om lærersituasjonen i Nord-Norge*; Harald Høie, *Lærerutdanninga i Finnmark: utdanning, rekruttering og resultat*. Finnmark distriktshøgskole – rapport (1989), 10.

118 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 103.

119 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 106.

lærerskolen til enhver tid har undervisningsplaner og studieopplegg som er tidsmessige og i samsvar med moderne pedagogiske ideer.»¹²⁰

Allerede i 1965 fikk lærerskolene en ny og revidert plan, og i de påfølgende år fortsetter forsøksvirksomheten. Det legges vekt på studentenes selvstendige studier og faglig fordypning. Blant forsøkene som er verdt å nevne, var: forsøk med 3-årig lærerutdanning med inkorporert spesialisering, forsøk med ny utdanningsmodell og revidert undervisningsopplegg på 2-årig studentlinje, forsøk med 1-årig videreutdanning, enten med spesialisering i enkeltfag eller faggrupper, innretning mot skoletrinn eller mot spesialfunksjoner i skolen.¹²¹

9-årig obligatorisk grunnskole ble lovfestet da ny grunnskolelov ble vedtatt i 1969. Året etter kom lovendring om utdanningskrav for lærere i skolen. Samtidig pågikk et stortilt arbeid med utbygging av lærerutdanningen for å styrke den pedagogiske og yrkespraktiske del av utdanningen samt å sikre systematisk etterutdanning av lærere.¹²² Allerede i 1967 hevdet lærerorganisasjonene, med henblikk på lærerskolens fremtidige oppgaver og ansvarsområde, at «lærerutdanningen må styrkes, særlig den pedagogiske og yrkespraktiske del av utdanningen».¹²³

Vi ser altså at det etter krigen har vært sentralt initiert et stortilt og omfattende forsøksarbeid i Norge. Dette har skjedd som en rekke differensierte forsøk lokalisert til ulike lærerskoler spredt over hele landet. Randi Hege Skjelmo oppsummerer i sin doktoravhandling fellestrekkene for opprettelse av de nordnorske lærerskolene slik:

De nordnorske lærerskolene i henholdsvis Tromsø, Nesna, Bodø og Alta ble igangsatt til ulik tid og under ulike vilkår. Det de har til felles, er at de inngår i en felles nasjonal ordning. I tilknytning til opprettelsen lå også den antakelse at disse institusjonene ville bidra til flere kvalifiserte lærere i den nordlige landsdel.¹²⁴

120 Stortingsmelding nr. 69, 1963–64; *Lærerutdanning i 1970-årene. Problemer og perspektiver*, Serien Forsøk og reform i skolen, nr. 25, Forsøksrådet for skoleverket (Universitetsforlaget: Oslo, 1971), 16.

121 *Lærerutdanning i 1970-årene*, 18–19.

122 *Lærerutdanning i 1970-årene*, 20–25.

123 *Lærerutdanning i 1970-årene*, 23.

124 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 141.

De ovennevnte utdanningsinstitusjoner hadde altså imøtekommet de behov som landsdelen hadde for å få en velutdannet og stabil lærerstab.

Utbygginger

I 1968 ble det gjort vedtak om å etablere Universitetet i Tromsø, der organiseringen skulle ivaretas av et interimstyre. Dette satte i 1970 ned et utvalg som skulle utrede premissene for og praktiske forslag til «den politikk Interimstyret bør følge for de pedagogiske fagområder i Tromsø».¹²⁵ Diskusjonen handlet om hvorvidt den praktisk-pedagogiske utdanningen av kandidater fra universitetet skulle legges til lærerskolen. I så fall skulle lærerskolen få status som høyskole med plikt til å drive forskning, og det skulle opprettes et samarbeidsorgan mellom høyskolen og universitetet. Det ble strid om forslaget, og flertallet landet på at det var snakk om to forskjellige institusjoner, og at universitetet måtte organisere sitt eget pedagogiske seminar. Undervisningen ved det nye universitetet kom i gang i leide lokaler høsten 1972 med 420 registrerte studenter.¹²⁶

I etterkant av andre verdenskrig ble en rekke yrkesskoler etablert. Rekruttering av lærere skjedde blant fagfolk som var utdannet og med praksis fra yrket. Etter hvert kom også krav om formalisert kompetanse. Det ble igangsatt yrkesfaglærerutdanninger med opptakskrav fag- eller svennebrev samt praksis. En alternativ utdanningsvei var praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere.

Ved innføring av Lov om lærerutdanning i 1973 overtok staten ansvar for førskolelærerutdanning. Lærerutdanning og førskolelærerutdanning ble samordnet, og faste lærere ble tilsatt.¹²⁷ Det hadde fra begynnelsen av 1970-tallet vært stor mangel på førskolelærere i Norge.

125 Narve Fulsås, *Universitetet i Tromsø 25 år* (Universitetet i Tromsø: Tromsø, 1993) 187–188.

126 Fulsås, *Universitetet i Tromsø*, 154.

127 Eva Balke, *Småbarnpedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*, (Universitetsforlaget: Oslo, 1995), 264.

I 1970 ble det i hele Norge utdannet 187 førskolelærere. I 1971 og 1972 ble det opprettet 9 avdelinger for førskolelærerutdanning ved lærerskolene, og i 1972 var opptaket økt til 800 førskolestudenter. Regjeringens mål var å bygge ut 50 000 førskoleplasser i daginstitusjoner mellom 1972 og 1977. Det var behov for 2000 førskolelærere i samme periode.¹²⁸

Disse institusjonene skulle nå også være for de yngste barna, fra 0–3 år.

«Lov om barnehager fra 1975 definerte ‘barnehage’ som en pedagogisk institusjon for alle barn under skolepliktig alder.»¹²⁹ Førskolelærerutdanningen i Tromsø hadde fått en sped begynnelse i 1972. Satsing på førskolelærerutdanning hang sammen med utbygging av barnehager i offentlig regi.¹³⁰ Gjennom utbygging av velferdsstaten og med økende antall kvinner i yrkeslivet, kom et økende behov for barnehager. Med det fulgte også utbygging og reformer i førskolelærerutdanningen samt nye rammeplaner. De norske barnehagene kom til å bygge på to pedagogiske tradisjoner: den ene fra asylene, hvor det første ble igangsatt i Trondheim 1837, den andre inspirert av Frøbels Kindergarten. Asyltradisjonen baserer seg på behov for tilsyn med barna mens mor var i arbeid og knytter seg til industrialiseringen. Fröbel-barnehagene vokste frem som rene pedagogiske tilbud med aktiviteter som lek, sang og forming. Barna skulle utvikle seg til tenkende mennesker.

Gjennom et stortingsvedtak i 1989 ble Samisk Høgskole opprettet, med lokalisering i Kautokeino. Studenter og ansatte ble overført fra de samiske studier ved Alta lærerskole. Samisk Høgskole utdanner lærere for de nordsamiske områder, også i Finland og Sverige, følger norsk lovverk og er godkjent som lærerutdanning både i Finland og Sverige. Utdanningen har egne opptakskrav og et særskilt innhold. Lærerutdanning for lulesamisk og sørsamisk område tilbys henholdsvis ved lærerutdanningene i Bodø og Levanger.¹³¹

128 Kari Berg, *Fremmed fugl? Historien om høgskolen i Finnmark 1973 til 2006* (Høgskolen i Finnmark: Alta, 2006), 61.

129 Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim, *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. (Fagbokforlaget: Bergen, 2014), 93–94.

130 Se kapitlet om barnehager i Greve, Jansen og Solheim, *Kritisk og begeistret*.

131 Skjelmo, *Endringer i norsk*, 141.

Gjennom høgskolereformen i 1994 ble de fire høgskolene i Tromsø slått sammen. Tidligere Tromsø lærerskole ble nå Avdeling for lærerutdanning i den nye Høgskolen i Tromsø.¹³² I 2009 fusjonerte Høgskolen og Universitetet i Tromsø til UiT Norges arktiske universitet. Lærerutdanningen ble da til ILP, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. I 2013 ble Universitetet og Høgskolen i Alta slått sammen.¹³³ ILP fikk dermed undervisningssted både i Tromsø og Alta.

I Tromsø ble det i 2010 igangsatt forsøk med femårig grunnskolelærerutdanning. Utdanningen kom i tillegg til lektorutdanningen for videregående skole og ga mastergrad med lektorkompetanse for 1.–7. klasse og 5.–10. klasse. Det ble videre opprettet universitetsskoler og universitetsbarnehager, der disse forpliktet seg til pedagogisk utviklingsarbeid under kyndig veiledning, samtidig som studentene ble mer involvert i forskning. Den femårige masterutdanningen for grunnskolen ble gjort permanent fra 2017. Lærerutdanningen i Tromsø fikk nytt bygg i 2020 på universitetsområdet i Breivika.

Avslutning

Dette kapitlet har vist hvordan lærerutdanninger i Nord-Norge har vokst frem gjennom 200 år. Oppstarten av den første lærerutdanningen på Trondenes innevarslet en ny æra med stor kraft. Impulser fra europeisk tenkning fremskyndet en positiv samfunnsutvikling for ulike nivåer av våre kunnskapsinstitusjoner.

Reformer, for eksempel i barnehage og skole, har meldt behov for *også* å gjennomføre reformer knyttet til kvalifiserte undervisere på de respektive nivåer. Utbygging av utdanningssektoren innebærer kompetanseøkning så vel som behov for flere læresteder. Med henblikk på kvalifiserte undervisere har det vist seg nødvendig på den ene siden å øke faglig bredde, og på den andre siden å sikre faglig dybde. En gjennomgående diskusjon knyttet til lærerutan-

132 De øvrige var: Avdeling for helsefag, Avdeling for ingeniørfag samt det tidligere Musikk-konservatoriet.

133 For utviklingen av Høgskolen i Alta, se Berg, *Fremmed fugl?*, 82–86.

ningene har dreid seg om hvilke krav som skulle stilles til opptak av kandidater, utdanningens omfang samt de geografiske tilbud for utdanningssted.

Vi har i kapitlet tydeliggjort hvordan lærere i Nord-Norge har agert i krigstid med en formidabel motstandskraft. Videre er de spesielle utfordringer knyttet til flerspråklighet i nord blitt vektlagt, der en lærerutdanning med vilje til å imøtekomme landsdelens behov trer frem. Lærerutdanningen i det nordlige Norge har vist seg å være livskraftig og med evne til å utfordre seg selv. I spenningsfeltet mellom tradisjon og nytenkning, mellom innholdsmessige og strukturelle krav, har det i landsdelen foregått et ærlig og målbevisst strev for å utdanne gode lærere til et virke i skolen.

Referanser

Arkivkilder

- Riksarkivet. Brev til Norges Odelsting fra Peter Vogelius Deinboll, datert 31.03.1821, eske 986, legg «Sagen om Seminarium Lapponicum og Trondenæs Skolelærerseminarium», Kontoret for Kirke og Geistlighed A 1821–1835, Kirke- og Undervisningsdepartementets arkiv.
- Statsarkivet i Tromsø. Brev fra Deinboll til biskop Krogh 20.10.1817. Brev fra embetsmenn, Biskop i Tromsø Stift.
- Statsarkivet i Tromsø. Arkivet til Biskopen i Tromsø Stift. Brev til embetsmenn. Brev fra Deinboll til biskop Mathias Bonsach Krogh av 23.11.1818.
- Statsarkivet i Tromsø. Arkivet til Skoledirektøren i Troms, nr. 233, Journal 1904, Journalnr. 683.
- Statsarkivet i Tromsø. Arkivet til Skoledirektøren i Troms, nr. 388, Journalvedlegg 1904.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 1. Forhandlingsprotokoll Trondenes Skolelærerseminarium og Tromsø Seminarium 1826–1863.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2. Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913. Referat fra skoleråd, 02.11.1904.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2. Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913. Referat fra skoleråd 02.11.1904.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2. Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913. Referater fra skoleråd 1883–1920.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 2. Forhandlingsprotokoll skoleråd 1863–1913. Referat fra skoleråd 02.11.1904.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 7. Kopibok 1849–1855. Innberetning til Stiftsdireksjonen.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 7. Kopibok 1849–1855. Brev til Kirkedepartementet, januar 1855.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 8. Kopibok 1855–1859. Brev av 04.01.1859.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69. Korrespondanse 1939–1941, brev til rektor Trygve Dokk frå Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 05.07.1940.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69. Korrespondanse 1939–1941, brev frå rektor Trygve Dokk frå Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 07.11.1940, 29.04.1941, 20.05.1941 og 05.06.1941.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69. Korrespondanse 1939–1941, blant annet brev fra rektor Trygve Dokk datert 29.11.1940.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69. Korrespondanse 1939–1941, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet datert 06.08.1940.
- Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 69. Korrespondanse 1939–1941, brev fra rektor Trygve Dokk til Herr Kompaniføreren, Lærarskulen, datert 30.08.1940 og 07.09.1940.

Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70. Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet, datert 14.02.1942.

Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70. Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet, datert 20.03.1942.

Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70. Korrespondanse 1941–1945, brev fra rektor Trygve Dokk til Kyrkje- og Utdanningsdepartementet, datert 18.04.1942 og svar frå Departementet datert 04.05.1942.

Statsarkivet i Tromsø. Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, nr. 70. Korrespondanse 1941–1945, Rundskriv fra Kirke- og Undervisningsdepartementet. Brev med rundskriv til Skoledirektøren i Troms utsendt 25.04.1942.

Statsarkivet i Trondheim. Brev datert 18.06.1824 fra Trescow, Kirke- og Undervisningsdepartementet, til politimester Lie. Seminarii Lapponici Fonds arkiv.

Statsarkivet i Trondheim. Følg brev til regnskap fra 01.07.1798 til 30.07.1799 til Biskop Schønheyder fra Det Kongelige Missionskollegium datert 30.08.1800, Seminarii Lapponici Fonds arkiv.

Litteratur

Amundsen, S. S. (1946). *Kirkenesferda 1942*. Cappelen.

Balke, B. (1995). *Småbarnpedagogikkens historie*. Forbilder for vår tids barnehager. Universitetsforlaget.

Barlindhaug, K. J. (1926). *Tromsø offentlige lærerskole i 100 år*. Peder Norbyes bok & aksidenstrykkeri.

Berg, K. (2006). *Fremmed fugl? Historien om høgskolen i Finnmark 1973 til 2006*. Høgskolen i Finnmark.

Birkemo, B. (2000). *Kampen om kateteret 1940–1945*. Unipub.

Brekke, M. (2000). *Lærerutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. [Dr. philos.-avhandling, Luleå Tekniska Universitet].

Dahl, H. (1976). *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år: 1826–1976*. Peder Norbye.

Fagertun, F. & Pedersen, H. C. (2022). «Sivil motstand: kirkestrid, lærerstreik og idrettsboikott». I Bjørg Evjen (Red.), *Andre verdenskrig i nord. En annerledes hverdag*. Orkana Akademisk.

Forfang, S. E. & Klausen, A. K. (2018). *100 år med lærerutdanning*. Helgeland museum.

Fulsås, N. (1993). *100 år Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø.

Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.

Grønbech, D. (2015). «Anna Meisfjord – den første og eneste kvinne som rektor for Høgskolen i Nesna», *Fredrikke*. Organ for FOU-publikasjoner for høgskolen i Nesna, nr. 4.

Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.

Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999*. Forskerforbundets Forening for lærerutdanning.

Haukland, L. H. (2018). *Lærerutdanninga på Nesna 1918–2018*. Museumsforlaget.

- Høie, H. (1989). *Lærerutdanninga i Finnmark: utdanning, rekruttering og resultat*. Rapport nr. 10. Finnmark distriktshøgskole.
- Karcher, N. (2018). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Dreyer.
- Kgl. res. av 17. okt. 1865, gjort gjeldende fra 1. juli 1866.
- Kgl. Res. av 22. mai 1869.
- Kgl. Prop. 1904, nr. 40 og 41.
- Killengreen, J. A. (1876). *Beretning om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminariets halvhundreaarsfest den 7de Februar 1876*. Tromsø.
- Kvam, V. (2009). *Livsnær skole. En historie om Erling Kristvik og den fådelt skolen*. Abstrakt forlag AS.
- Kvam, V. (2013). *Skolefronten. Einar Høigård og norske læreres kamp mot nazismen*. Scandinavian Academic Press.
- Langset, A. (1968). «Nesna lærarskole 1918–1930». I *Nesna lærarskole femti år 1918–1968*, s. 9–43; Nesna lærarskole.
- Langset, O. (2004). «Nesna lærerskole i medvind og motvind 1920 til 30-årene», *Skolen: Årbok for norsk utdanningshistorie*, s. 239–255.
- Lov av 11. februar 1938 om lærarskular og prøver for lærarar i folkeskulen.
- Lysaker, T. (1959). *Trondenes bygdebok. Trondenes sogns historie*, Trondenes bygdeboknemnd.
- Lærerutdanning i 1970-årene. Problemer og perspektiver*. (1971). Serien Forsøk og reform i skolen, nr. 25, Forsøksrådet for skoleverket. Universitetsforlaget.
- Madssen, K-A. (2020). *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?* Cappelen Damm Akademisk. NOU 1978:50, *Lærerundersøkelsen*. Om lærersituasjonen i Nord-Norge.
- Nøkleby, B. (1986). «Holdningskamp». I Skodvin, M. (Red.), *Norge i krig. Fremmedåk og frihetskamp 1940–1945*, vol. 4. Aschehoug.
- Ottosen, K. (2004). *Nordmenn i fangenskap 1940–1945*, 2. utg. Universitetsforlaget.
- Pedersen, G. (1995). «Holdningskamp og strid om organisasjonene». I Christensen, P. & Pedersen, G. (Red.), *Tromsø gjennom 10 000 år, Ishavsfolk, arbeidsfolk og fintfolk 1900–1945*, s. 459–476. Tromsø kommune.
- Skjelmo, R. H. (2007). *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet* [Dr. polit.-avhandling, Universitetet i Tromsø].
- Skjelmo, R. (2013). «Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732». I Dunér, D. (Red.), *Sjuttonhundretal* (10), 39–62.
- Skjelmo, R. (2015). «Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826». I Sjögren, D. & Westberg, J. (Red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, 81–96. Kungl. skytteanska samfundet.
- Soleim, M. N. & Hatlehol, G. D. (2022). «Fangeleirer, utenlandske krigsfanger og norske fanger i Nord-Norge». I F. Fagertun (Red.), *Andre verdenskrig i nord. Overfall og okkupasjon* (s. 264–277). Orkana Akademisk.
- Steen, A. (1954). *Samenes kristning og Finnemisjonen til 1888*. Land og kirke.
- Stortingsmelding nr. 69, 1963–64.
- Tromsø-Tidende* nr. 38 og 39 1840.
- Tvinnereim, H. S. (Red.) (1998). *Lærerutdanning: Tradisjon og nyskaping*. Lærerutdanningsrådet.

- Wiik, C. (1948). *Tromsø-seminarister. Biografiske opplysninger om seminarister som er dimittert fra (Trondenes og) Tromsø seminar. 1829–1879*. Land og kirke.
- Willumsen, L. H. (2015). «Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge. Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond». I Sjøgren, D. & Westberg, J. (Red.), *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (s. 97–116). Kungl. skytteanska samfundet.
- Ytreberg, N. A. (1946). *Tromsø bys historie* vol. 1. Tell forlag.

Nettsider

- Brekke, M., Skjelmo, R. H., Willumsen, L. H. & Hatteng, B. *Lærerutdanningen i Tromsø. Tidslinje 1705–2018*. Publisert 26.09.2018. Hentet 17.01.2025. <https://www.hatteng.no/ilp/tidslinje1.html>.
- Brøndbo, S. & Nyvoll, J. B. *Da forskerne åpnet dokumentboksen i Rigsarkivet i København, oppdaget de en historisk rød tråd fra en krangel i India i 1708 til UiT Norges arktiske universitet*. https://uit.no/labyrinth/a/trankebar?p_document_id=607363. Publisert 14.12.2018. Sist endret 12.03.2024. Hentet 17.01.2025.

Zachariassen, K. (2026). Lærarutdanninga i Tromsø feirar seg sjølv: Fire jubileum og ein kakefest. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 101–122). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701004>

4

Lærarutdanninga i Tromsø feirar seg sjølv

Fire jubileum og ein kakefest

Ketil Zachariassen

Innleiing

Eit jubileum fortel mykje om korleis ein institusjon forstår seg sjølv og si rolle i samfunnet. Dette gjeld ikkje minst for utdanningsinstitusjonar som Tromsø lærerskole. Eit jubileum fortel også om korleis omverda forstår skolen sitt samfunnsoppdrag. Kva rolle har utdanninga og dei lærarane som er utdanna hatt i samfunnet? Korleis inngår skolen i samfunnsveven lokalt, regionalt og nasjonalt?

I 1926 feira Tromsø Lærerskole sitt 100-årsjubileum. Sidan da har Norges eldste lærarutdanning markert sine jubileum kvart 25. år. Ved å undersøkje korleis desse jubileuma har vore feira, tematiserer kapittelet korleis utdanningsinstitusjonen sjølv, og omverda, har forstått samfunnsoppdraget sitt, og korleis dette har endra seg over tid. Utdanning av samiskspråklege, og etter kvart kvenskspråklege, lærarar var eit særskilt samfunnsoppdrag lærarutdanninga fekk av styresmaktene. Dette legitimerte lenge institusjonen si eksistens og gjorde lærarskolen til noko eigenarta i norsk lærarutdanning. Kapittelet kastar lys over lærarutdanninga sin posisjon i det framveksande kunnskaps-samfunnet og lærarskolen som kunnskapsinstitusjon.

Sommaren 1926 var det arrangert ei stortilt markering av 100-årsjubileet til Tromsø Lærerskole. Over to dagar blei den eldste offentlege lærarutdanninga i Norge og den fremste utdanningsinstitusjonen i landsdelen feira. Til stades var den nordnorske eliten saman med meir enn 250 lærarar, dei aller fleste tidlegare elevar.

Lærarutdanninga har lang tradisjon for å markere sine jubileum. Første gong i 1876, da *Tromsø seminar* kunne feire «halvhundreaarsfest», og deretter 75-årsjubileet i 1901, året før institusjonen fekk nytt namn – *Tromsø offentlege lærerskole*.¹ 100-årsjubileet i 1926 er startpunktet for dette kapittelet, som deretter ser på korleis lærarutdanninga kvart 25. år har markert sine jubileum fram til det kommande jubileet i 2026.

125-årsjubileet blei utsett eitt år og slått saman med innviinga av den nye lærarskolen på Mellomvegen sør på Tromsøya i 1951. Ved 150-årsjubileet i 1976 var Tromsø nyleg blitt universitetsby, og ein ny lov om lærarutdanning

1 J. Killengreen (1876): *Beretningen om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminarets halvhundreaarsfest den 7de februar 1876*. Just. K. Qvigstad (1901): *Udsigt over Tromsø seminariums historie 1826–1901*.

hadde året før gjort lærarskolar til høgskolar og elevane til studentar. I 2001, da lærerutdanninga var 175 år og blitt del av *Høgskolen i Tromsø*, rann jubileet nærmast ut i sanden. Annleis er det med det kommande 200-årsjubileet i 2026. Lærerutdanninga, som no er del av UiT Noregs arktiske universitet og som driv lærerutdanning på fleire av universitetet sine campus og studiestader, skal igjen feire seg sjølv og lærarane dei utdannar.

På kva vis har lærerutdanninga markert sine jubileum? Korleis har institusjonen sett på seg sjølv og samfunnsoppdraget sitt ved dei ulike jubileuma? Og korleis har omverda sett på lærerutdanninga og lærarane dei utdannar, og korleis har lærerutdanninga si rolle i samfunnsveven – lokalt, regionalt og nasjonalt – vore forstått?

Kapittelet tek utgangspunkt i jubileuma, i lærerutdanninga si eiga feiring av eigen institusjon og omverda, og primært dei nordnorske avisene si omtale av markeringane. Målet er å få fram endringane i synet på skolen og på lærerutdanninga over tid, og slik vise korleis synet på lærarane og lærarane sitt samfunnsoppdrag har endra seg dei siste hundre åra.

Eit nordnorsk kultursentrum, 100-årsjubileum

Det var stor festivitas da Tromsø lærarskole, den fremste kunnskapsinstitusjonen i Nord-Norge, markerte sitt 100-årsjubileum. Sjølve 100-årsdagen var 7. februar 1926, men for at flest mogleg skulle ha høve til å vere med på feiringa, blei jubileet lagt til dei første dagane av juli. I samband med markeringa vart det publisert eit eige illustrert jubileumsskrift, *Beretning om Tromsø offentlige lærerskole 1826–1926*. Det inneheldt ein historisk gjennomgang av skolens virke, skrive av skolens rektor Karl Johan Barlindhaug, samt tidlegare elevar sine minne frå tida ved lærarskolen og nokre meir faglege artiklar om mål og midlar i lærerutdanninga.²

Sjølve 100-årsfeiringa starta med festgudsteneste i Tromsø domkyrkje, leia av biskop Johan Støren. Deretter følgde eit omfattande festprogram. Rektor

2 Karl J. Barlindgaug (1926): *Beretning om Tromsø offentlige lærerskole 1826–1926*.

Barlindhaug heldt føredrag om skolen si historie, før det var omvising i utstillingane til Tromsø Museum. Vidare heldt overlærer Jakob Lohte føredrag om «Kjærlighet til barna», og lektor dr. Ole T. Grønlie om «Geografien i skolen». Seinare på ettermiddagen var det oppvising i kvinnegymnastikk med musikk, før kvelden blei avslutta med besøk på Geofysisk institutt eller kameratsleg samvere for dei som heller ønskte det. Neste dag heldt Erling Kristvik føredrag om «Lærartypene gjennom tidene». Kristvik, som var skoledirektør i Troms, hadde i sju år, frå 1915 til 1923, vore lærar ved lærarskolen. I tiåra før og etter andre verdskrigen var Kristvik ein av dei mest toneangivande norske pedagogane og stod bak fleire av dei mest brukte lærebøkene i pedagogikkfaget på lærarutdanningane. Den som fekk æra av å avslutte rekkja med føredrag, var rektor Just K. Qvigstad, tidlegare kyrkjeminister, Norges leiande lappolog og skolens rektor frå 1883 til 1920. I føredraget «Folkeskolens grunnleggelse i Tromsø stift» trekte Qvigstad dei lange historiske linene til skolen i landsdelen. På ettermiddagen var det festmiddag for 260 personar på Alfheim med talar og opplesing av helsingstelegram, før det heile blei avslutta med song og musikk. Svært mange av deltakarane var tidlegare elevar ved skolen og no lærarar rundt om i landsdelen.

Feiringa av lærarskolen blei omtala i byens avisar både før, under og etter sjølve jubileet, med referat av føredraga, talane og telegramma. Når ein les programmet og referata, er det påfallande at berre ein av dei offisielle talarane, Qvigstad, tok opp tilhøvet mellom Lærarskolen og landsdelen. Rektor Barlindhaug trekte i si tale fram kva skolen hadde betydd for Tromsø by og korleis skolen bidrog til den nasjonale voksteren, men han sa lite eller ingenting om kva utdanninga hadde hatt å seie for landsdelen. Tromsø lærarskole nytta feiringa av 100-årsjubileet til å bygge opp under og styrke skolen som nasjonal utdanningsinstitusjon. Det var i tråd med tradisjonen i norsk skole og i samsvar med lovar og instruksar for skolen og lærarane sitt virke: Å bygge opp norsk språk og kultur. Ei oppgåve svært mange av lærarane identifiserte seg med.

Eit anna døme på korleis skolen situerte seg sjølv og lærarutdanninga, var telegrammet som, på oppmoding frå rektor Barlindhaug, blei sendt frå festdeltakarane til det kongelegge slott i høve kronprins Olavs 23-årsdag: «Kongefamilien, Oslo. Samlet til fest i anledning Tromsø læreskoles hundreårsfest, sender Hålogalands lærere, skolens eldre og yngre elevar og venner sin ærbødige helsing ...».³ At ein i telegrammet helsa frå lærarane i Hålogaland, eit namn på

3 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø læreskoles arkiv, Boks 58. Gratulasjonstelegram.

regionen som understreka den norsk-nasjonale arva, og ikkje det i samtida meir moderne og framtidretta omgrepet Nord-Norge, er på mange vis illustrerande. Ifølgje historikaren Einar Niemi, som har arbeidd med ambivalensen mellom desse to namna på landsdelen, var Hålogaland, med sin sus av norskdom, på defensiven i høve til det meir progressive Nord-Norge på 1920-talet.⁴

Om lærarskolen sjølv ikkje ønskte å trekke fram kva utdanningsinstitusjonen hadde betydd for landsdelen, var det andre utanfor institusjonen som la vekt på nettopp den dimensjonen i samband med feiringa. Avisen *Tromsø* kommenterte på leiarplass betydinga lærarskolen hadde hatt for utviklinga av landsdelen. Grunntonen i leiaren blei sett allereie i tittelen – «En lyskilde» –:

Nord-Norge hadde ikke vært hvad det er i dag uten den hundre-årige Tromsø lærerskole. ... Tromsø læreskole har vært det store kultursentrum, som har strålet varme utover hele landsdelen og fått det til å gro og vokse på alle livets områder.⁵

Liknande var å lese i *Tromsø Stiftstidene* og *Ofotens folkeblad*.⁶ Avisene var ikkje aleine om å legge vekt på kva lærarskolen hadde å seie for utviklinga i Nord-Norge. I meir lyriske vendingar finn ein det same i mange av dei telegramma som blei sendt frå lærarar rundt om i landsdelen. Josefine og Einar Nesje på Inndyr, Gildeskål i Nordland, uttrykte det slik: «Trofast du saade i Nordnorges jord, spirer seg raket langs fjeld og fjord, blomster i knop af skolen baaret til rik utfolding i hundreaaret».⁷ Kontrasten mellom kva som blei lagt vekt på i det offisielle programmet og korleis omverda, i form av avisene og lærarane i landsdelen, såg på lærarskolens oppgåve og funksjon, er påfallande og syner at det var ulike måtar å forstå samfunnsoppdraget på. Sjølv om det var ei spenning mellom ei nasjonal og regional tolkingsramme, var det ikkje nødvendigvis ein reell motsetnad mellom dei. Det er meir rett å sjå det som uttrykk for nasjonsbyggingsprosjekt som la vekt på litt ulike dimensjonar, og som eit uttrykk for at regionen – Nord-Norge – som politisk og kulturell eining blei opplevd som viktig i samtida.

4 Niemi 2001: s. 62

5 *Tromsø* 1/7 1926.

6 *Tromsø Stiftstidene* 3/7 1926 og *Ofotens folkeblad* 2/7 1926.

7 Statsarkivet i Tromsø, Tromsø læreskoles arkiv, Boks 58. Gratulasjonstelegram.

I fundasen frå 1826 var det å utdanne lærarar til skolen i Finnmark (og Troms), og da særleg samiskspråklege lærarar, ei hovudoppgåve. Rundt hundreårsskiftet var skolen, med rektor Qvigstad i spissen, den leiande og einerådande kunnskapsinstitusjonen i Norge på samisk og kvensk språk og kultur. Dette endra seg da ordninga med friplassane i kvensk (1904) og samisk (1906) blei lagt ned som følgje av den intensiverte fornorskingspolitikken. Sjølv om dei som bar kunnskapen i samisk og kvensk, som Qvigstad, blei verande ved lærarskolen, fekk bortfallet av dette samfunnsopdraget konsekvensar for skolen sin legitimitet og sjølvforståing. At denne dimensjonen ved skolen sitt virke ikkje blei lagt vekt på ved 100-årsjubileet, er påfallande, men ikkje overraskande med tanke på at fornorskingspresset var på sitt mest intense i mellomkrigsåra.

Ein ny høgborg, 125-årsjubileum

I 1951 var Tromsø lærerskole 125 år, men feiringa av jubileet blei utsett. Eit nytt skolebygg var under oppføring sør på Tromsøya, og ein venta med feiringa til den nye skolen kunne takast i bruk.

Og en bedre ramme om et jubileum kunne en ikke få: Skolen tok av seg sine gamle og velbrukte klær og iførte seg sin nye drakt som skal vare i sekler framover. På den ene siden kunne de se fram mot nye og bedre vilkår. På den annen side tilbake på en ærverdig og betydningsfull fortid.⁸

Det staselege murbygget på 1800 kvadratmeter, som da det blei innvigd var det nest største bygget i landsdelen, hadde alt vore brukt i samband med Riksmessa i juli same år. I løpet av dei tolv dagane varemessa varte, hadde 60 000 gjester vore innom, og det nye skolebygget hadde da fått stor merksemd i avisene. I starten av september 1952 var det endeleg klart for innviing av den

8 Helge Dahl et al. (1952) Red.: *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*. Forord.

nye lærarskolen i Tromsø, og på same tid markering av jubileet for den eldste offentlege lærarutdanninga i Norge.⁹

Klokka ti laurdag 6. september stilte elevane ved øvingsskolen saman med lærarskolen sine elevar og lærarar opp utanfor «Seminaret», den store nedslitne trebygninga nord i Skippergata som hadde husa skolen sidan 1866. Før det hadde Alma Hernes, som hadde undervist ved lærarskolen i over 30 år, halde ein kort avskjedstale inne på skolen. Oppstilte på rekker og i giv akt var det først eit minuttts trommekvervlar, så blei flagget firt « ... og så marsjerte skolens elever og lærere i sluttet tropp og under skolens faner den lange, våte veien sørover til sin nye arbeidsplass – Avskjeden med det gamle seminar var langt fra vemodspregt. Elever og lærere forlot det gamle mørke klosteret med lette hjerter.»¹⁰

Til musikk av Tromsø orkesterforenings janitsjarkorps marsjerte dei i samla tropp dei knappe tre kilometrane sørover øya til den nye lærarskolen. Igjen var det stram giv akt og trommekvervlar, så blei flagget som ein time tidlegare var firt utanfor Seminaret, heist utanfor den nye lærarskolen. Deretter song dei «Ja, vi elsker». Avis *Nordlys* skreiv: «Et tidskille var markert – vakert og verdig».¹¹

Inne på skolen heldt den offisielle innviinga fram. Lektor Arne Ytreberg innleidde med ein sjølvskriven prolog, så var det musikalske innslag ved Tromsø orkesterforening og elevkoret Klosterklokka. Leiar av byggekomiteen, ekspedisjonssjef i Kyrkje- og undervisningsdepartementet, Einar Boyesen, trekte i si tale fram at ein ny skole svært lenge hadde vore ønskt, og at det allereie på slutten av 1930-åra var konkrete planar om eit nybygg. Krigen hadde sett stopp for planane, og da arbeidet blei teke opp att, svarte ikkje det prosjekterte bygget til krava som blei stilte til ein moderne lærarskole. Det førte til at ein måtte gå ein ny runde med arkitekten, og følgjeleg at realiseringa av skolen hadde teke noko lengre tid.¹² Kyrkje- og undervisningsminister Lars Moen, som stod for den offisielle overrekkinga av skolen, peika i si tale på at Tromsø lærarskole ikkje berre var landets eldste, det var òg den første lærarskole det offentlege bygde eige skolebygg til: Seminaret i Skippergata. Den nye lærarskolen var

9 *Lofotposten* 6/9 1952.

10 *Tromsø* 8/9 1952.

11 *Nordlys* 8/9 1952.

12 Boyesen 1952a.

ifølgje statsråden den første som var bygd av det offentlege sidan lærarskolen i Levanger i 1900. Altså var det heile 52 år sidan sist det var gjort eit slikt løft – eit løft som ifølgje Moen synta at styresmaktene satsa på skole og utdanning. Statsråden sette det inn i eit større perspektiv. Ein føresetnad for eit fungerande demokrati, og reelt folkestyre, var skole og utdanning:

Landet står i stor gjeld til de fremsynte kvinner og menn som i sin tid gjennom almue- og senere folkeskolen førte opplysning ut til folket og skapte grunnlaget for underklassens reisning og et virkelig folkestyre her i Norge. De norske lærerne og bak dem lærerskolene har sin ærefulle plass i sagaen om norsk folkereising.¹³

Sjølv om dei norske lærarskolane var eit resultat av felles tankegodt og historie, var det ifølgje Moen likevel noko særskilt med lærarskolen i Tromsø. For ikkje berre var han eldst, han «har hatt og har som sær oppgave å utdanne lærerkrefter for den minoritet i vårt folk som har sitt eget språk».¹⁴ Bakgrunnen for at Moen trekte fram lærarskolen sitt langvarige ansvar for utdanning av lærarar for samiskspråklege, var at regjeringa året før hadde vedteke at det igjen skulle undervisast i samisk ved skolen.¹⁵ Vedtaket, som kom 45 år etter at friplassordninga i samisk var avvikla og undervisninga i samisk var lagt ned, var eit ledd i den nyorienteringa av samepolitikken som fann stad i Norge frå slutten av 1940-talet. Det reelle omslaget i samepolitikken i skolen kom mange tiår seinare, først frå slutten av 1980-talet og utover.¹⁶

Rektor ved Tromsø Lærarskole, Jens Rydland, takka for det nye bygget lærarskolen hadde fått og understreka det store ansvaret som kvilte på lærarar og elevar som skulle ta i bruk «den beste lærarskulebygning i landet».¹⁷ Han avslutta med å trekkje linene framover og bakover: «For tredje gong har Tromsø lærarskule sett ned teltpålane sine. Måtte det tyda eit godt steg framover for denne skulen og for folkeopplæring og folkeoppseding i landet vårt. Gud signe vår gamle skule.»¹⁸

13 *Tromsø* 8/9 1952.

14 *Tromsø* 8/9 1952.

15 Dahl 1952: s. 37.

16 Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023): s. 266–271, s. 310–312 og s. 442–448.

17 Rydland 1952: s. 133.

18 Rydland 1952: s. 134.

Feiringa var på ingen måte over. Byggekomiteen hadde invitert 48 utvalde gjester til lunsj på Grand hotell. Ei lang rekkje prominente gjester tok del i innviinga, både frå den nordnorske eliten og frå det offisielle Norge. På lunsjen deltok òg nokre utvalde lærarar og elevar ved lærarskolen, samt arkitekt, ingeniør, byggeleiinga og nokre utvalde bygningsarbeidarar.¹⁹ Til den offisielle innviings- og jubileumsfesten same kveld var 200–300 gjester inviterte. Der var alle elevane og lærarane ved lærarskolen, men òg dei prominente gjestene med statsråd Moen i spissen. Forfattaren Lars Berg, som tidlegare hadde vore elev ved lærarskolen, framførte ein prolog til ære for den da 99 år gamle rektor Qvigstad.²⁰ Så følgde ei rekkje talar og helsingar og innslag av ulik art, mellom anna utdeling av Kongens fortjenestemedalje til lektor Aasta Hansen. Til ære for den kulturelle innsatsen alle tidlegare elevar hadde lagt ned, song festlyden salmen *Å eg veit meg eit land* av Elias Blix, den tidlegare Tromsø-seminaristen som hadde vore professor i teologi og kyrkje- og undervisningsminister.²¹ Kvelden blei avslutta på lystig vis med opptak av statsråden og representantane frå departementet samt nye lærarar og elevar i den tradisjonsrike «Grautmonkenes ærverdige orden».²² Det heile vart avslutta søndag med høgmesse i Tromsø domkyrkje og til slutt innviing av lærarskolen sin nye øvingsskole.

Nokre månader seinare, oppunder jul 1952, kom *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.²³ Ifølgje hovudredaktør Helge Dahl var målet med jubileumsskriftet å gje «et utsyn over skolens historie og virksomhet, og dessuten snapshots fra innviinga av Nybygget».²⁴ Skriftet hadde to delar: Første del tok for seg skolen si historie gjennom 125 år og inneheldt mellom anna ein nyskriven artikkel om skolen si historie av Helge Dahl, nokre beretningar om skolen sitt virke dei seinaste tiåra, korte tekstar om dei ulike laga ved skolen og eit oversyn over alle som hadde vore elevar ved lærarskolen dei siste 25 åra. Den siste delen omhandla innviinga av den nye skolen, og her var nokre av talane trykt, i tillegg til helsingar og ein oversikt over folke- og framhaldsskolen si stilling i Nord-Norge.

19 *Tromsø* 8/9 1952.

20 Berg 1952.

21 *Lofotposten* 8/9 1952.

22 *Nordlys* 8/9 1952.

23 Dahl, Helge et al. (1952), Red.: *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.

24 Dahl et al. (1952). Forord.

Innviinga av lærarskolen og 125-årsjubileet fekk stor merksemd i avisene både lokalt og regionalt. *Nordlys* og *Tromsø*, men òg landsdelens største avis, *Lofotposten*, og ei rekkje andre aviser hadde fylldige reportasjar om innviinga.²⁵ Dei var samstemte om at det var ein stor dag, ikkje berre for skolen sine lærarar og elevar, men òg for landsdelen og for norsk lærarutdanning. *Harstad Tidende* samanfatta det heile slik i overskrifta: «Tromsø Lærerskole – landets flotteste – høytidelig innviet. En betydelig milepæl for Nord-Norge».²⁶ *Nordlys* hadde eit stort oppslag på førstesida der dei slo fast at «En ny kulturborg er vigslet».²⁷ Nord-Norge stod framfor ei ny tid. Skole og utdanning skulle bidra til økonomisk og kulturell vekst, og i dette hadde lærarskolen og dei kommande lærarane ei sentral rolle. Det kom tydeleg til uttrykk i leiaren i avisa *Nordlys* på dagen for innviinga:

Det er en like positiv som gledelig begivenhet – byen har fått en staselig kulturborg i sin midte. (...) at denne læreranstalten skulle komme her nord, den er en forløper for den grotid som står for døren i landsdelen. (...) Den ungdommen som får sin utdanning her er heldig, slike omgivelser gir ekstra inspirasjon og kraft til å fylle viktige stillinger i samfunnet. Det er et ønske at landsdelen får mest mulig nytte av den nye lærerskolen. Mangelen på fagutdannede lærere er ennå stor, særlig i Finnmark. (...) Men det er en lysning i sikte, gjenreisningen og nybyggingen av Statens skoleinternater er kommet i gang, (...) En ser den nye lærerskolen i Tromsø som et betydningsfullt ledd i arbeidet for å skape bedre skoleforhold, og det var et ønske at de nye lærerinnene og lærerne som den sender fra vil finne sine kall i Nord-Norge.²⁸

Markeringa hausten 1952 var ikkje utan parallellar til jubileet 25 år tidlegare, men tida var ei anna, og andre sider ved samfunnet, skolen og lærarane sitt virke blei løfta fram. Dei politisk og kulturelt polariserte, og økonomisk

25 *Lofotposten* 6/9 og 8/9 1952, *Nordlys* 4/9, 6/9, 8/9 og 16/9 1952, *Tromsø* 4/9, 6/9, 8/9 og 13/9 1952.

26 *Harstad Tidende* 8/9 1952.

27 *Nordlys* 8/9 1952.

28 *Nordlys* 6/9 1952.

vanskelege, mellomkrigsåra var for lengst forbi. Krigsåra, nedbrenninga og gjenreisinga hadde gjeve heilt andre typar erfaringar. Ved inngangen til 1950-talet var det optimisme og framtidstru som prega samfunnet. Gjennom felles løft skulle heile landet få ta del i velferdsgodane – det var berre mogleg om ein hadde gode og kvalifiserte lærarar.

Lærarskole i universitetsby, 150-årsjubileum

I 1976 kunne Tromsø Lærarskole igjen feire seg sjølv og den kunnskapstradisjonen han var ein del av. I storparten av desse 150 åra hadde skolen vore den fremste og viktigaste kunnskapsinstitusjonen i landsdelen. Slik var det ikkje lenger. I 1972, fire år etter vedtaket i Stortinget, blei Universitetet i Tromsø offisielt opna. Etableringa av universitetet var ifølgje Narve Fulsås dels regionalpolitisk motivert, «... for å *side stille* Nord-Noreg med landet elles, og som eit middel til å *utvikle* landsdelen utdanningsmessig, økonomisk, sosialt og kulturelt.»²⁹ Dels var det motivert universitetspolitisk, det vil seie å vere eit universitet som rekrutterte studentar frå heile landet, som kvalitativt var på høgde med dei tre andre norske universiteta, og som innan utvalde fagområde, der lokaliseringa i nord gav særskilde fortrinn, hadde spesialkompetanse. Å utdanne medisinarar som kunne bøte på legemangelen i landsdelen, blei sett på som ei hovudoppgåve, samstundes som det nye universitetet skulle vere eit breiddeuniversitet med eit breitt spekter av fag og utdanningar. Universitetet i Tromsø blei snart kjend som det raude universitetet i Norge. Dels som følgje av at delar av den faglege innretninga målbar ein tydeleg samfunnskritikk, men først og fremst fordi det raskt vaks fram ei radikal studentrørsle som målbar klare meiningar om korleis det nye universitetet skulle styrast og organiserast, og kva fagleg innretning det skulle ha. Universitetet, med sine studium, tilsette, studentar – og etter kvart ferdig utdanna legar, historikarar, filologar, samfunnsvitarar med meir – endra byen og landsdelen.³⁰

29 Fulsås 1993: s. 89.

30 Fulsås 1993: s. 131–163.

Lærarskolen og lærarutdanninga var òg i endring. I 1972 blei dei første elevane på førskolelærarutdanninga tekne opp ved Tromsø lærarskole og året etter blei ei ny lov om lærarutdanning vedteken av Stortinget. Lærarskolane blei i lova definerte som høgskolar, på line med distriktshøgskolane som var etablerte på slutten av 1960-talet og starten på 1970-talet. Lovteksten omtalte dei som tok lærarutdanning og førskolelærarutdanning som studentar, og ikkje elevar slik som tidlegare. Ved lærarskolen i Tromsø tok dei straks til seg at dei no var studentar og ikkje elevar. I 1981, seks år etter at den nye lova trådde i kraft, endra Tromsø lærarskole namn til *Tromsø Lærarhøgskole*.³¹

150-årsjubileet i 1976 følgde på fleire vis oppskrifta frå jubilea i 1926 og 1952. Men alt var ikkje som før. Universitetet i Tromsø var no den fremste nordnorske kunnskaps- og utdanningsinstitusjonen. Studentane ved lærarutdanninga hadde på 1970-talet ei heilt anna sjølvforståing enn tidlegare og tok òg langt meir plass enn ved dei tidlegare jubilea. At det hadde vakse fram ein ny studentkultur, kom til syne i avisa *Nordlys* dagen før sjølve jubileumsmarkeringa fann stad. Avisa hadde eit illustrert oppslag på førstesida med tittelen «Jubileumsfeiring med malurt». Klemt saman i ei trapp sat studentane Kari Fosby, Torstein Riber, Truls Nordby og Henrik Brørby saman med rektor John Skog og ekspedisjonssjef Enevald Skadsem og underdirektør Omholt frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Bakgrunnen var at talet på studentar og klassar hadde auka over tid og ført til mangel på undervisnings- og grupperom og lesesalplassar. Skolen var bygd for åtte klassar og 180 studentar, no var det 17 klassar og 468 studentar. Konsekvensen var at ein god del av undervisninga måtte gjennomførast på kveldstid. Studentane truga med streik og aksjonar om ikkje noko blei gjort. Rektor Skog støtta studentane: «Det er ikke alltid jeg er enig i studentenes protester. Men jeg kan forsikre KUD om at i denne saka står hele skolen samlet.»³² Til avisa uttalte ekspedisjonssjef Skadsem at departementet hadde forståing for plassmangelen. Rett nok kunne han ikkje love noko, men informerte om at departementet

31 Brekke 1999: s. 58. Søk i avisdatabasen til Nasjonalbiblioteket syner at institusjonen sjølv, det vil seie *Tromsø offentlige lærarskole*, tok i bruk namnet *Tromsø lærarskole* i 1973, og så, hausten 1981, tok i bruk *Tromsø Lærarhøgskole*. Tidspunkta namneendringane blei teken i bruk er nokre åre seinare enn det som går fram av ulike andre kjelder.

32 *Nordlys* 2/11 1976.

hadde kontakta Statens bygg- og eigedomsdirektorat om moglege løysingar på plassproblematikken.³³

Sjølve jubileet var lagt til hausten, på same vis som i 1952. Men i motsetnad til tidlegare var feiringa denne gongen lagt til ein kvardag, tysdag 2. november 1976. Det offisielle programmet hadde to delar: Først festforestilling for studentar, lærarar og inviterte gjester i Fokus kino, byens nye storsal med over 700 sitteplassar, og deretter var 150 gjester inviterte av Kyrkje- og undervisningsdepartementet til jubileumsmiddag på Grand hotell.

Til festforestillinga var det laga ei kantate med tekst av Gudmund Hovdenak og musikk av Eiliv Olsen. Kantaten blei framført av skolekora Klosterklokka og Oktetten saman med Tromsø byorkester og Sør-Tromsøya skolekorps.³⁴ Hovdenak sin tekst tok opp spenninga mellom å ta vare på arven og å gjere plass for ny kunnskap:

Tradisjon er ein god ting
fornying er nødvendig
rota må ha feste
greinene fridom.³⁵

Festtalene blei haldne av rektor Skog og studentleiar Henrik Brørby. Rektor Skog trekte dei historiske linene tilbake til 1826, til korleis utdanninga vaks fram og etter kvart, da ho kom til Tromsø, fekk sitt innhald og si form. Blant dei tidlegare lærarane, seminaristane og elevane var det fleire som hadde vore med på å forme Norge kulturelt og politisk. Like viktig var dei mange lærarane som hadde hatt sitt liv og virke rundt om i Nord-Norge, først og fremst som lærarar og skolestyrarar, men òg som ordførarar og som sosiale og økonomiske entreprenørar i kommunane. At Tromsø lærarhøgskole representerte den lengste lærarskoletradisjonen i Norge var ifølgje Skog ein arv å vere stolt av. Lærarutdanninga var, som resten av samfunnet, i endring. For lærarutdanninga var det viktig, ifølgje Skog, å halde fast på det som var det berande ved læraryrket: Barnet og korleis barn lærer. Kjernen i lærarutdanninga var

33 *Nordlys* 2/11 1976.

34 *Tromsø* 3/11 1976.

35 Hovdenak 1976: s. 184.

å ruste dei kommande lærarane for møtet med ulike typar elevar, slik at dei kunne rettleie og gje kunnskap til alle.³⁶

Studentleiar Henrik Brørby peika i sin tale på at førsteinntrykket av skolen var at han, med si lange historie, representerte noko tungt og uforanderleg. Denne hausten hadde noko nytt skjedd: Tromsø lærarskole var blitt ein regional høgskole. Brørby ønska endringa velkomen, men understreka at det var viktig at lærarutdanninga var tru mot den yrkesmessige målsetjinga: Å gje studentane den faglege og pedagogiske ballasten dei trong for å kunne gå inn i læraryrket. Han avslutta med ei bøn til Kyrkje- og undervisningsdepartementet: Midlar til å byggje ut skolen.³⁷

I tillegg til dei to hovudtalarane var det helsingar frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet ved ekspedisjonssjef Enevald Skadsem og frå Universitetet i Tromsø ved rektor Olav Holt, som håpa på å utvikle samarbeidet mellom dei to institusjonane. Vidare var det helsingar frå skoledirektøren i Troms, frå fylkesskolesjefen, frå ordføraren i Tromsø og ei rekkje andre lag, foreiningar og institusjonar.³⁸ Begge Tromsø-avisene hadde brei dekning av festmøtet og festmiddagen. *Tromsø* oppsummerte det heile slik: «Festmøtet i forbindelse med Tromsø Lærerskoles 150 årsjubileum i Fokus i går ble helt igjennom vellykket. Hele den store salen var fullsatt. Det var stil og tyngde over programmet».³⁹

På same vis som ved dei tidlegare jubilea blei det òg denne gongen gjeve ut eit festskrift: *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år, 1826–1976*.⁴⁰ Jubileumsheftet følgde same lest som heftet frå 1952. Først ein lengre del om skolen si historie frå 1826 og fram til 150-årsjubileet, skrive av professor Helge Dahl, som òg skreiv om historia i jubileumsheftet i 1952, og deretter følgde ein del kortare tekstar med minne frå tida på lærarskolen, om lag og foreiningar på skolen samt helsingar frå rektor Skog og andre. Med utgangspunkt i to av bidraga i jubileumsheftet laga NRK eit halvtimes radioprogram om landets eldste lærarskole. Programmet hadde tittelen «Hva solskinn er for det sorte muld ...» og inneheldt intervju med Helge Dahl og den tidlegare seminaris-

36 *Tromsø* 3/11 1976, *Nordlys* 3/11 1976.

37 *Tromsø* 3/11 1976, *Harstad Tidende* 5/11 1976.

38 *Nordlys* 3/11 1976.

39 *Tromsø* 3/11 1976.

40 *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år, 1826–1976* Gudmund Hovdenak, Hilmar Jakobsen og Erling W. Nilsen, (1976). Red.: *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år, 1826–1976*.

ten og læraren Anton Jakobsen frå Tromsdalen (fødd 1874 og uteksaminert 1894).⁴¹

150-årsmarkeringa i 1976 var storslått og stod på mange måtar ikkje tilbake for jubileet 25 og 50 år tidlegare. Også denne gongen var det festforestilling, festmiddag og jubileumsskrift. Samstundes var det fleire skilnader. Studentane, som alt er nemnde, hadde ei langt meir aktiv og synleg rolle enn tidlegare. Dette kom tydeleg fram under festforestillinga, der studentleiaren var ein av hovudtalarane, og ved at jubileet blei brukt til å fremje krav om utbygging av skolen. Ved dei tidlegare jubilea hadde kyrkja hatt ein sentral plass i programmet, men slik var det ikkje i 1976. At festgudstenesta fall bort, kan tolkast som eit uttrykk for sekulariseringa av samfunnet – ein prosess som hadde starta alt på 1800-talet da kyrkje og skole skilte lag. Også på andre område var det endringar. I samband med dei tidlegare jubilea hadde særleg omverda lagt stor vekt på kva skolen og lærarutdanninga hadde betydd for utviklinga av Norge og Nord-Norge. Ved jubileet i 1976 blei dette langt mindre vektlagt; no var fokuset først og fremst på innhaldet i lærarutdanninga og på korleis utdanninga førebudde studentane på læraryrket. Avisene skreiv om jubileet, men i motsetnad til tidlegare tok dei ikkje opp kva lærarutdanninga i Tromsø hadde betydd for byen, landsdelen og nasjonen. Og i motsetnad til dei tidlegare jubilea blei ikkje lærarutdanninga omtalt på leiarplass. Truleg var dette eit resultat av at Tromsø hadde fått sitt eige universitet, og at ein annan, større og breiare kunnskaps- og utdanningsinstitusjon hadde fått i oppgåve å utvikle landsdelen. At Universitetet i Tromsø hadde eit særskilt ansvar for å arbeide med problemstillingar som var relevante for landsdelen og aktivt skulle bidra til utviklinga av Nord-Norge, det som i samtida blei omtalt som *landelsrelevans* – låg som eit premiss frå starten og var djupt forankra blant tilsette og studentar ved universitetet.⁴² Etableringa av universitetet og arbeidsdelinga mellom institusjonane kan også forklare at den samiske dimensjonen ved lærarskolen sitt virke ikkje blei løfta fram. Tidlegare hadde ansvaret for samisk i lange periodar vore tillagt lærarutdanninga i Tromsø. Universitetet i Tromsø overtok ansvaret for samisk språk og kultur da det blei etablert.

41 *Finnmarksposten* 23/11 1976.

42 Fulsås 1993: s. 141–145.

Kakefesten, 175-års markering

7. februar 2001 inviterte *Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø* til kakefest i kantina på lærarhøgskolen på Mellomvegen. Det var på dagen 175 år sidan undervisninga ved Norges eldste lærerutdanning hadde teke til. For første gong skulle eit jubileum for utdanninga markerast som del av ein fusjonert og samanslått høgskole. Motstanden mot høgskolereforma og samanslåinga hadde vore massiv blant lærarar og studentar ved Tromsø lærarhøgskole, slik ho hadde vore ved svært mange av dei 98 statlege høgskolane som høgskolereforma omfatta.⁴³ I 1994 blei Tromsø lærerhøgskole, *Tromsø helsefaghøgskole*, *Tromsø maritime høgskole* og *Nordnorsk musikkonservatorium* slått saman til Høgskolen i Tromsø, og med det blei Tromsø lærerhøgskole til Avdeling for lærerutdanning.

To år tidlegare, i 1999, hadde Høgskolen i Tromsø ved Avdeling for lærerutdanning gjeve ut boka *Lærerutdanninga i Tromsø – Seminarium – lærerskole – høgskole*.⁴⁴ Jubileumboka følgde same mal som dei tidlegare jubileumsskriftene, det vil seie to delar der den eine omhandla institusjonen si historie og den andre var kortare tekstar om verksemda ved dei ulike fagmiljøa ved utdanninga. Tekstane var hovudsakleg retta mot det indre livet ved skolen og lærerutdanninga, og kva lærerutdanninga hadde betydd for samfunnet generelt og Nord-Norge spesielt blei i svært liten grad tematisert. Redaktør og initiativtakar til antologien var Marry Brekke. Ho var pedagog og arbeidde på den tida med ein doktorgrad om utdanningsinstitusjonen sin historie frå 1826 til 1940.⁴⁵ I forordet til jubileumboka skreiv Brekke at ho var «utgitt i forbindelse med markeringen av at det i 1998 var 150 år siden seminaret kom til Tromsø by» og presiserte at «Boken er ikke et jubileumsskrift i egentlig forstand. Jubileumsskriftet får vente til at lærerutdanningen ved høgskolen i Tromsø fyller 175 år i 2001.»⁴⁶ Noko eige jubileumsskrift i høve

43 Forfattern var student ved Tromsø Lærarhøgskole 1990–1993, sivilarbeidar på studentkontoret ved Lærarhøgskolen 1994–1995 og høgskolelektor i samfunnsfag på Avdeling for lærerutdanning 2004–2006.

44 Marry Brekke (1999) Red.: *Lærerutdanninga i Tromsø – Seminarium – lærerskole – høgskole*.

45 Brekke 2000.

46 Brekke 1999: s. 4.

175-årsmarkeringa blei ikkje gjeve ut, så i praksis blei boka også eit festskrift over jubileet i 2001.

Den uhøgtidelege kakefesten skulle vere starten på ei rekkje markeringar av jubileet ved Avdeling for lærarutdanning.⁴⁷ Markeringa i kantina den 7. februar var ei enkel intern markering for studentar, lærarar, tidlegare lærarar og den øvste leiinga ved Høgskolen. Avisa *Tromsø* omtala markeringa som ein «familiefest».⁴⁸ Det var talar av tidlegare rektor John Skog, Ulf Christensen, rektor ved Høgskolen i Tromsø, og Lars Aage Rotvold, dekan ved Avdeling for lærarutdanning. Christensen sa i si tale: «Dagens feiring er derfor mer enn en 175 års fødselsdag for vår lærarutdanning. Det er en kulturhistorisk markering for hele den nordnorske landsdelen.»⁴⁹ Ifølgje rektor Christensen var den planlagde offisielle feiringa av jubileet sett til seinare på vinteren, ein gong mellom 26. mars og 30. april, alt etter når Kyrke-, utdannings- og forskingsminister Trond Giske hadde høve til å delta på arrangementet. Statsråd Giske hadde allereie fått høyre kva Høgskolen i Tromsø og Avdeling for lærarutdanning ønskte seg i gåve: Ein tale om lærarutdanninga i framtida. Dekan Rotvold hadde klare meiningar om framtidas lærarutdanning: Mindre detaljstyring frå staten, større fagleg fridom for høgskolane og lengre og meir samanhengande praksisperiodar.⁵⁰

Den høgtidelege offisielle feiringa av 175-årsjubileet blei det aldri noko av. I staden blei det ein fin, men relativt enkel jubileumsmiddag i kantina for dei tilsette på avdelinga og rektoratet på høgskolen.

Jubileet i 2001 rann på mange vis ut i sanda. Kvifor det blei slik, er uvisst. Samtalar med fleire av dei som da jobba på lærarutdanninga og som var i avdelingsleiinga, har ikkje gjeve klare svar på kvifor det blei slik. Kanskje var årsaka at statsråd Giske ikkje hadde høve til å kome, eller kanskje var det manglande engasjement og interesse for jubileet i leiinga ved Høgskolen og blant dei tilsette på lærarutdanninga. At 175-årsjubileet ikkje blei markert på tilsvarende vis som dei føregåande jubilea, kan sjåast som eit uttrykk for den manglande sjølvtiliten lærarutdanninga i Tromsø hadde på eigne vegne rundt tusenårsskiftet. Den manglande sjølvtiliten hadde fleire årsaker. Det hadde utvilsamt betydning at Universitetet i Tromsø hadde etablert seg som

47 *Tromsø* 3/2 2001.

48 *Tromsø* 3/2 2001.

49 *Nordlys* 8/2 2001.

50 *Nordlys* 8/2 2001.

den leiande kunnskapsinstitusjonen i byen og landsdelen. For ein institusjon som ikkje hadde tradisjon for eller kraft til å drive fram eigen forskning av betydning, var det vanskeleg å finne sin plass i kunnskapshierarkiet. Ein annan faktor var høgskolereforma. Motstanden mot reforma hadde vore massiv ved lærarhøgskolen, og samanslåinga til Høgskolen i Tromsø blei opplevd som eit stort nederlag som tok mykje energi. Overgangen frå å vere ein sjølvstendig høgskole til å bli ei av fleire avdelingar ved den nye høgskolen, var eit tap av tradisjon, identitet og stoltheit som fekk konsekvensar for korleis ein forstod institusjonen si historie, sitt eige virke og lærarutdanninga sin plass i samfunnet. 175-årsjubileet i 2001 markerte slik eit botnpunkt for lærarutdanninga og lærarutdannarane i Tromsø.

Utover 2000-talet fann lærarutdanninga gradvis sin plass i kunnskapshierarkiet, og utdanninga styrka den faglege sjølvtiliten samstundes som forskings- og utviklingsarbeidet blei styrka. Særleg merkbart har det vore etter at Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø i 2009 blei slått saman til ein institusjon. Det som hadde vore avdeling for lærarutdanning, blei i si heilskap del av *Institutt for pedagogikk ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitskap og lærarutdanning* (ILP). Fire år seinare blei også *Høgskolen i Finnmark*, og med det lærarutdanninga i Alta, fusjonert inn i det som da fekk namnet Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Ein av konsekvensane av fusjonen var at ILP hadde lærarutdanningar på ulike nivå både i Tromsø og i Alta, i tillegg til samlingsbaserte utdanningar rundt om i landsdelen. Utvikling og fornying av lærarutdanningane var på 2010-talet eit viktig satsingsområde for UiT, og universitetet gjekk med prorektor for utdanning Wenche Jakobsen i spissen for innføring av femårig lærarutdanning i Norge. Lærarutdanninga hadde sidan starten på 1990-talet vore fireårig, etter tidlegare å ha veksla mellom to-, tre- og fireårig. Innføringa av femårig grunnskolelærarutdanning på 2010-talet, som innebar at utdanninga blei eit integrert masterstudium, førte til at den akademiske kunnskapsdimensjonen ved utdanninga blei styrka. Dette blei forsterka av at lærarutdanninga blei spesialisert på alderstrinn, med eit utdanningsprogram for klassetrinn 1–7 og eit for klassetrinn 5–10. På same tid blei lektorutdanninga gjort om slik at også den blei eit integrert masterstudium, som ei lærarutdanning retta mot klassetrinn 8–13. Sjølv om disiplin faga framleis har ei sterk hand om lektorutdanninga, har den utvilsamt blitt meir lik dei andre lærarutdanningane. Parallelt med endringane i grunnskole- og lektorutdanninga skifta førskole-

lærarutdanninga namn til barnehagelærarutdanning, men i motsetnad til dei andre lærarutdanningane blei den vidareført som ei treårig bachelorutdanning.

Eit sterkt symbolsk uttrykk for at lærarutdanningane var ein integrert del av universitetet, var det nye ILP-bygget i hjartet av campus i Breivika. Da praktbygget blei teke i bruk under koronapandemien i 2020, hadde lærarutdanninga i Tromsø i nærare 60 år hatt tilhald på Lærarskolen sør på Tromsøya.

Utsyn mot 200-årsjubileet i 2026

I 2026 markerer UiT at det er 200 år sidan oppstarten av den offentlege lærarutdanninga i Norge. Jubileet er ikkje berre ei feiring av ein institusjon og ei utdanning, men også ei feiring av ein 200 år lang kunnskapstradisjon. Dette er ein tradisjon som har vore ein berebjelke for utviklinga av Norge som kunnskapssamfunn. For eit ungt universitet som UiT er denne historiske arven viktig, ikkje berre som ein del av institusjonen si historie, men også som ein del av identiteten til universitetet i dag. Det nye ILP-bygget på campus i Breivika er eit tydeleg vitne på den auka statusen lærarutdanningane har fått det siste tiåret, og den sterke posisjonen lærarutdanninga har ved UiT i dag. Koronapandemien førte til at festivitassen knytt til innviinga av ILP-bygget blei sterkt neddempa. 200-årsjubileet blir eit høve til òg å feire nybygget. Truleg vil jubileet i 2026 minne meir om 100-årsjubileet i 1926 og 125-årsjubileet 1952 enn dei seinare jubilea.

Lærarutdanninga har alltid balansert mellom ulike forventningar og oppdrag. På den eine sida har ho vore ein nasjonal institusjon med ansvar for å fremje norsk språk og kultur, særleg i ei tid prega av fornorskingspolitikk. På den andre sida har ho vore ein regional institusjon som har utdanna lærarar til å møte utfordringane i Nord-Norge. Denne spenninga mellom det nasjonale og det regionale har vore eit gjennomgåande tema i jubileumsfeiringane, og speglar samfunnsprosessane som har forma landsdelen.

Lærarutdanninga i Tromsø – og seinare Alta – har vore ein sentral aktør i utviklinga av Nord-Norge, både som kunnskapsinstitusjon og som samfunnsbyggjar. Frå dei første åra med fokus på å utdanne lærarar til samiskspråklege område, til dagens lærarutdanning, har institusjonen tilpassa seg skiftande

samfunnsbehov og politiske rammer. Jubileumsmarkeringane har ikkje berre vore høve til å feire institusjonen, men også til å reflektere over korleis lærarutdanninga har forstått sitt samfunnsoppdrag – og korleis omverda har sett på lærarane og lærarutdanninga. Slik er det òg ved dette jubileet.

To hundreårsjubileet for lærarutdanninga er ei påminning om den historiske arven som UiT og lærarutdanninga ber med seg, til dømes om forskingspolitikken, men også som ein pådrivar for å fremje kunnskap om kulturelt mangfald og forsoning. Historia til lærarutdanninga er ikkje berre ein del av UiT si fortid, men også ein ressurs for å forstå og forme framtida.

Litteratur og kjelder

- Barlindhaug, K. J. (1926). *Beretning om Tromsø offentlige lærerskole 1826–1926*.
- Berg, L. (1952). Prolog. I H. Dahl (Red.), *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.
- Boyesen, E. (1952). Nytid og Nybygg. I H. Dahl (Red.), *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.
- Brekke, M. (1999), (Red.). *Lærerutdanninga i Tromsø – Seminarium – lærerskole – høgskole*. Høgskolen i Tromsø avdeling for lærerutdanning.
- Brekke, M. (2000). *Lærerutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder* [Doktorgradsavhandling, Luleå Tekniska Universitet].
- Dahl, H. (1952). Tromsø læreskoles historie. I H. Dahl (Red.), *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.
- Dahl, H. (Red.) (1952). *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.
- Fulsås, N. (1993). *Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø.
- Hovdenak, G. (1976). Prolog i G. Hovdenak, H. Jakobsen og E. W. Nilsen (Red.), *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år, 1826–1976*. Tromsø.
- Hovdenak, G., Jakobsen, H. og Nilsen, E. W. (1976) (Red.). *Tromsø Offentlige Lærerskole i 150 år, 1826–1976*. Tromsø.
- Killengreen, J. (1876). *Beretningen om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminarets halvhundreaarsfest den 7de februar 1876*.
- Nasjonalbiblioteket– avisdatabasen: *Tromsø, Nordlys, Harstad Tidende, Finnmarksposten, Tromsø Stiftstidene, Ofotens folkeblad, Lofotposten*.
- Niemi, E. (2001). Nordnorske regionale strategier. i T. Thuen (Red.), *Fortidsforståelser*. Høyskoleforlaget.
- Qvigstad, J. K. (1901). *Udsigt over Tromsø seminariums historie 1826–1901*.
- Rydland, J. (1952). Tromsø Lærarskule 1946–1952. I H. Dahl (Red.), *Tromsø off. lærerskole – Jubileumsskrift*.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Stortinget, Dokument 19 (2022–2023).
- Statsarkivet i Tromsø, Tromsø læreskoles arkiv, Boks 58. Legg: 100-årsjubileet.

Larsen, R. I. (2026). Dimittert 1861: Fjorten Tromsø-seminaristers lærerutdanning og deres yrkesliv. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 123–140). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701005>

5

Dimittert 1861

Fjorten Tromsø-seminaristers lærerutdanning og deres yrkesliv

Rolf Inge Larsen

Innledning

Dette kapittelet retter søkelyset mot ett kull lærerstudenter, nemlig de som ble dimittert i 1861 etter to års utdanning. Kapittelet belyser lærernes posisjon i samfunnet på midten av 1800-tallet, og fungerer som et supplement til historien om lærerutdanningen slik den fremstilles andre steder i antologien. Fra opptaket til utdanningen og gjennom arbeidslivet ble de uteksaminerte kalt Tromsø-seminarister. I denne kapittelet omtales derfor disse lærerne som seminarister. De ble dimittert etter endt utdanning, altså ved uteksaminasjonen som lærer.

Utgangsspørsmålet er: Hvor kom seminaristene fra, hvordan var lærerutdanningen deres, og hvor dro de etter endt lærerutdanning? Kapittelet avsluttes med en drøfting av historikeren Anders Aschims beskrivelse av den utdannede læreren på midten av 1800-tallet som en utfordrer til prestenes samfunnspolitiske rolle.¹ Jeg tar utgangspunkt i arkivmateriale fra Tromsø offentlige lærerskoles arkiv, jubileumsskriftene for 100- og 150-års feiringen av lærerutdanningen i nord, samt Christian Wiiks *Tromsø-seminarister 1829–1879*, der alle seminaristene er beskrevet med korte biografier.² Boken utgitt ved 150-års feiringen av utdanningen i Tromsø ligger også til grunn.³ I tillegg benytter jeg erindringsmateriale som beskriver seminaristenes egne opplevelser av utdanningssituasjonen og livet som seminarist i Tromsø. Annen litteratur som omtaler Seminaret i Tromsø på midten av 1800-tallet er også relevant for å vise konteksten utdanningen foregikk i og hvordan livet som seminarist i Tromsø artet seg.

Valget av seminaristene som dimitterte i 1861 til dette kapittelet er hovedsakelig begrunnet med at dette kullet ikke har elever som senere har blitt viet stor oppmerksomhet for andre bragder enn lærergjerningen, slik som Kirke- og Undervisningsministrene Elias Blix (dimittert 1855) og Anton Chr. Bang (dimittert 1860), eller «Nordlandsbanens far» Ole Tobias Olsen (dimittert 1852). Blant de som ble dimittert i 1861 finnes riktignok en seminarist ved

1 Aschim, 2008, s. 43.

2 Barlindhaug, 1926; Dahl, 1976; Wiik, 1948. Takk til Liv Helene Willumsen for hjelp med å finne frem i SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967.

3 Brekke, 1999. Her er det artiklene til Eivind Bråstad Jensen (1999) og Åsmund Lønning Strømnes (1999) som blir brukt.

navn Ole Tobias Olsen, som ikke må forveksles med «Nordlandsbanens far». Kullet er altså tilnærmet et «normalkull». I tillegg var dette det første kullet hvor det ble gjennomført opptaksprøve for å komme inn.

Trondenes seminarium ble opprettet i 1826 og ligger et stykke utenfor Harstad i Sør-Troms. I 1848 ble det flyttet til Tromsø og omdøpt til Tromsø seminarium. I litteraturen har seminaristene fra Trondenes blitt regnet inn i statistikkene for det som omtales som Tromsø-seminarister, slik også i dette kapittelet. Med flyttingen til Tromsø oppstod to milepæler i norsk lærerutdanning: at bestyreren for seminaret ikke skulle fungere som menighetsprest i tillegg til oppgavene på Seminaret, og at seminaret ble lagt til en by.⁴ Dette siste var kontroversielt og ble derfor gjort til en prøveordning, som ennå i 1859 hadde steile fronter, hvor seminarets lærere og biskopen i Tromsø var svært uenige. Biskopen hadde lang fartstid som bestyrer ved Asker Seminarium og mente bestemt at det var best at utdanningen ble lagt langt unna bylivets mange fristelser.⁵ Av kildematerialet virker det som om biskopen nærmest hadde vetorett i dette spørsmålet, og først etter biskopens død ble ordningen permanent.

Seminaristene 1859–1861

5. og 6. august 1859 gjennomgikk en gruppe på 18 unge menn for første gang opptaksprøve for plass på lærerutdanningen ved Tromsø Seminar. Tidligere ble opptaket gjort etter anbefalingsbrev fra lokale prester og med helseerklæring fra lege, men fra og med 1859 måtte man i tillegg til anbefalingsbrev og helseattest også avlegge prøve. Denne nyordningen kom til fordi det var flere søkere til utdanningen enn det var plass på seminaret. Denne første prøven utesket kandidatenes kunnskaper i kristendoms kunnskap, lesing, skriving og regning.⁶ Foruten de som ble tilbudt plass etter karakterene på

4 Strømnes, 1999, s. 35.

5 Dahl, 1976, s. 35f.

6 Se Dahl, 1976, s. 38. Prøven ble utvidet etter et par års tid til også å omfatte sang, historie og geografi. Det har ikke vært mulig å finne opptaksprøvene i kildematerialet.

opptaksprøven, fikk noen studenter plass på egen «bekostning», det vil si at man betalte kost og losji selv.

På bakgrunn av opptaksprøven ble ti personer tilbudt opptak på vanlige vilkår, som fordret syv års plikttjeneste i Nord-Norge. Tre kandidater ble tatt opp på betingelse av at de kunne finansiere studiet selv.⁷ Avslag ble som regel gitt av tre grunner: enten på grunn av karakterer, dårlige anbefalinger fra den lokale presten, eller på bakgrunn av helseattesten. I tillegg ble én kandidat tatt opp som seminarist for høstsemesteret fordi han hadde blitt rammet av sykdom våren 1859, og derfor ikke kunne avslutte utdanningen og ta eksamen sammen med sitt kull. Våren 1861 ble 14 kandidater uteksaminert, eller dimittert som det het i samtiden, som «skikkede lærere». Flesteparten av disse hadde tatt opptaksprøven i 1859.

Eksamen strakte seg over seks dager, der seminaristene ble prøvet i alle fag. Det har ikke vært mulig å finne eksamensoppgavene for dette året, men året etter ble disse to oppgavene gitt i norsk skriftlig for avgangselevne: «En Sammenligning mellom Sømandens og Landmandens Liv», og for midtveiselevne: «De norske Fugle og deres Levemaade».⁸

Et unntak blant de dimitterte fra 1861 er Ole Larsen fra Lesja, som ble flyttet opp en klasse etter én og en halv måned på høstsemesteret 1860. Som det fremgår av figuren under, var han den klart eldste seminaristen som dimitterte i 1861. Han hadde også 14 års lærererfaring før han startet på Tromsø Seminarium.⁹ Dermed gikk han bare ett år på seminaret. I kildematerialet har jeg ikke funnet noen seminarister som sluttet på studiet på denne tiden, noe som betyr at det var 100 prosent gjennomføring for de som ble tatt opp som seminarister, om enn ikke på normert tid. Dette kan forklares med statusen utdanningen hadde i samtiden, og trolig også den ærbødigheten seminaristene følte overfor eget yrkesvalg.

Seminaristene delte klasserom, og de delte også seng to og to i rom for fire personer på seminarets internat. På alle måter var det en gruppe som levde og bodde tett sammen i studietiden. Seminaristene som dimitterte i 1861 var følgende:

7 SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0001 Forhandlingsprotokoll 1829–1863. Se Willumsen og Skjelmos artikkel for nærmere beskrivelse av vilkår.

8 SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0001 Forhandlingsprotokoll 1829–1863.

9 Wiik, 1948, s. 186.

Tabell 5.1
Dimittert 1861

Navn	Hjemsted
Lorents Jakob Pareli Holmgren (1842–1909)	Hammerfest
Christopher Jenssen (1836–1868)	Ibestad
Kornelius Danielsen (1838–????)	Målselv
Kristian With Hanssen (1838–1909)	Hadsel
Lorents Nikolai Nilsen (1839–1868)	Hadsel
Gerhard Arnoldus Pedersen (1839–????)	Bodø
Adolf Marcelius Brembo (1838–1872)	Bodø
John Klæbo (1839–1874)	Dønna
Peder Eilertson (1840–1912)	Dønna
Andreas Mathias Johansen (1840–1913)	Dønna
Ole Tobias Olsen (1833–1904)	Bindal
Ole Jonsen (1834–1913)	Børsa
Ole Larsen (1827–1895)	Lesja
Elling Johnsen (1836–1883)	Sogndal

Som det går frem av tabellen, kom det bare én seminarist fra Finnmark og to fra Troms i dette kullet. Flertallet av seminaristene var fra det som da het Nordland Amt, og det fremgår også at flere av dem kom fra samme sted. Det er verdt å merke seg at tre personer kom fra steder utenfor bispedømmet. Alle disse hadde andre seminarer som nærmeste utdanningssted for lærere, men valgte likevel å søke seg nordover. Det er uklart hvorfor Ole Jonsen og Elling Johnsen søkte seg til Tromsø, men Ole Larsen hadde arbeidet som lærer i Målselv i fem år før han søkte seg til seminaret i Tromsø. Jonsen og Johnsen ble begge værende i lærerposter i Nord-Norge gjennom hele yrkeskarrieren. Begge fikk svært gode skussmål da de gikk av med pensjon.¹⁰

Grunnene til å søke opptak på Seminaret var mange, og kildematerialet viser til ulike begrunnelser. En av seminaristene som startet opp i 1859 var sønn av en lærer, noe som trolig også har virket motiverende for å søke om opptak. Seminarister fra Dønna oppga at ønsket om å bli lærer stammet fra deres egen lærer, Andreas Paulsen (1823–1903), som var utdannet fra Seminaret mens det ennå var på Trondenes i 1846.¹¹ Han var den første utdannede læreren i sognet, og det ble hevdet at han hadde en sjelden evne

¹⁰ Wiik, 1948, s. 186f.

¹¹ Se Wiik, 1948, s. 90–92 for utfyllende biografi.

til å skape interesse hos sine elever. Det er mulig at også andre i kullet har hatt inspirerende lærere, uten at dette kommer frem i kildematerialet. Det er i hvert fall kjent at andre seminarister også har møtt den nye lærertypen, den utdannede læreren, under egen skolegang.¹²

En viktig begrunnelse for mange til å velge læreryrket på 1800-tallet var opplevelsen av at dette var et personlig kall fra Gud. Dette kallet beskriver Gerhard A. Pedersen som en fysisk opplevelse som førte til at han bestemte seg for å «opofre» livet sitt til læregjærningen.¹³ Andre seminarister synes også å ha tenkt i lignende baner, som at det var «Guds styrelse» som ledet dem inn i læreryrket.¹⁴ Pedersen deler for øvrig sine med-seminarister mellom dem som følte seg kallet av Gud og dem som ikke var «Mors bedste børn».¹⁵ Kildematerialet viser også at lærerutdanningen for noen var tenkt som begynnelsen på en utdanningskarriere, hvor ambisjonen var å komme inn på prestestudiet eller andre universitetsstudier.¹⁶

Gerhard A. Pedersen kom til Tromsø sammen med Adolf Marcellius Brembo fra Bodø. De kjente trolig hverandre fra før, ettersom de kom med felles anbefalingsbrev fra sognepresten som anbefalte begge to til «Optagelse ved Seminariet».¹⁷

Tiden på Seminaret

I perioden 1859–1861 var Fredrik Waldemar Hvoslef (1825–1906) bestyrer og førstelærer. Han ble senere biskop i Tromsø og i Bergen. Annenlærerposten hadde Christian Kaurin (1831–1898) frem til 1859, da han ble utnevnt til sogneprest i Kistrand. Etter et års vakanse ble Emil Ellefsen (1834–1894) ansatt i stillingen. Ellefsen flyttet til Tromsø fra Trondheim, hvor han hadde vært

12 Aschim, 2008, s. 47.

13 Pedersen, 1887, s. 18.

14 Wiik, 1948, s. 90; Jensen, 2015, s. 79f.

15 Pedersen, 1887, s. 25.

16 Bang, 1909, s. 92f.

17 SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0026 Journalvedlegg 1858–1861. Mappe: Journalvedlegg 1859.

vikar på katedralskolen. Tredjelærer var Peter Johannes Holm (1820–1917), som var utdannet fra Stord Seminarium og hadde arbeidet som lærer i folkeskolen i Tromsø før han ble ansatt på Tromsø Seminarium.¹⁸ I tillegg til disse hadde Seminaret ansatt en husøkonom og kjøkkenpersonale. Det ble også benyttet vikarlærere fra byens skoler og fra kirken.

Det virker som om alle lærerne var godt likt, og særlig blir Hvoslef trukket frem i erindringsmaterialet som en underviser med klarhet og varme. Han var en person seminaristene så opp til med «den største Ærbødighed», slik at det ble rene høytidsstunder når han satt ved kateteret.¹⁹ Det nærmeste man kommer kritiske røster til lærerstanden, er til tredjelærer Holms undervisning i orgelspill. Han kunne ikke spille orgel selv på grunn av en skade i høyre kne, som gjorde det umulig for ham å tråkke på pedalene for å få luft inn i orgelet mens han spilte.²⁰ Holm kunne dermed ikke starte med å vise «hvordan det skulle gjøres», så følgelig måtte seminaristene prøve ut orgelspillet etter muntlige henvisninger.

Det er kjent at seminaristene brukte å velge en oppsynsmann som skulle føre tilsyn med sine medstudenter, sørge for at de overholdt reglementet ved seminaret, og fungere som deres talsperson overfor skoleledelsen.²¹ Det har ikke vært mulig å fastslå hvem som var oppsynsmenn disse to årene, men det ser ut til at de måtte tre støttende til med jevne mellomrom. Særlig på ett område kom det til uttrykk en tydelig misnøye blant seminaristene, nemlig bespisningen på internatet. Til frokost fikk seminaristene servert smørbrød og te. Middagen besto av kjøtt to ganger i uken, og ellers vekslet det mellom to dager med fisk og tre dager med sild, eller tre dager med fisk og to dager med sild. Menyeddelen tyder på at skoleledelsen skilte mellom fisk og sild. All middag skulle serveres med poteter og brød, eller brød og suppe. Til kveldsmat fikk studentene grøt med melk å drikke, og på helligdager kunne det serveres øl til grøten. Menyeddelen avsluttes med at maten må være enkel, sunn, ufordervet og vellaget, og at eventuelle klager på maten skulle avgjøres av bestyrer Hvoslef. Av erindringsmaterialet fremgår det at han måtte tre inn som megler mellom

18 For oversikt over lærerne ved seminaret de første hundre årene se: Barlinthaug, 1926, s. 61–83.

19 Pedersen, 1887, s. 25; Bang, 1909, s. 94.

20 Bang, 1909, s. 97.

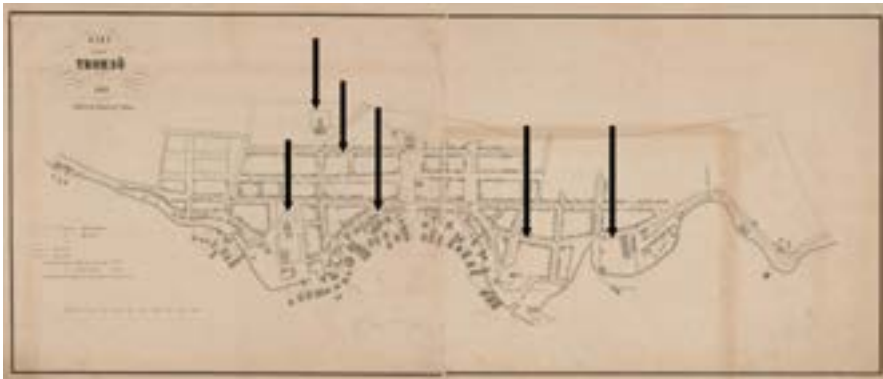
21 Jensen, 2015, s. 55.

seminaristene og husøkonomen, som hadde ansvaret for å sette opp menyen og foreta innkjøp til måltidene. Det er uklart hvor sterk misnøyen var, men K. B. Barlindhaug skriver i festskriftet til hundreårsjubileet at husøkonomen ville spare mest mulig mens seminaristene ville spise mest mulig, og at disse «motstridende interesser kom stadig i kollisjon med hinannen».²²

Rundt 1860 hadde Tromsø om lag 3500 innbyggere, samlet på et geografisk lite område med bebyggelse konsentrert rundt havneområdet. Byen var bispesete for Tromsø Stift (hele Nord-Norge), med ny domkirke under oppføring. Tromsø var også en skoleby, der Tromsø Middels- og realskole tilbød undervisning til borgerskapets barn, slik at de slapp å gå på allmueskolen, som enten var Nordskolen eller Sørskolen – sistnevnte gikk på folkemunne under tilnavnet Sibirien.²³ Middels- og realskolen skulle gi høyere allmennutdanning og kunne fungere som forberedelse til universitetsstudier. Seminaret lå ved bygrensen i nord, mens middels- og realskolen lå på byens vestlige grense, nederst i Kongsbakken.

Figur 5.1

Byplan Tromsø 1868. Pilene viser fra venstre Domkirken, Middels- og realskolen, Sibirien, Nordskolen og Seminaret



Seminaristenes posisjon i byen var omdiskutert. De var nært knyttet til kirkelivet, blant annet med ansvar for korsang under høymesser og ved spesielle anledninger.

22 Barlindhaug, 1926, s. 59.

23 Andresen, 1994, s. 164.

Det virker også som om seminaristene var under «biskopens beskyttelse», siden de blant annet skulle ut i samfunnet og drive trosopplæring av de kommende slekter. Samtidig eksisterte det et sosialt skille i byen mellom seminaristene og elevene på middel- og realskolen. Flere steder fortelles det om høylytte mishagsytringer i gatene og sågar flere slåsskamper.²⁴ Det fremgår ikke tydelig hva denne fronten bunnet i, men to sannsynlige forklaringer er skillet mellom «byfolk» og «bona» og skillet mellom borgerskap og allmue. Middel- og realskolens elever kom fra borgerskapets familier i Tromsø by, mens seminaristene hovedsakelig var distriktsungdom fra relativt små kår. Det ser ikke ut til at hverken realskolens rektor eller seminarets bestyrer tok grep for å stanse denne rivaliseringen.

I byen fikk Tromsø Seminarium tilnavnet «klosteret», og seminaristene ble kalt «grautmunka» eller bare «munka», noe som sier noe om den nære forbindelsen mellom kirken og lærerutdanningen, og det var kanskje også et uttrykk for at man oppfattet seminaristene som skinnhellige. Likevel var det en klar avstand mellom seminaristene og presteskapet. Seminarist Anton Chr. Bang forteller om den første gangen han var «indenfor en Biskops Dør». Det var på slutten av første undervisningsår i mai 1859, i forbindelse med at skolekoret sang ved bispinne Henriette Gislesens bisettelse.²⁵ Dette var visstnok også eneste gangen han var i bispegården mens han var seminarist.

Timeplan og fag

Undervisningen ved seminaret utgjorde til sammen 31 timer i uken det første året og 33 timer det andre året. På en vanlig dag foregikk undervisningen mellom klokken 08.00 og 14.00.²⁶ I tillegg kom undervisning i samisk, som dette kullet som det første skulle ha sammen med et par prester utnevnt i prestegjeld hvor samisk var hovedspråk.²⁷ Timeplanen fordelte seg slik:

24 Bang, 1909, s. 98f; Jensen, 2015, s. 55.

25 Bang, 1909, s. 104.

26 Aschim, 2008, s. 64.

27 Jensen, 1999, s. 23.

Tabell 5.2*Timeplan for seminaristene 1859–1861*

Fag	Første år	Andre år
Kristendomskunnskap	9 timer	7 timer
Norsk	8 timer	4 timer
Historie	1 time	2 timer
Geografi	1 time	1 time
Regning	3 timer	2 timer
Skriving	3 timer	2 timer
Oppdragelses- og undervisningslære	1 time	2 timer
Sjele- og tankelære	1 time	0 timer
Anskuelsesøvelser	1 time	0 timer
Kateketikk	0 timer	3 timer
Praktiske øvelser	0 timer	7 timer
Sang	3 timer	2 timer
Orgelspill	0 timer	1 time
Samisk	5 timer	4 timer

Det kommer tydelig frem av timeplanen hvilket fag som var viktigst, nemlig kristendomskunnskapen med henholdsvis 9 og 7 timer i uken. Frem til 1912 var kristendommen samfunnets bæresøyle i Norge, der loven tilsa at man måtte være konfirmert for å få lov til å ta lønnsarbeid og til å gifte seg. Derfor var kristendomsundervisning i skole og kirke nødvendig for alle barn og unge. Selv om kristendommens posisjon i Norge var i jevn tilbakegang gjennom 1900-tallet, var det ikke før i 1969 at skolens kristendomsundervisning ikke ble sett som en forberedelse til kirkelig konfirmasjon. I 1860 bestod faget hovedsakelig av katekismeundervisning og bibelhistorie.

Etter kristendomskunnskapen følger mange av de kjente fagene fra dagens skole: norsk, historie, geografi, regning og skriving. Norskfaget og skrivingen var oppdelt, ulikt dagens norskfag som også inkluderer skriving. Slår man sammen disse fagene, blir norskfaget nesten like stort som kristendomsfaget. På slutten av 1800-tallet hadde norskfaget en opphøyet posisjon i skolen. Fornorskningen var drevet av et ønske om å samle nasjonen til ett

språk og én kultur, mens det å lære skriving var en del av siviliseringsprosessen i Norge. Det var mulig å gå gjennom skolen uten å lære seg å skrive, så lenge man hadde god hukommelse. Seminaristen Kristian With Hanssen fra dette kullet hadde ikke lært seg å skrive før i 15-årsalderen, altså lenge etter at han var blitt konfirmert.²⁸ I skoletiden og i kirken hadde han klart seg med å kunne svare muntlig på spørsmålene. Det betød at han ved oppstart på seminaret kun hadde vært skrivende i seks år.

Fagene *Oppdragelses- og undervisningslære* og *Sjele- og tankelære* var forløpere til pedagogikkfaget. Gjennom 1860-tallet ble disse fagene nøye drøftet og etter hvert sammenslått med *Praktiske øvelser*, som også var nært knyttet til *Katekettikk*, et kristelig oppdragerfag. Undervisningen for seminaristene var nok preget av usikkerhet omkring innholdet i fagene, der enkelte lærere mente at de «mer opblæser end utvikler» seminaristene.²⁹ Seminaristene hadde praksis i Nordskolens klasser. Dette var et nyskapende samarbeid mellom utdanningen og skolen som annenlærer Christian Ludvig Rode (1812–1885) hadde fått i stand i løpet av 1850-tallet.³⁰

De musikalske innslagene i læreplanen var knyttet til et betydelig antall sangtimer samt litt undervisning i orgelspill. Som nevnt over var ikke dette kullet veldig begeistret for orgelundervisningen, men det ser ikke ut til å ha kommet klager på sangundervisningen. Seminaret utgjorde et eget kor som deltok jevnlig i gudstjenester og ved høytidelige anledninger. Den musikalske undervisningen var i høyeste grad fremtidsrettet for seminaristene, all den tid læreryrket svært ofte var tett sammenbundet med funksjonen som kirkesanger i prestegjeldet. I Christian Wiiks biografier over kullet som dimitterte i 1861 kommer det frem at 9 av 14 uteksaminerte seminarister også hadde tjeneste som kirkesanger i skolekretsen sin.³¹ En kirkesanger var en lønnet stilling hvor man var forsanger ved kirkelige handlinger, og en medhjelper til presten under gudstjenesten. Stillingen var en forløper til det som senere ble klokkerstillingen i kirken. Bortsett fra Christopher Jenssen og Lorents Nikolai Nilsen, som døde unge, ble alle de dimitterte fra 1861 som hadde en yrkeskarriere som lærere også kirkesangere.

28 Wiik, 1948, s. 183.

29 Dahl, 1976, s. 45.

30 Stømnes, 1999, s. 39.

31 Wiik, 1948, s. 181–187.

Samisk språkundervisning i fornorskningstiden

Undervisningen i samisk gjaldt dem som var tatt opp på friplass for å virke som lærere i samisktalende områder.³² Dette var fra 1853 åtte personer per kull hvor staten betalte utdanning, kost og losji, samt at de fikk lommepenger til klær og bøker.³³ En kort tid på begynnelsen av 1850-tallet skulle alle seminaristene lære seg samisk (eller kvensk), men på slutten av 1850-tallet ble endringen reversert.³⁴ Seminaristene hadde ordbok, språkprøver og bibel som lærebøker, og N. V. Stockfleths oversettelse av bibelhistorien. Fra 1857 fikk de også hans oversettelse av Luthers postille, *Kristalas postille*, som lærebok.³⁵

Opptaket av seminarister til friplassene hadde endret seg fra å være flest med samisk morsmål til å bli flest med norsk som morsmål. Begrunnelsen for denne endringen var at det ble ansett som viktigst å lære elevene norsk, og dermed måtte læreren ha norsk som morsmål.³⁶ Denne endringen må forstås i lys av fornorskningspolitikken og seminarbestyrer Hvoslefs anstrengte forhold til samer etter Kautokeino-oppstanden, hvor han og familien ble grovt mishandlet av bakmennene for hendelsene.³⁷ Fra midten av 1850-tallet

ble fornorskningspolitikken i nord intensivert, og det var en forventning om at skolen skulle bidra til fornorskningen av kvener og samer. I 1870, 1880 og i 1898 kom det innskjerpede lærerinstruksjoner rettet mot de såkalte overgangsdistriktene i Nord-Norge, hvor elevene hadde ulik etnisk tilhørighet. I dette arbeidet skulle friplasselevne ha en nøkkelrolle for å drive frem fornorskningen.³⁸ Kullet 1859–1861 var i startfasen av det nye

Figur 5.2

N. V. Stockfleths oversettelse av bibelhistorien til samisk



32 Se Willumsen og Skjelmos artikkel.

33 Dahl, 1976, s. 33.

34 Jensen, 1999, s. 22f.

35 Dahl, 1954, s. 228.

36 Dahl, 1976, s. 37f.

37 Kristiansen & Larsen, 2024, s. 82.

38 Larsen, 2012, s. 87; Jensen, 2015, s. 259.

fornorskningsarbeidet, hvor veien til innlemmelse i norsk kultur skulle gå gjennom norsk språk. Tidligere hadde det vært hevdet at den beste måten å innlemme kvenske og samiske barn i nasjonsfellesskapet på, var gjennom deres eget morsmål.³⁹ Eivind Bråstad Jensen skriver at de fleste seminaristene ikke var i nærheten av å etterleve de strenge lærerinstruksene som gjaldt i skolen i nord.⁴⁰ Lærerne synes å ha hatt en mer pragmatisk løsning i krysspresset mellom myndighetenes krav og den lokale virkelighet. Følgelig ser det ikke ut til at fornorskning var et sentralt tema for seminaristene på midten av 1800-tallet.

Hva ble det av dem?

Tromsø-seminaristene var brukbare til det meste, skriver Eivind Bråstad Jensen, som har gjennomgått de femti første kullene på lærerutdanningen, først på Trondenes og dernest i Tromsø.⁴¹ Han omtaler seksti ulike profesjoner, alt fra statsråd til frimerkekontrollør. I offentlig sektor gjenfinnes de i yrker innen skole, kirke, offentlig administrasjon og politiske verv, og i privat sektor innen frimenigheter, handel samt primær- og sekundærnæring. Jensen viser videre at flere av seminaristene fra Tromsø i disse første femti årene fikk viktige posisjoner i samfunnslivet. Tolv av dem ble valgt inn på Stortinget, og to av dem ble sågar Kirke- og Undervisningsminister: Elias Blix (1836–1902) og Anton Chr. Bang (1840–1913). Mange av seminaristene ble lensmenn eller prester. Et tyvetalls seminarister var med på å opprette og arbeide i bankvesenet ved siden av læreryrket, og omtrent like mange var med på å opprette aviser hvor de enten var redaktører eller skribenter. Mange var foregangsmenn i utviklingen av jordbruk og kommunikasjon i sine lærerdistrikt, og i utviklingen av lokalt foreningsarbeid. Samfunnsbygging og samfunnsutvikling synes å ha vært en gjennomgående drivkraft for Tromsø-seminaristene, noe som til sist gjenspeiler seg i de mange bøker og småskrifter som ble produsert

39 Dahl, 1976, s. 33.

40 Jensen, 2015, s. 259.

41 Jensen, 1999, s. 15–18.

for å veilede og opplyse befolkningen. I dette kullet var det to stykker som fikk en politisk karriere: Peder Eilertson og Lorents Holmgren. Begge ble både ordfører og valgt til Stortinget.

Fokuset på hva seminaristene deltok i etter endt utdanning kan gi inntrykk av at Tromsø Seminarium i sine første femti år utdannet lærere som valgte en annen yrkeskarriere, men det stemmer ikke helt. Veldig mange av de overnevnte posisjonene og yrkene ble utført ved siden av læreryrket. Historiker Helge Dahl viser at 108 av 125 av de første seminaristene ved Tromsø Seminarium ble lærere, det vil si at i overkant av 85 prosent av seminaristene valgte læreryrket.⁴² Dette prosenttallet stemmer overens med seminaristene som ble uteksaminert i 1861, hvor 12 av 14 ble værende i læreryrket livet ut. De to som byttet profesjon var Kristian With Hansen, som etter en kort karriere som huslærer overtok svigerfarens handelsbedrift for siden å arbeide i tollvesenet, og Peder Eilertson, som arbeidet 32 år som lærer før han ble utnevnt til postmester i Vadsø.⁴³ Eksakt halvparten fra dette kullet hadde en funksjonstid som lærer i mer enn 30 år, og den som fungerte lengst i yrket var Andreas Mathias Johansen, som arbeidet i over 50 år som lærer på Helgelandskysten. Han var den som fikk desidert best hovedkarakter på opptaksprøven i 1859, og i sitt ettermæle ble han omtalt som «nidkjær og dyktig».⁴⁴

Noen av seminaristene fikk en kort karriere som lærere før de ble syke og døde ganske raskt etter endt utdanning. Vi kjenner helt sikkert til fem stykker som døde tidlig, og det råder usikkerhet om hvorvidt Kornelius Danielsen døde eller utvandret til Amerika. Han forsvinner i hvert fall ut av offentlig statistikk ganske raskt.⁴⁵ En av seminaristene som døde ganske ung var John Klæbo. Han hadde med seg en helseattest fra distriktslegen i Rana som forteller at Klæbo ikke er «befengt med [...] smitsom Sygdom eller av saadan Svagelighed, som kan [...] gjøre ham uskikket for sit Kald».⁴⁶ Han blir i erind-

42 Dahl, 1976, s. 40.

43 Wiik, 1948, s. 182–183.

44 SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0001 Forhandlingsprotokoll 1829–1863; Wiik 1948, s. 185.

45 Det finnes slektsforskningssider som hevder at han emigrerte til USA i 1870: <https://vestraat.net/TNG/getperson.php?personID=I76404&tree=IEA&sitever=standard> [lesedato: 20. februar 2025].

46 SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0026 Journalvedlegg 1858–1861. Mappe: Journalvedlegg 1859.

ringsmaterialet beskrevet som varmhjertet og nærtagende med en «poetisk natur».⁴⁷ Han flyttet i 1863 til Kristiania hvor han tok forberedende studier for å søke seg inn på universitetet, samtidig som han arbeidet som huslærer. I sin tid i byen deltok han aktivt i *Den nordlandske forening* sammen med tidligere Tromsø-seminarister som Elias Blix og Anton Chr. Bang, og i kulturelle kretser hvor han blant annet ble nær venn med dikteren Aasmund Olavsson Vinje (1818–1870). I 1871 fikk han tæring, og han døde på et rekonvalesens-sted i Hardanger i 1874.⁴⁸

Ett kull – en tendens?

Historikeren Anders Aschim beskriver den utdannede læreren på midten av 1800-tallet som sterkt samfunnspolitisk interessert, som en som utgjorde en ny elite i lokalsamfunnet og som utfordret rollen som prestene tidligere hadde hatt monopol på.⁴⁹

Når vi ser på seminaristene som dimitterte fra Tromsø Seminar i 1861, blir flere trekk synlige. For det første den nære tilknytningen mellom seminaret og kirken, og kristendommens posisjon i utdanningen. Denne tilknytningen kommer frem i skolens timeplan og i seminaristenes plikt til å være «kirkekor» mens de gikk på Tromsø Seminarium. På det personlige planet understrekes dette av at mange seminarister opplevde yrkesvalget som et kall fra Gud. Det er også synlig ved at alle som forble i læreryrket også var kirkesangere. Til sist blir det synlig i hvordan byens befolkning omtalte dem. I så henseende var seminaristene mer en støttespiller for presterollen i samfunnet enn en utfordrer.

Tromsø Seminarium var under utvikling på midten av 1800-tallet, blant annet ble det innført et nytt reglement hvor plassene ble tildelt etter opptaksprøver. Fra og med dette kullet var det de «dyktigste på opptaksprøven» som ble tilbudt plassene. Også når det gjaldt samiskundervisningen var det

47 Bang, 1909, s. 68.

48 Wiik, 1948, s. 181.

49 Aschim, 2008, s. 47.

en endring, hvor også prester som skulle arbeide i overgangsdistrikter skulle delta. Seminaristenes holdninger til den gryende fornorskingspolitikken er ikke lett å tolke ut fra det gjennomgåtte materialet. Det virker hverken å ha vært opposisjon eller høylytt aksept for denne politikken. Det synes derimot som om seminaristene har hatt en pragmatisk holdning til lærerinstruksene når det kom til å sette dem ut i praksis. Også når det gjaldt undervisningsmetoder var seminaret under utvikling, og flere av seminaristene oppgav at møtet med nye læreridealer og metoder under egen skolegang hadde inspirert dem til å søke utdanningen.

Det er bemerkelsesverdig at alle, ifølge kildematerialet, gjennomførte lærerutdanningen. Ikke alle på normert tid, men gjennomføringsgraden synes å være på 100 prosent. Og alle sammen kom raskt ut i jobb etter endt utdanning. Dette viser at utdanningen ble oppfattet som viktig for seminaristene med tanke på yrkesvalg, og samfunnsmessig nødvendig siden den bidro til å dempe lærermangelen i nord.

Når det gjelder samfunnsdeltakelse viser dette kullet at så å si alle ble værende lærere livet ut og at de arbeidet som kirkesangere ved siden av. Kun to stykker tok på seg politiske verv ved siden av læreryrket. I tillegg tok én over svigerfarens handelsbedrift for siden å arbeide i tollvesenet, og én ble postmester etter 32 år som lærer. Den ene som synes å ha hatt ambisjoner om videre studier ble syk og døde mens han arbeidet som lærer og studerte ved siden av. I fremstillinger av lærerutdanningen i Tromsø har ofte fokuset havnet på dem som ble noe annet enn lærere, men i arbeidet med dette kullet viser det seg at utdanningen hovedsakelig produserte lærere til skolene i Nord-Norge som ble værende i sitt yrke livet ut.

Aschims beskrivelse av den utdannede lærerens posisjon bekreftes i fortellingene om lærere som søkte eller tok samfunnspolitisk ansvar. Det er helt klart at denne gruppen utfordret presterollen i lokalsamfunnet. Likevel ser det ut til at det store flertallet av lærere, i hvert fall i kullet som ble dimittert i 1861, ikke passer inn i dette bildet. De levde som lærere i sine lokalsamfunn, og i den grad de tok samfunnspolitisk ansvar, var det først og fremst som oppdragere av barn og som prestens assistenter i kirken.

Referanser

- Andresen, A. (1994). «Handelsfolk og fiskerbønder 1794–1900» bd.2 i: *Tromsø gjennom 10000 år*, Tromsø.
- Aschim, A. (2008). *Elias Blix. Ein betre vår ein gång*. Oslo.
- Bang, A. Chr. (1909). *Erindringer*. Kristiania og København.
- Barlindhaug, K. J. (1926). *Tromsø offentlige lærerskole 100 år*. Tromsø.
- Brekke, M. (Red.) (1999). *Lærerutdanninga i Tromsø. Seminarium – lærerskole – høyskole*. Tromsø.
- Dahl, H. (1976). *Tromsø offentlige lærerskole i 150 år 1826–1976*. Tromsø
- Dahl, H. (1954). «Samiske og kvenske (finske) bøker i Trondenes og Tromsø seminars boksamling 1826–1906» i *Håløygminne* Hefte 2 1954.
- Jensen, E. B. (1999). «Tromsø seminar og seminaristene – utdannet de første 50 år». I M. Brekke (Red.) (1999). *Lærerutdanninga i Tromsø. Seminarium – lærerskole – høyskole*. Tromsø.
- Jensen, E. B. (2015). *Tromsøseminarister i møte med en flerkulturell landsdel*. Stonglandseidet.
- Kristiansen, R. E. & Larsen, R. I. (2024). «Den tidligste vekkelsestiden 1845–1861. I Bengt-Ove Andreassen, Roald E. Kristiansen & Rolf Inge Larsen: *Læstadianismens historie i Norge*. Stamsund.
- Larsen, R. I. (2012). *Religion og fiendebilder. Læstadianerne, statskirken og kvenene 1870–1940*. Tromsø.
- Pedersen, G. (1887). *Nogle af mit Livs Hændelser fra Nordland*, Bergen.
- Strømnes, Å. L. (1999). «Tromsø lærarskoles verksemd – sett i streiflys frå norsk pedagogisk historie». I M. Brekke (Red.) (1999). *Lærerutdanninga i Tromsø. Seminarium – lærerskole – høyskole*. Tromsø.
- Wiik, C. (1948). *Tromsø-seminarister. Biografiske opplysninger om seminarister som er dimittert fra (Trondenes og) Tromsø Seminar*. Oslo.

Arkiver

Statsarkivet i Tromsø (SATØ).

SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0001 Forhandlingsprotokoll 1829–1863.

SATØ: Tromsø offentlige lærerskole 1826–1967. L0026 Journalvedlegg 1858–1861.

Husjord, L. (2026). Mat og helsefaget i fortid, nutid og fremtid. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 141–158). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701006>

6

Mat og helsefaget i fortid, nutid og fremtid

Line Husjord

Innledning

Dette kapittelet tar for seg faget mat og helse i lærerutdanningen i Tromsø, sett i lys av fagets historiske tilblivelse. Faget i lærerutdanning og skole har utviklet seg parallelt, og har tradisjonelt vært et fag for kvinner av kvinner. Historisk har fokuset vært rettet mot hjemmets gjøremål og sunne måltider, sett i lys av folkeernæringen. I dag vektlegges sammenhengen mellom mat og helse i et folkehelseperspektiv.

Skolekjøkkentanken i Norge

Norge var tidlig ute med «skolekjøkkentanken». Dyktige kvinner var overbevist om betydningen av faget for datidas unge jenter på 1900-tallet. Kristiansen (1997) viser til fagets første fase i England og Skottland, der pionerkvinnene arbeidet for å fremme et praktisk matlagingsfag som skulle settes i en teoretisk ramme. Dette påvirket også det norske perspektivet, der intensjonene syntes å være å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til det praktiske aspektet ved å tilberede ernæringsmessig sunn mat med dertil god hygiene. Faget fikk fotfeste til ulike tidspunkt i land i Vest-Europa og USA. Skottland og England er ofte nevnt som fagets arnested, på ulike tidspunkter avhengig av hvorvidt det gjaldt offentlige eller private skoler.

Pionerkvinnene i Norge, Helgesen og Møller, hentet inspirasjon fra ulike land når det gjaldt mål, innhold og arbeidsmetoder. Helgesen vant frem med sitt syn på hvordan faget skulle formidles, og var sterkt inspirert av faget i Skottland og England. Faget var konsentrert om tilberedning av mat, og undervisningen var basert på demonstrasjonsprinsippet med tilhørende abstrakt teori om ernæring (Kristiansen, 1997 s. 510). Argumentasjonen som ble brukt for å få faget inn i skolen, var nyvunnet kunnskap i kjemi og fysiologi, ernæring og hygiene.

Huslig økonomi – et barn av industrialismen

«Huslig økonomi» var fagets første navn i Norge. Navnet assosieres med det gamle begrepet å husholdere eller økonomisere. Økonomibegrepet i fagets navn finner vi igjen i *alle land* der faget ble etablert. I Frankrike: *Economie domestique*, England: *Domestic economy*, Sverige: *Huslig ekonomi*, Norge: *Huslig økonomi*. I Tyskland og USA bygde faget på en vitenskapelig undervisning, og i USA het faget *Domestic Science*. Lundh (1945, s.7) skriver at undervisning i fagets første fase var et barn av industrialiseringen. I europeiske land medførte industrialismen at flere og flere kvinner fra arbeiderklassen måtte gå ut i lønnet arbeid for å bidra til familiens økonomi. Dette førte til en funksjonstapping av hjemmene, med manglende kunnskapsoverføring mellom arbeiderklassens mødre og døtre. Konsekvensene av dette var ofte feil- og underernæring. Arbeidernes harde fysiske arbeid var avhengig av et fullverdig, proteinrikt kosthold for at kroppen skulle prestere. Kosthold og ernæring ble svært viktig i Europa med industrialismens økende tempo. Arbeiderne trengte et tilstrekkelig inntak av næring (Hirdmann, 1983, s.90).

I Sverige var det før forrige århundreskiftet diskusjoner i Riksdagen om at landets husmødre ikke forstod å skjøtte sine hjem. Derfor måtte det opprettes undervisning i huslig økonomi (Johanson, 1987, s. 122). I 1907 ble faget obligatorisk i den svenske folkeskolen (Kristiansen, 1997). Selv om endringslovene om lands- og byfolkeskolene fra 1908 ga adgang til innføring av undervisning i huslig økonomi, betydde det ikke at faget ble obligatorisk i folkeskolen i by og landsbygd i Norge. I 1908 ble huslig økonomi tatt med i den nye skoleloven for byfolkeskolen, men mange kommuner hadde ikke økonomi til å gjennomføre undervisning i faget. I Normalplanene fra 1922 og 1925 er planene i faget detaljert beskrevet, men faget var ennå ikke obligatorisk. Loven av 1936 gjorde faget obligatorisk for jenter i folkeskolen i byene, med to timer i 6. klasse og fire timer i 7. klasse, og det ble stilt krav til at faget også skulle gjennomføres tilsvarende som i byene. Skoleloven av 1936 styrket også økonomien i faget, slik at det ble mulig å gjennomføre undervisningen. I Norge overtok staten ansvaret for utdanning av husstellærere i 1909.

Fagets doble formål – kunnskap til nytte i hjem og i yrke

Den første undervisningen i faget huslig økonomi i Norge startet i 1890, da det første skolekjøkkenet ble opprettet ved Sandefjord folkeskole. Statens kurs for *utdanning* av skolekjøkkenlærerinder ble arrangert i Oslo i 1892. Som i andre land, ble faget igangsatt på privat initiativ. Mellom 1890 og 1900 arbeidet dyktige pionerkvinner for å gjøre faget obligatorisk i folkeskolen. Troen på hva undervisning i faget kunne bidra med for arbeiderklassen, kom tydelig til uttrykk hos foregangskvinnene. Ifølge Kristiansen (1997, s. 145–146) skulle undervisning i faget sørge for at arbeiderklassens døtre fikk den opplæringen som trengtes for å ivareta hus og hjem, da arbeiderklassens kvinner ikke ble ansett som kvalifisert for oppgaven med å overføre huslige kunnskaper til sine døtre. Dorothea Christensen (1894, s. 4) skrev den lille *Kogebog for folkeskolen og hjemmet*. Hun håpet budskapet ville nå ut til de «tarvelige hjem» om hvordan kvinnene skulle innordne seg i hjemmets mange gjøremål, og skriver at boken kan være til hjelp for tjenestepiker.

Forbindelsen mellom skolefag og et fremtidig yrke som hushjelp blir tydelig, og kan forstås som en dobbel begrunnelse for opprettelsen av faget i den obligatoriske skolen både i Norge og ellers i Europa. På slutten av 1800-tallet og inn i det neste århundre var det et stort antall hushjelpere, blant annet i middelklassen over hele Europa, og disse trengte opplæring. I Norsk skoletidende står det formulert at arbeidet i skolekjøkkenet kan *føre pikene rett inn i livets gjerninger, enten som husmor, husbestyrerinde eller som underordnet tjener* (Kristiansen, 1997, s. 146).

Debatten om fagets plass i skolen for arbeiderklassens jenter kan forstås som retorisk knyttet til kvinnen som hjemmets og samfunnets støtte. Faget var viktig fordi det ga opplæring i hva som skulle bli en voksen kvinnes arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1940).

Kristiansen (1997) skriver at i Norge og Sverige ble fagets innhold utviklet og formidlet av middelklassen og overklassens kvinner, og at disse skapte skolekjøkkenlærerinnen. For pionerkvinnene som kjempet for faget, handlet det også om selv å få seg et yrke som kunne gi status.

Disse kvinnenes status kunne også heves hvis de lyktes med profesjonaliseringen av faget. Det kunne skje gjennom å skape forståelse for verdien faget ville gi både i folkeskolen og som yrkesfag.

Faget inn i den obligatoriske skolen – en samfunnsaktuell sak

Etter første verdenskrig ble det fra ulike hold argumentert for å få faget inn i den obligatoriske skolen. Skulle faget etableres som frivillig eller obligatorisk? Pionerkvinnenes argumentasjon for å få faget inn i skolen stod sterkt da de fikk støtte fra universitetsmiljøet i Norge og også i andre land. Sentrale navn fra universitetsmiljøet i Norge som støttet innføringen av faget i skolen, var professorene Holmfeldt, Schiøtz, Lochman og Torup. Dette var menn med høy status i kraft av sine stillinger som professorer i naturvitenskapelige fag.

Utredningene fra nemdene: *Um pliktig husstellopplæring* fra 1922 (opprettet av jordbruksdepartementet) og *Den parlamentariske skolekommisjonene* fra 1922, viser at husstellopplæringen er en viktig samfunnsaktuell sak. I Normalplanene fra 1922 og 1925 inngår fagplanene for huslig økonomi med vektlegging av hygiene, matstell og kostlære. Ifølge Kristiansen (1997, s. 149) ble det fremmet å respektere faget, forstått som et uttrykt ønske om å høyne kvinnearbeidets anseelse og øke statusen til faget.

Loven av 1936 medførte at faget husstell ble obligatorisk for jenter i byskolene med to timer i sjette klasse og fire timer i syvende klasse. Kunnskap og ferdigheter var knyttet til husholdning og hjemmets aktiviteter. For å gi forståelse for et sunt kosthold var innholdet i opplæringen om hygiene, næringsmidler, varekunnskap, behandling og oppbevaring av matvarer. Faget var teoretisk forankret, men kunnskapen skulle også praktiseres for å gi praktiske ferdigheter. Faget måtte også ha arbeidslivsrelevans. Etter hvert ble faget med sin praktiske innretning et fag som gikk i takt med datidens pedagogiske strømninger. Faget kunne begrunnes ut fra aktivitets- og arbeiderekoleprinsippet, som fikk gjennomslag i Normalplanen for 1939.

Fra Husstell til Heimkunnskap – obligatorisk for gutter og jenter

Flere endringer i husstellfaget kom som følge av Lov om folkeskolen av 10. april 1959. I Stortingsmelding nr. 75 (1959–60) *Om forsøksvirksomhet i skoleverket* ble det slått fast at faget skulle styrkes med økt timetall, og det ble nå obligatorisk for både gutter og jenter. Husstellfaget fikk nytt navn: *Heimkunnskap*. Fagets innhold reflekterte samfunnets utvikling og skiftende krav, men var fortsatt nært knyttet til aktiviteter i familie og hjem.

Fagets innhold og historiske forankring har altså vært knyttet til det som har vært karakteristisk for kvinnenes domene. Faget skulle gi oppøring

i hva som skulle bli kvinnens arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1941). Motivene for innføring av faget i skolen kan forstås som et ønske om å oppvurdere kvinnens arbeidsfelt, en strategi for å oppnå likeverd og likestilling (Melby, 1995), samt å tilgodese en personlighetsdannende utvikling langt utover rammene til en snever definert kvinneverole (Gabrielsen, 1990).

Da faget ble obligatorisk i grunnskolen i 1959, økte behovet for utdannede lærere i faget også i Nord-Norge. Dette året ble det derfor innført en treårig heimkunnskapslinje ved Tromsø lærerskole.

Heimkunnskapsfaget har kort fartstid sammenlignet med andre fag i vår lærerutdanning. Det er imidlertid verdt å trekke frem at Tromsø lærerutdanning var den første lærerutdanningen i landet med grunnutdanning i heimkunnskap som integrert del av allmennlærerutdanningen, med en treårig heimkunnskapslinje.

Hustell og heimkunnskap ved lærerutdanningen i Tromsø

Den nye lærerskolen på Mellomveien stod klar i 1952 med flere spesialrom for faget hustell. Spesialrommene var utformet med likhetstrekk fra et hjem: kjøkken med tørrlager, møblert stue med moderne belysning, grovkjøkken som også ble brukt som teorirom med strykerulle (etter hvert også ei elektrisk rulle). I tillegg var det egen garderobe. Som en kuriositet: Da Nordens mest moderne lærerutdanning stod ferdig i 1952, ble samtlige spesialrom tatt i bruk, unntatt spesialrommene til faget hustell. Alt av utstyr var på plass, men faget startet likevel ikke opp før tre år senere, i 1955. Årsaken var at datidens rektor Rydland med familie hadde flyttet inn i de flotte lokalene til hustellfaget og ble værende der i to år, frem til rektorens bolig ble innflytningsklar. Den nye lærerskolen i Tromsø skilte seg fra andre lærerutdanninger i landet fordi det var bygd en egen avdeling for hustell (Bråstad Jensen, 2008).

Etableringsfasen for faget ved lærerutdanningen i Tromsø

Husstellfaget stod svakt i Nord-Norge på 1950-tallet. Med unntak av byene eksisterte faget i få skoler. Innføringen av 9-årig grunnskole medførte en vekstperiode for faget. Lærerne som var utdannet i husstell ved lærerutdanningen i Tromsø, gjennomførte et banebrytende arbeid for å få innredet skolekjøkkener i skolene i Nord-Norge.

I årene 1955–57 og 1957–59 ble det uteksaminert to kull allmennlærere med spesialutdanning i husstell. Husstellinja var en forløper til den treårige heimkunnskapslinja ved Tromsø lærerskole, med oppstart av første kull i 1959. Utdanningen ga undervisningskompetanse for 7-årig folkeskole. Disse studentene ble tilbudt videreutdanning ved Statens lærerskole i husstell (1959–1980), Stabekk husstellærerhøgskole fra 1980, og det ble tilbudt utdanning for hovedfag i ernæring, helse- og miljøfag fra 1986.

Tromsø var først ute i landet med å utvide og omorganisere husstellfaget til det nye heimkunnskapsfaget. Anne Mari Lagerfelt, ansatt ved Tromsø lærerskole, ble gjort kjent med at det var sendt ut brev fra departementet til Tromsø lærerskole om at det ville bli tatt opp 24 studenter som høsten 1959 skulle starte på treårig utdanning til heimkunnskapslærere. Det fantes imidlertid ikke noen plan for faget i lærerutdanningen. Lagerfelt drog til departementet og fikk med seg et eksemplar av forsøk med læreplan av 9-årig skole. Med denne planen, samt erfaringen med de toårige husstellklassene, startet så undervisningen i heimkunnskap. Studentene fikk opplæring i grupper på tolv og ble organisert etter undervisningsrommenes utforming og innredning av kjøkkenøyer og tilgang på utstyr. De fikk både praktisk og metodisk opplæring. Tromsø var også først i landet med å integrere heimkunnskap i grunnutdanning av allmennlærerne (Hjukse, 1999).

Den første 3-årige heimkunnskapsklassen med oppstart i 1959 drev nybrottsarbeid. Å avklare emnenes innhold på lærerutdanningsnivå med relevant undervisningsmetodikk var ifølge Hjukse (1999) utfordrende. Hva skulle studentene lære? Familiekunnskap og økonomilære var hovedemner i undervisningen, men også tekstillære var en del av faget.

Heimkunnskapsfaget ved Tromsø Lærerskole markerte seg nasjonalt når det gjaldt utviklingen av heimkunnskapsfaget. Ifølge Hjukse (1999) var dette bakgrunnen for rektor Jon Skogs spøkefulle kommentar til rektoren ved den prestisjefylte Stabekk husstellærerhøgskole (1980–2003, tidligere Statens

lærerskole i husstell fra 1959) ved et møte i 1980, der han uttrykte: *Det er vi som kan heimkunnskap.*

Først på 1970-tallet ble faget godt etablert i lærerutdanningen i Tromsø. Faget var nå sidestilt med andre fag, og man trengte ikke lenger å velge faget som en egen separat linje. Fra 1978 kunne alle studenter velge en halvårsenhet eller en kvartårsenhet i heimkunnskap i sin lærerutdanning.

På 1970-tallet gjenspeilte emnene i undervisningen i faget ved lærerutdanningen i Tromsø planene fra 1960-tallet, som igjen hadde trekk fra normalplanen fra 1939. Det handlet i hovedsak om matlagingsmetoder med varekunnskap og ernæringslære, tekstillære og stell av bolig, samt familie-kunnskap som hadde en bred plass i faget. Det dreide seg om dagliglivskompetanse knyttet til familie og hjem. Forbrukerlære fikk også et tydeligere fokus i faget på 1970-tallet i lærerutdanningen, og emnene speiler fagets innhold i M-74. Undervisningen i utdanning og opplæring må sees i sammenheng med samfunnet for øvrig, da husholdningene i Norge fortsatt produserte og det fremdeles var en rest fra naturalhusholdningen til stede. I Mønsterplanen M-74 var også likestilling fremhevet.

Likestilling i faget heimkunnskap

Selv om likestilling har vært tema i skolen over tid og nedfelt i Mønsterplanen av 1974 (s. 23–24), var det fortsatt viktig å fokusere eksplisitt på temaet likestilling i skolesammenheng. Lov om likestilling av 1979 formaliserte kravene til likestilling i skolen, og i Mønsterplanen av 1987 (s. 30) fremkommer et eget kapittel om likestilling mellom kjønnene. I Heimkunnskapsfagets fagplan i M-87 (s. 31) inngår likestilling som eget tema. Dette kan forstås som en erkjennelse av forskjellene mellom jenters og gutters måter å tilpasse seg både fag og yrker. Likestilling i heimkunnskap gjennomsyrrer også Mønsterplanen av M-87 og L-97, Læreplanen for den tiårige grunnskolen av 1997. Fagets undervisning frem til L-97 var sentrert om praktiske gjøremål i dagliglivet. I faget heimkunnskap i lærerutdanningen i Tromsø for kullet som startet i 1992, var bolig og miljø tydelig fremhevet. Økonomi og forbruk sto sentralt i alle emnene, spesielt knyttet til å ta vare på bolig, klær og sko. Det samme gjaldt kostøre og beregning sett i lys av det matfaglige arbeidet.

Faget utviklet seg i et samfunn i stadig endring, der både menn og kvinner tar ansvar for hjem og familie, og slik speiles også undervisningen ved

Tromsø lærerhøgskole. I dag fremstår faget som mer kjønnsnøytralt, og det er derfor interessant at faget også i dag rekrutterer flest kvinnelige studenter, til tross for at styringsdokumentene nå fremstår som kjønnsnøytrale.

Faget har vært bærer av kvinnelig kultur og tradisjon både i skole og utdanning. Underviserne i faget i lærerutdanningen i Tromsø var, og er også nå, kvinner.

Heimkunnskap i Tromsø lærerutdanningen – et kjønnfag?

Heimkunnskap er et av få fag som tydelig har synliggjort kvinners kultur i lærerutdanningen i Tromsø. Ofte er faget blitt forstått som borgerlig disiplinerende og sementerende for den tradisjonelle kvinnerollen. På den ene siden skulle faget ivareta og synliggjøre kvinnelig tradisjon og kultur (Ihmsen, 1994), samtidig som faget da reproducerer og fastholder kvinnelige normer og verdier. Dette kan forstås som en strid mellom det utdannende og dannende ideal.

Det ble gjennomført en kvalitativ studie med 16 kvalitative intervjuer av åtte mannlige og åtte kvinnelige studenter i perioden 1998–1999, der det ble forsket på hvilke faktorer som lå til grunn for studentenes valg av heimkunnskap og som fremtidig underviser i faget (Husjord, 2000). Selv om likestilling har et sterkt fokus i læreplanene, gjenspeiler situatene fra mannlige studenter som tok heimkunnskap i perioden 1998–1999 ved lærerutdanningen i Tromsø et tradisjonelt tankegods vedrørende faget og sin egen motivasjon for å velge heimkunnskap. Studentene ble spurt om hvorfor de valgte faget og om de ønsket å undervise i faget i grunnskolen. Følgende utsagn viser et øyeblikksbilde av mannlige studenters holdninger til faget fra slutten av 1990-tallet, vedrørende valg av faget og om de ønsker å undervise i faget i grunnskolen:

For å si det sånn, så e æ interessert i det her med å lære mæ å lage riktig mat. Æ træne jo en masse. (...) Niks, æ kommer ikke til å undervise i faget før nei det her e ikke nå for mæ. Det hær faget må æ bare si at æ ikke identifisere mæ med. Det her e egnetlig et egoistisk valg...altså det å lære mæ før egen del (mannlig student 26 år).

Nei, i utgangspunktet va æ jo blank på det her...det e sikkert et takknemlig fag å undervise i men...æ kan jo si det at det hær e egenlæring (mannlig student 28 år).

Det e nok et kvinnefag, æ trur ikke vi kan endre på det (mannlig student 43 år).

Det e jo litt blanda da...men æ har jo kroppsøving fra før å e jo opptatt av litt kropp å korsen det fungere...æ forventa at vi skal lære å lage mat åsså det her med ernæring å sånn...Nja, nei det e ikke et sånt førstevalg førr å si det sånn. Æ vil jo undervise i kroppsøving, samfunnsfag og historie å sånn...å det at det e en dameting ikke sant...husstell det e jo mamma og jenten sine oppgave... (mannlig student 24 år).

Alle de kvinnelige studentene som ble intervjuet i undersøkelsen, hadde valgt faget fordi de mente de kunne en del av faget fra før. De hadde en oppfatning av hva faget omhandlet og knyttet det til kjente gjøremål i hjemmet fra egen oppvekst, noe følgende sitater viser:

Vesst man skal sammenligne med de andre fagan så e det jo dettan faget man har mest kunnskap og erfaring fra, å det at æ føle at æ beherske. Det e jo sånn at det man e flenkast i man velge...dem sei at vi jenten må velge utradisjonelt, det e jo det man høre...men æ syns ikkje det, æ tenke ikkje sånn... (kvinnelig student 25 år).

En av grunnen tel at e velte det, va førr at e visste at e va flink tel det her i utgangspunktet med min bakgrunn. E har bestandig vært med å laga mat, æ hadde det liksom inne...dette e jo et jentefag, ikke sant?... (kvinnelig student 24 år).

Æ hadde ikke lest nåkka rammeplan eller anna informasjon om faget...æ hadde liksom ei dragning til det... (kvinnelig student 37 år).

Æ hadde det veldig klart førr mæ at æ sko ta det her faget, førr det her det interessere mæ... (kvinnelig student 27 år).

Flertallet av de kvinnelige studentene ønsket også å undervise i faget etter endt utdanning (Husjord, 2002). Dette kan forstås slik at faget i seg selv reproducerer og fastholder kjønnsforskjeller i faget i skolen. Dette sett i lys av innholdet i faget i Rammeplanene for Lærerutdanningen og læreplanverkene for skolen. At faget kan virke å sementere kjønnsroller kan også henge sammen med hvem som er rollemodeller i utdanning og opplæring, noe vi skal se litt nærmere på.

Kun kvinnelige faglærere i faget ved lærerutdanningen i Tromsø

I de 70 årene faget har vært en del av lærerutdanningens tilbud, har fagets undervisere i Tromsø i hovedsak bestått av åtte kvinnelige lærere. Anne Marie Langfelt (1955–1973) og Laila Bjørklid (1954–1985) hadde ansvar for faget i statsøvingskolen, med pålegg om også å undervise ved behov i lærerutdanningen. Else Kjærnes (1966–1969) arbeidet ved heimkunnskapslinja, og spesialfeltet hennes var undervisningsmetodikk for grunnskolen. Anny Karlstrøm underviste i perioden 1971–1994 (Hjukse, 1999). Liv Hjukse arbeidet i årene 1973–2002 med fagdidaktikk som spesialfelt, og hadde «småheimkunnskap» på småskoletrinnet i fokus da undertegnede hadde heimkunnskap i 1994. Else Marie Øvrebø (1994–2019) var en pioner i arbeidet med matkultur. Kapittelforfatter har undervist i faget i lærerutdanningen i Tromsø siden 2002, og Greta Heim har undervist i faget fra 2020. Etter fusjonen mellom UiT og Høgskolen i Tromsø, inkluderes også undervisere i faget fra Alta, der Ingvild Jensen har undervist i faget og vært tilsatt siden 1995.

Oppsummert kan man si at faget i all hovedsak har vært formidlet av kvinnelige lærere som rollemodeller siden fagets oppstart ved lærerutdanningen i Tromsø.

Fusjoner utfordrer og utvikler faget i lærerutdanninga i Tromsø

I 1994 fusjoneres Tromsø lærerhøgskole med Høgskolen i Tromsø. Fusjonen sammenfaller med store studentkull og medfører strammere rammer. Det skjæres ned på undervisningstimetallet, noe som medfører større søkelys

på studentsentrert arbeid (Hjukse, 1999, s. 156–165). Dette tilfører faget nye metoder for studentaktiv undervisning og læring, og forstås som en positiv utvikling for faget. I lærerutdanningen i Tromsø ble Heimkunnskap 30 + 30 vekttall gjennomført på nittitallet. *Familiekunnskap med Barnestell* var ikke lenger en del av undervisningen, men Forbrukerlære var fortsatt sentralt. Det ble undervist i skopuss, impregnering og rengjøring av ulike typer tekstiler samt husarbeid som for eksempel stryking, rulling og bretteing av duker og vindusvask. Den praktiske eksamen i faget gjenspeilet disse praktiske gjøremålene i tillegg til det praktisk matfaglige.

Faget har vært, og er fortsatt, et didaktisk praktisk fag med en teoretisk ramme. Undervisningsmetodene og organiseringen av den praktiske undervisningen er fremdeles nært knyttet til rommets utforming som en avgjørende rammefaktor, men det har også utviklet seg nye metoder for læring.

I 2006 ble problembasert læring (PBL) innført som metode, både som arbeidskrav og etter hvert som egen eksamensform. Begrunnelsen for dette metodevalget var å bidra til at studentene ble mer aktive og utforskende i egen lærerutdanning (Danielsen & Skaalvik, 2016, s. 49).

I 2008 ble Høyskolen i Tromsø fusjonert med Universitetet i Tromsø, og i denne perioden ble arbeidet med Pilot i Nord og en integrert master i lærerutdanning utarbeidet. Mat og helse, sammen med andre praktisk-estetiske fag, fikk en mindre plass med færre studiepoeng i utdanningen, som nå fremstår som mer teoretisert. Da studieprogrammene ble omstrukturert, ble også faget utfordret i forhold til praksis. I dag gjennomføres punktpraksis på campus, med unntak av mat og helse og andre praktisk-estetiske fag, som ikke tilbys praksis. Denne utfordringen har ført til et nødvendig, positivt og nært samarbeid med praksisfeltet. Siden 2013 er det gjennomført alternative praksiser i faget, der studentene får prøve ut undervisning ved at elever fra grunnskolen kommer inn i lærerutdanningen. Lærerutdanningen har hatt to undervisningskjøkken tilgjengelig med plass til 16 studenter på hvert kjøkken. Dette ga mulighet til å invitere skoleelever inn til lærerutdanningen, slik at studentene fikk prøve ut undervisningsopplegg og fagdidaktikk i praksis. Studentene fikk også komme ut til skolene, både gjennom egne prosjekter og gjennom et uformelt samarbeid med grunnskolen. Slik har faget utviklet noen praksislokker der studentene har gjennomført arbeidskrav som fagdidaktiske undervisningsopplegg, og der arbeidskravene har vært vurdert av faglærere fra skole og utdanning.

Fra å kunne velge en årsenhet i faget, gis det nå tilbud om en halvårsenhet på 15+15 studiepoeng. For å undervise på ungdomstrinnet kreves det 30 studiepoeng i faget.

Faget mat og helse i lærerutdanningen i Tromsø i dag

I dag er faget obligatorisk i opplæringen for begge kjønn i norsk skole, og det er et obligatorisk fagvalg ved lærerutdanningen i Tromsø. I utdanningen fremstår faget som kjønnsnøytralt. Likevel erfarer vi, med unntak av noen få år med god rekruttering av mannlige studenter, at det er flest kvinnelige studenter. Vi er fortsatt kvinnelige rollemodeller i mat og helsefaget ved lærerutdanningen i Tromsø, og det er også flest kvinnelige rollemodeller i faget i lærerutdanningene nasjonalt. Når det gjelder kvinnelige og mannlige studenters valg av faget mat og helse i lærerutdanningene, er det verdt å spørre seg om vi ser et bilde av konverterende menn og en konserverende kvinnelighet, selv om læreplanene i faget nå fremstår som mer kjønnsnøytrale i opplæring og utdanning.

Fagets innhold i lærerutdanningen har speilet læreplanene for grunnskolen og vært knyttet til praktiske gjøremål som tradisjonelt har tilhørt kvinners arbeidsfelt i hjemmet. I Rammeplan for allmennlærerutdanningen ALU 1992 og 1999 beskrives heimkunnskap knyttet til endringer i samfunns- og familieforhold. Innholdet i førstnevnte rammeplan består av fem hovedemner: *familie og omsorg, helse og hygiene, bolig og miljø, forbruk og økonomi og kost og ernæring*. Det er få endringer til sistnevnte rammeplan av 1999. En av endringene er at *fagdidaktikk* er blitt eget emne. Så følger *mat og kultur, forbruk og økonomi, barne- og familiekunnskap og livsstil og helse*.

Fra høsten 2020 ble LK 2020 gradvis tatt i bruk i grunnskolen. I tillegg til Rammeplan for lærerutdanning, gjenspeiler faget mat og helse i lærerutdanningen den nye læreplanen LK 2020 for faget mat og helse i grunnskolen. LK 2020 får konsekvenser for hva man legger i faget, og hva som skal være fagets innhold, organisering og arbeidsmåter i lærerutdanningen. Eksempelvis skal det gis undervisning om de tverrfaglige temaene Livsmestring og folkehelse, Bærekraftig utvikling, samt Demokrati og medborgerskap. Dette er temaer som omhandler samfunnsaktuelle problemstillinger, der tverrfaglig undervisning kan være en måte å organisere undervisningen på som også krever at utdanningen har god kultur for tverrfaglig samarbeid.

Oppsummering

Oppsummert ser vi at fagets utvikling fra rundt 1900-tallet og frem til i dag har minst ett fellestrekk: forholdet mellom kosthold, helse og hygiene. Helserelevansen i faget er like sentral – den gang knyttet til folkeernæring, og i dag med fokus mot folkehelse. Tidligere var behovet for denne kunnskapen knyttet til mangelsykdommer sett i lys av underernæring og fattigdom, mens i moderne tid er kunnskapen nødvendig for å forebygge livsstilsykdommer knyttet til et samfunn i overflod og med stadig større sosial ulikhet når det gjelder økonomi, kosthold og helse.

Etableringen og den første opplæringen i faget speilet datidens samfunn og utfordringer, der oppmerksomheten ble rettet mot konsekvenser av industrialiseringen. Begrunnelsen for å innføre faget, både i utdanning og opplæring og etter hvert for begge kjønn, kan sees i lys av den samme samfunnssosiale og samfunnsøkonomiske begrunnelsen.

Faget i lærerutdanning og skole kan gjennom historien forstås å ha utviklet seg fra å være et fag for kvinner av kvinner, med et tydelig fokus rettet mot hjemmets gjøremål og sunne måltider. Et annet fellestrekk gjennom historien og frem til i dag er at faget, både i opplæring og utdanning, har hatt og fortsatt har en praktisk innretning satt inn i en teoretisk ramme.

I 2020 flyttet lærerutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet inn i et nytt bygg på campus i Breivika. Spesialrommene i faget mat og helse i den nye lærerutdanningen på campus Tromsø har ikke lenger et tydelig preg av et «simulert» hjem, slik spesialrommene fremstod på lærerutdanningen på Mellomveien. I dag fremstår undervisningskjøkkenet nettopp som et undervisningskjøkken. Den *hjemlige sfæren* i spesialrommene er borte, noe som også er et uttrykk for fagets utvikling.

Kjønnspektivet er nedtonet i de siste to læreplanene for grunnskolen, og selv om likestilling har vært et uttrykt mål for lærerutdanning, har den vært kritisert for ikke å ha fokusert nok på likestilling. Det er fortsatt kun kvinnelige undervisere i faget ved lærerutdanningen i Tromsø, og faget rekrutterer fortsatt flest kvinnelige studenter, selv om flere mannlige studenter også velger faget. I noen år har faget rekruttert flest mannlige studenter, men det er ikke regelen. Dårlig rekruttering av mannlige studenter til faget i lærerutdanningen må også sees i sammenheng med at rekrutteringen av mannlige studenter til lærerutdanningen har sunket de siste fem årene. Dette

må sees i lys av sviktende rekruttering av studenter til lærerutdanningen. I grunnskolen er omtrent 75 prosent av de ansatte kvinner. Antall menn som har grunnskolelærerutdanning som førstevalg, har sunket fra 1746 i 2019 til 753 i 2024 (Skogvang Stork, 2024). Ved lærerutdanningene i Norge er det flest kvinnelige undervisere i faget mat og helse.

Noen utfordringer og muligheter

Sammenligner man faget mat og helse i dag med faget på 1990-tallet og tidlig på 2000-tallet, ser man konturene av et svekket fag i lærerutdanningen. I tillegg er faget i dag helt uten formell praksis. Det har over tid vært arbeidet med å få til alternative praksisformer, noe som er viktig og svært positivt. Likevel blir faget mat og helse og andre praktisk-estetiske fag ikke sidestilt med andre fag når det gjelder normalpraksis i studieløpet.

Nasjonalt arbeides det med å tilby faget med flere studiepoeng, sette det inn i rammen for grunnskolelærerutdanningen 1–10, samt satse på videreutdanning.

Utfordringer i faget i Norge i dag er at faget i lærerutdanningen kan oppfattes som svekket, samtidig som fagkompetansen i mat og helse i skolen er begrenset. På alle hovedtrinnene i skolen er det begrenset fagkompetanse. Hele 75 prosent av underviserne på småskoletrinnet mangler kompetanse i faget. Kun 81 prosent av dem som underviser i mat og helse har lærerutdanning, og det er kun fremmedspråklærerne som har lavere andel med lærerutdanning.

Meld.St. 34 (2023–2024, s. 45–46) *En mer praktisk skole* uttrykker at det er utfordrende for skolene å rekruttere lærere til de praktiske og estetiske fagene på grunn av manglende kompetanse. Derfor fremheves det at disse fagene må styrkes både i utdanning og opplæring.

Referanseliste

- Bråstad Jensen, E. (2008). *Universitetspionerene – en intervjusamling ved eivind Bråstad Jensen – et intervju med John Skog*. Ravnetrykk.
- Christensen, D. & Helgesen, H. (1894). *Kogebog for folkeskolen og hjemmet*. Walle & Co Bogtrykkeri.
- Danielsen, K. & Skaalvik, K. (2016). En utforskende student i kroppsøvningsfaget. I [Forskerstudentene] *Lærerstudenter i nye roller* Red. Lemming, T., Tiller, T., & Allerby, E. Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, T. S. (1990). *Hjemkundskapsfaget i spændingsfeltet mellom det dannede og det utdannede ideal*. Nordisk Pedagogikk (1-2/1990).
- Hirdmann, Y. (1983). *Mat frågan. Mat som mål og medel Stockhom 1870–1920*. Stockhom: Raben&Sjøgren.
- Hjukse, L. (1996). *Fagdidaktikk i heimkunnskap*. Novus forlag.
- Hjukse, L. (1999). Heimkunnskap – et fag for enhver tid I *Lærerutdanninga i Tromsø Seminarium – lærerskole – høyskole* Red. Brekke, M. Utgitt av: Høgskolen i Tromsø avdeling for lærerutdanning.
- Husjord, L. (2000). *Heimkunnskapsfagets identitet og appell* [Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Akershus].
- Ihmsen, G. (1994). Hva skal kvinner med utdanning. Nytt om kvinneforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(94), 49–57.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet. TredgårdsskÖtsel, slöjd, huslig ekonomi og nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Jordbruksdepartementet. (1922). *Um pliktig husstelloplæring. Tilrdning frå nemdi som vart tilsett av Jordbruksdepartementet 19. des.1919*. Hadelans prenteverk.
- Kristiansen, H. & Kristiansen, R. (1997). *Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: Heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis:Et samspill mellom skole og hjem*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift Allmennlærerutdanning* Utgitt av Norgesnettrådet 1999. Falch Hurtigtrykk AS
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Lærerutdanningsrådet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Falch Hurtigtrykk AS
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939) *Normalplanen for byfolkeskolen*. Ascheough.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1941). *Skolekjøkkensaken i Norge gjennom 50 år* J.Chr. Gundersen Boktrykkeri.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959). St. meld. Nr. 75 (1959–60) *Om forsøksvirksomhet i skoleverket*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen av 1974*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen (M87)* Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Meld. St. 34 (2023–2026) *En mer praktisk skole*.

- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i Mat og helse* (MHE01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Lundh, H. (1945). *Fackskolan för huslig ekonomi i Uppsala 1895–1945*. Almqvist & Wiksell.
- Melby, K. (1995). *Kvinnelighetens strategier, Norges Husmorforbund 1915–1940 og Norges Lærerindeforbund 1912–1940*. [Doktorgragsavhandling], Universitetet i Bergen.
- Skogvang Stork H. L. (2024). *Er læreryrket et omsorgsykke?* Kjønnforskning.no

Ludvigsen, H., Bartnæs, P. E., Boldermo, S., Habbestad, H. & Madsen, S. S. (2026). Røtter og vekst: Historien om barnehagen og barnehagelærerutdanningen. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 159–174). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701007>

7

Røtter og vekst

Historien om barnehagen og barnehagelærerutdanningen

**Henriette Ludvigsen, Pernille E. Bartnæs, Sidsel Boldermo,
Helge Habbestad og Siri Sollied Madsen**

Innledning

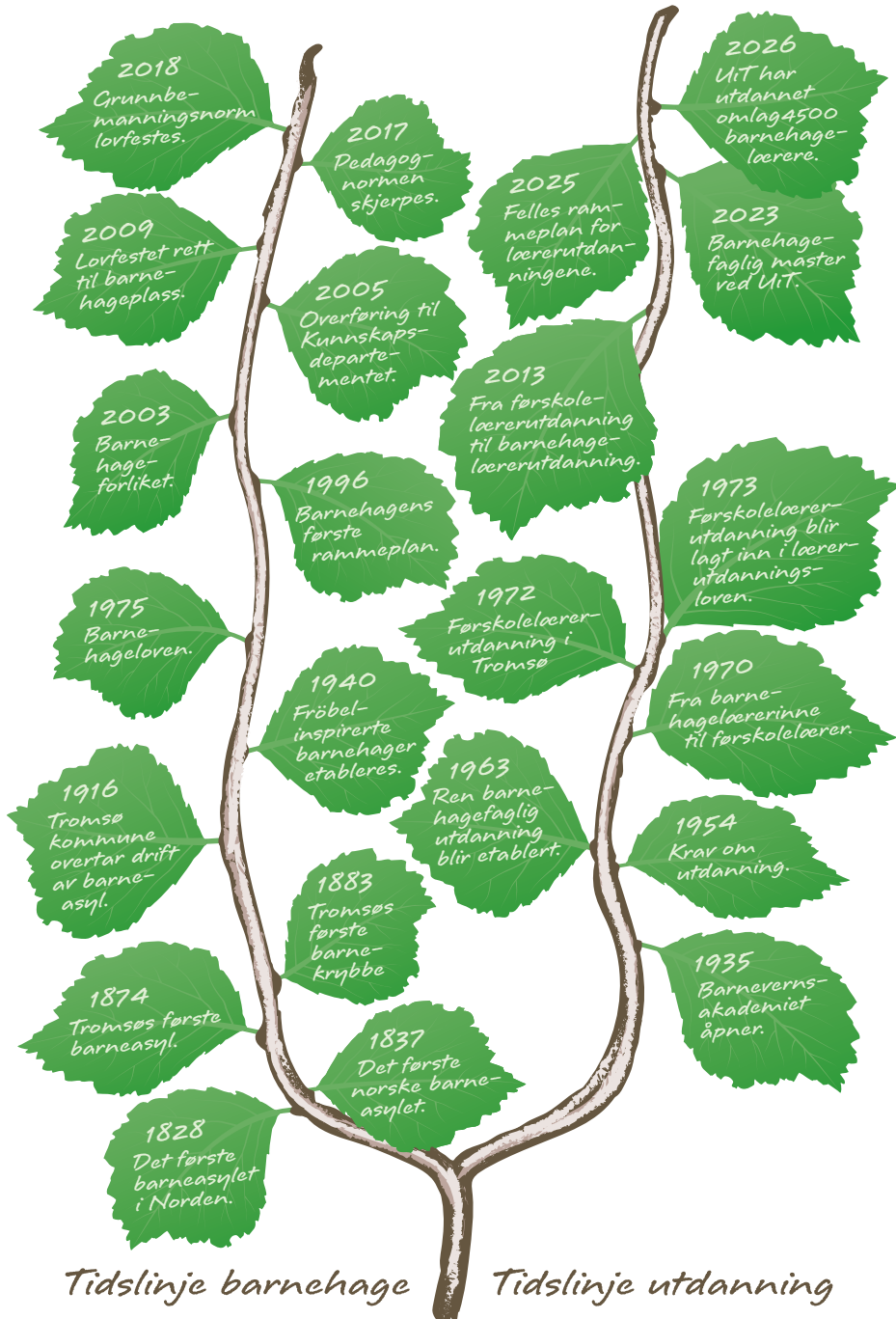
Lærerutdanningens 200-årsjubileum markerer at lærerutdanningen startet på Trondenes i 1826, for 200 år siden. Siden den gang har lærerutdanningen utviklet seg og blitt mer mangfoldig, med flere retninger og utdanningsprogrammer. Innholdet i utdanningene har også endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Etter hvert som kunnskapen om små barn og barns utvikling økte, ble behovet for å profesjonalisere omsorg og læring for de yngste barna prioritert som en del av et helhetlig utdanningsløp. Ett av de nyere programmene innen lærerutdanningene er barnehagelærerutdanningen, og som siste skudd på lærerutdanningstreeet i Tromsø startet denne utdanningen opp som førskolelærerutdanning i 1972.

I dette kapitlet retter vi søkelyset mot barnehagefeltets utvikling fra tidlig på 1800-tallet og frem til slik vi kjenner feltet i dag. Innledningsvis presenterer vi noen sentrale historiske milepæler knyttet til utviklingen frem mot dagens barnehager, både nasjonalt og lokalt. Barnehagen er og har vært en sentral samfunnsinstitusjon, og i takt med utviklingen av Norge som velferdsstat har institusjoner rettet mot barn gått fra å være et tilbud for nødlidende barn til å bli en rettighet for alle barn. Barnehagen har vokst frem fra de tidlige barneasylene og barnekrybbene, via Frøbels barnehagebevegelse, til den institusjonen vi kjenner i dag.

Underveis har det skjedd flere små og store endringer, og utviklingen av barnehagen henger tett sammen med samfunnsutviklingen for øvrig. Parallelt med utviklingen mot barnehagen slik vi kjenner den i dag, har forståelsen for behovet for barnehagefaglig kompetanse blitt stadig tydeligere. Kapitlet vil derfor også belyse hvordan utviklingen mot dagens barnehager henger sammen med fremveksten av kravet om formell lærerutdanning for barnehagelærere, fra de tidlige barneasylene styrt av diakonisser, til krav om formell pedagogisk ledelse i dagens barnehager.

Figur 7.1

Fremvekst av barnehager og barnehagelærerutdanning de siste 200 årene



Illustrasjon: grafisk@uit.no og: Westphotos, Nadezhda Kostina

Tabell 7.1

Oversikt over milepæler knyttet til fremvekst av dagens barnehage og barnehagelærerutdanning

Viktige milepæler i utviklinga mot dagens barnehager og barnehagelærerutdanning	
1828	Det første barneasylet i Norden åpnes i København av Det kvinnelige velgjørende selskap (Oslo kommune, 2025).
1837	Selskabet De Nødlidendes Venner opprettet det første norske barneasylet i Trondheim (Korsvold, 2025).
1874	Tromsøs Asylforening åpner det første barneasylet i Tromsø (Lokalhistoriewiki, 2025).
1883	Tromsøs første barnekrybbe opprettes (Tromsø byarkiv).
1916	Tromsø kommune overtar drift av barneasyl (Tromsø byarkiv).
1935	I 1935 ble Barnevernsakademiet åpnet, for utdanning av småbarnspedagoger. Utdanningen ved akademiet var toårig og tok sikte på å utdanne til arbeid i barnehager, daghjem og barnehjem (Forvaltningsdatabasen, 2025).
1940	Husmororganisasjoner allierte seg med barnehagelærere og flere Fröbel-inspirerte barnehager ble etablert.
1954	Det ble stilt krav om utdanning som barnehagelærere for styrere og avdelingsledere i daginstitusjonene, noe som ble en forutsetning for å motta statlig støtte (Nokut, 2010).
1963	Den første rene barnehagefaglige utdanninga ble etablert som Sørlandets barnehagelærerskole, og i dette ligger at det ble et tydeligere skille mellom barnevernsutdanning og barnehagelærerutdanning som tidligere var integrert (Eik, 2013; Nokut, 2010).
1970	Yrkestittel endres fra barnehagelærerinne til førskolelærer (Eik, 2013).
1971	Førskolelærerstudentene ble tatt opp ved egne linjer ved fem statlige lærerskoler (Nokut, 2010).
1972	Førskolelærerutdanningen ved Lærerskolen i Tromsø ble opprettet (Nokut, 2010).
1973	Lov om lærerutdanning blir vedtatt og førskolelærerutdanning blir lagt inn i den nye lærerutdanningsloven (iverksatt fra 1975) (Pedersen, 1999).
1975	Den første barnehage_loven kom i 1975, dette var den første loven som utelukkende omfattet barnehager (LOV-1975-06-06-30).
1996	Barnehagen får sin første rammeplan og representerer en viktig offentlig bekrefteelse av barnehagens arbeid (Barne- og familiedepartementet, 1996).
2003	Barnehageforliket ble starten på arbeidet frem mot rett til barnehageplass.
2005	Barnehagen blir bestemt overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (iverksatt januar 2006), og blir gjennom dette formelt sett det første leddet i et helhetlig utdanningsløp (NOU 2010:8).

Viktige milepæler i utviklinga mot dagens barnehager og barnehagelærerutdanning	
2009	Rett til barnehageplass ble lovfestet (St.meld. nr. 41 (2008–2009)).
2013	Utdanninga endres fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning, og ny struktur for utdanninga innføres (Eik, 2013).
2014	Styrere i barnehager får mulighet til å søke opptak på master i utdanningsledelse.
2017	Pedagognormen skjerpet (ca. 43 % pedagoger).
2018	Grunnbemanningsnorm lovfestes.
2023	Det opprettes barnehagefaglig master ved UiT.
2025	Regjeringen besluttet å igangsette en prosess for å utarbeide forslag til struktur for én felles rammeplan for lærerutdanningene (i tillegg til samisk rammeplan).
2026	Siden oppstart i 1972 har UiT utdannet ca. 4500 barnehagelærere ved UiT.

Historiske trekk: Fra barneasyl til dagens barnehager

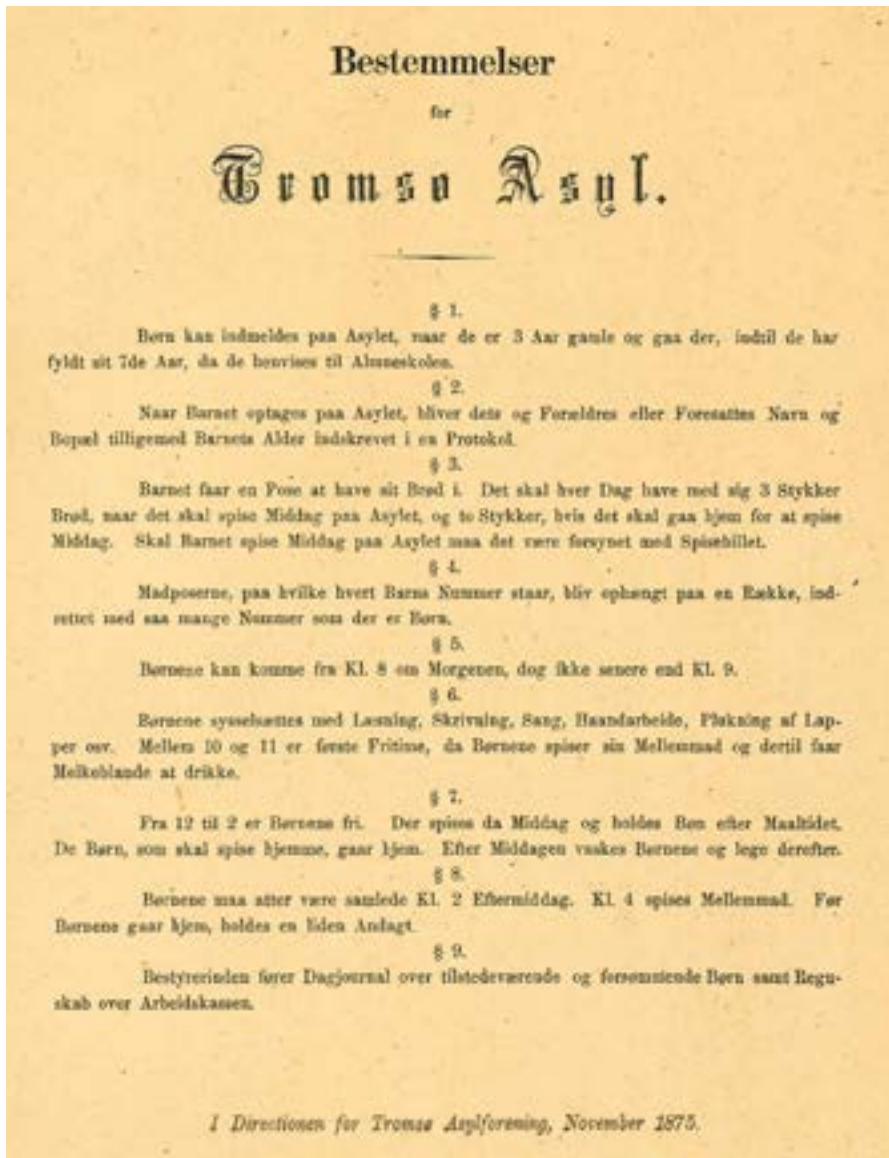
Barneasyl og barnekrybber

Ved opprettelsen av de første barneasylene var et av de viktigste formålene å bekjempe fattigdom, og tilbudet var først og fremst ment for den fattige delen av befolkninga. Overgangen fra bondesamfunn til et samfunn preget av industrialisering og urbanisering førte til et sterkere skille mellom hjem og arbeid. I de større byene i Norge oppsto behovet for å ta vare på fattige småbarn, blant annet for å forhindre tiggeri. Barneasylene ble finansiert av veldedige organisasjoner og privatpersoner, og de ble drevet av kvinner som utførte arbeidet som veldedighetsarbeid. I asylene skulle barn over to år få moralsk og religiøs oppdragelse og undervisning, de skulle læres opp til nevenyttig arbeid og ha mulighet for lek og fysiske aktiviteter (Korsvold, 2005, s. 52). De fattige barna skulle forberedes til et voksenliv som selvbergede arbeidere og håndverkere, og dette påvirket innholdet og arbeidsmåtene. Tekstilproduksjon og håndarbeidsteknikker som å sy, strikke og veve var viktig. I tillegg la man vekt på undervisning i bibelhistorie, regning, lesing og skriving. Også leken hadde en plass, men mye tyder på at den først og fremst fungerte som en form for avbrekk mellom andre aktiviteter (Korsvold, 2005,

s. 54). I november 1875 fastsatte Directionen for Tromsø Asylforening det som kan leses som både vedtekter og dagsrytme for Tromsø asyl (se figur 7.2).

Figur 7.2

Bestemmelser for Tromsø Asyl. Tromsø Byarkiv, Tromsø bykommune, Asylforeningen, 2012 Lover og bestemmelser for asylforeningen



I tillegg til barneasyl, som var tilbud for barn fra tre år og opp til skolealder, ble det fra 1883 opprettet heldagstilbud for barn under tre år i det som kaltes barnekrybber. Dette var, i likhet med barneasylene, et tilbud til den fattige delen av befolkningen. Barnekrybbene ble i hovedsak driftet av menigheter, indremisjonsforeninger og Frelsesarmeen, og de som arbeidet i barnekrybbene var gjerne diakonisser eller kvinner tilknyttet menigheten (Korsvold, 2005, s. 59). Det første barneasylet i Tromsø åpnet i 1874. Asylet var drevet med private midler, og styrt av Tromsø asylforening. I barneasylets årsberetninger kan man lese at asylet i perioden 1887–1895 ble besøkt av rundt 55 barn per år, med lik fordeling av jenter og gutter. Rundt halvparten av barna var på asylet daglig (fra Tromsø barneasyls årsberetninger). I 1916 overtok Tromsø kommune barneasylet og omgjorde driften til barnekrybbe og barselhjem.

Fra hjelpetiltak til rettighet

Rundt midten av 1930-årene ble barneasylene, og til dels også barnekrybbene, betraktet som foreldede institusjoner, og de ble gradvis avviklet eller omorganisert (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 12). De tidligere barneasylene ble omgjort til mer moderne barnehagedrift med barnehager og daghjem, som representerte et annet syn på barn og barndom. Skiftet fra barneasyl til barnehager fikk innvirkning på åpningstider, utstyr og det pedagogiske innholdet. Dette nye tankesettet resulterte i en pedagogisk dreining fra undervisning til lek, fra nytteproduksjon til ferdighetsstimulering og fra bibel- til eventyrstund. Disse tankene ble sentrale i utviklingen av en helt egen barnehagepedagogikk, og har hatt stor innflytelse på utviklingen av det barnehagepedagogiske tilbudet i Norge.

Kvinner som studerte ved Fröbel-institutter blant annet i Danmark og Tyskland, og som hadde fått utdanning som barnehagelærere, innførte endringer i institusjonene basert på ideer fra Friedrich Fröbel (Korsvold, 2005, s. 56). Folkebarnehager ble opprettet, og disse var ment å være for alle barn. Enkelte av dem ble kommunalt finansiert, men langt de fleste var private institusjoner drevet av enkeltkvinner. Folkebarnehagene fikk liten utbredelse, men de pedagogiske ideene bak ble ført videre av utdannede norske barnehagelærere, og den frøbelske barnehagebevegelsen fikk etter hvert sterkere rotfeste i Norge. Rundt 1940 allierte husmor-organisasjoner, som Hjemmenes Vel og Norsk Husmorforbund, seg med barnehagelærerin-

ner og etablerte flere nye fröbelinspirerte barnehager. Til disse barnehagene kom også barn av husmødre, slik at de kunne få avlastning i løpet av dagen. Finansieringen skjedde gjennom foreldrebetaling og innsamlingsaksjoner (Korsvold, 2005, s. 67). Sentralt for de Fröbelinspirerte barnehagene var leken og barns betydning for hverandre, og betydningen av fri og skapende aktivitet i nært samspill med læreren, som skulle balansere mellom å selv vise vei og å la barnet vise vei (Greve mfl., 2014). Tidlige barnehager var i stor grad inspirert av denne fröbelske kontinentale tradisjonen, men er i senere tid blitt mer mangfoldig. I dag eksisterer et spekter av tradisjoner, blant annet Steinerbarnehager, Montessoribarnehager og Reggio Emilia barnehager, noe som også har påvirket den overordnede utviklingen mot dagens barnehagetilbud (Wilhjelm, 2013).

Fra 1930-tallet og frem til midten av 1960-tallet var antallet barn i barnehage i Norge lavere enn i mange andre europeiske land. Yrkesdeltakelsen blant norske kvinner var lav, og utbyggingen av velferdsordninger for barn ble ikke prioritert (Wilhjelm, 2013, s. 84). I hele perioden mellom 1950 og 1970 lå andelen barn som gikk i barnehager eller daghjem på 2 prosent (Korsvold, 2022, s. 94). Barnehager var ukjent for mange, og det hersket skepsis både til at kvinner skulle arbeide utenfor hjemmet og til hvilken nytte eller glede barna kunne ha av opphold der (Tømmerbakke, 1987, s. 63). Gjennom søk i artikler fra lokale aviser i perioden 1960 til 1975 fremgår det tydelig at utbyggingen av og holdningene til barnehager i Tromsø i stor grad fulgte den nasjonale utviklingen. Tidlig i denne perioden ble utbygging av dagtilbud for barn initiert av velforeninger og kvinneforeninger. Boligområdene på Tromsøya og på fastlandet ble fortettet, og trafikken økte, noe som gjorde det utfordrende å holde oversikt over barna. «Derfor kan man ofte se, både på Bjerkaker og andre steder, små barn tjoert fast i lange bånd» (Nordlys, 1960, s. 3). Innenfor dagtilbudene skilte man mellom daghjem, som var heldagstilbud, og barnehager, som var åpne mellom fire og seks timer per dag. For å få statsstøtte måtte daginstitusjonene være godkjent av Departementet for familie- og forbrukersaker, og de måtte ha personell utdannet som barnehagelærer (Nordlys, 1969, s. 6). I 1969 var det bare ett heldagstilbud i Tromsø som var åpent for alle barn: Røde Kors-daghjemmet. I tillegg til dette fantes det flere kommunalt initierte barneparker med parktanter. Disse var åpne noen timer midt på dagen, men manglet ofte både ly for vær og vind og toalettfasiliteter.

Statlig økonomisk støtte til barnehager i Norge ble først introdusert i 1963, flere år etter våre naboland. I Danmark bidro staten med midler til daginstitusjoner for barn allerede fra 1919, mens Finland og Sverige fulgte etter i henholdsvis 1927 og 1944–45 (Wilhjelm, 2013, s. 85–86). Etter at lov om barnehager kom i 1975, skjøt barnehageutbyggingen fart nasjonalt. Regjeringens langsiktige mål var at alle foreldre som ønsket det, skulle få barnehageplass til sine barn (Tømmerbakke, 1987, s. 64). Etter at den nye barnehageloven trådte i kraft 6. juni 1975, ble den sittende barnevernsnemnda oppnevnt til barnehagenemnd i Tromsø. Disse skulle fremme forslag til vedtekter for barnehagene (fra Tromsø kommunestyre sak nr. 536/76, 15. juli 1976).

Barnehagens historie viser altså en utvikling fra et sosialt hjelpetiltak for trengende til en pedagogisk institusjon. I det videre vil vi beskrive veien mot barnehagen som rettighet og som en del av et helhetlig utdanningsløp.

Innføring av barnehagelov og underlagt Kunnskapsdepartementet (1975–2005)

Felles for alle disse tre formene for tidlige småbarnsinstitusjoner – barneasyl, barnekrybber og barnehager – var at de i liten grad var underlagt offentlig styring. Innhold og arbeidsmåter ble i stor grad bygd på tradisjon og erfaring (Gunnestad, 2019, s. 166). Området ble viet liten politisk interesse, men ble en viktig kampsak for de tidlige barnehagelærerne. Det var et ønske om at barnehagen ikke bare skulle være forbeholdt fattige og andre med særlig behov, men et pedagogisk tilbud for alle barn. Denne kampen ble ikke vunnet uten videre (Greve mfl., 2014), og først i 1975 kom den aller første barnehageloven. Dette regnes som en milepæl for feltet, og loven slo fast at barnehagen skulle være et pedagogisk tilrettelagt tilbud for alle barn, med krav om styrere og avdelingsledere med førskolelærerutdanning. I den aller første formålsparagrafen legges et viktig grunnlag for den helhetstenkningen som har preget barnehagen både før og siden:

Barnehagen skal gi barn et godt miljø med vekt på lek og samvær med andre barn og med voksne. Barnehagen skal utvikle det enkelte barns personlighet, hjelpe barna i å utvikle evne til toleranse og til å ha omsorg for andre, og gi selvutfoldelse gjennom allsidige leke- og aktivitetsmuligheter. Sammen med hjemmet skal barne-

hagen medvirke til å gi barna et miljø som sikrer dem individuell og gruppevis omsorg og støtte, stimulering, utfoldelse, læring og etisk veiledning. (Forskrift til lov om barnehager m.v – Lovdata)

Formuleringene i den første barnehageloven var imidlertid ganske vide, og barnehagene hadde fremdeles stor frihet til å utforme innhold og arbeidsmåter lokalt. Faktisk må vi helt frem til 1996 før den første rammeplanen for barnehagen i sin helhet ser dagens lys. Før dette begrenset den statlige styringen av innhold og arbeidsmåter seg til håndbøker og veiledende rammeplaner for arbeid med de eldste barna i barnehagen (Gunnestad, 2019, s. 167). Med innføringen av rammeplan for barnehagen (R96) presenteres for første gang en tydeligere beskrivelse av barnehagens innhold, med vekt på blant annet læring i lek, sosialt samspill og fem ulike fagområder. Denne første rammeplanen fikk stor betydning som en offentlig bekreftelse på barnehagens viktige arbeid (Gunnestad, 2019, s. 168). I 2005 skjer det imidlertid noe viktig på området – barnehagen blir overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 2006 (R06) ble mye av innholdet fra R96 videreført. Men det at barnehager ble underlagt Kunnskapsdepartementet representerte nok en viktig milepæl i barnehagens historie, og barnehagen blir heretter ansett som en del av det samlede utdanningsløpet. Dette førte også til økt fokus på arbeidet med å skape sammenhenger mellom pedagogikken i barnehagen og i skolen, og Hagesæther (2018, s. 30) beskriver det som at oppfatningen av barnehagevirksomheten har endret seg med departementstilhørigheten. Dette kan blant annet sees gjennom det Gunnestad (2019, s. 168) omtaler som en forsiktig dreining mot mer læring, blant annet gjennom innføringen av fagområdet «antall, rom og form» i R06. Senere har rammeplanen fra 2006 blitt videreutviklet, via R11 og frem til gjeldende R17.

Fra utbygging til kvalitet og innhold (2009 – i dag)

Frem mot barnehageforliket i 2003, som førte til en massiv utbygging av barnehager og ble forløperen til retten til barnehageplass lovfestet i 2009, dreide den offentlige interessen seg først og fremst om utbyggingsgrad og kapasitet. Barnehageforliket omtales ofte som den mest vellykkede velferdsreformen i nyere tid; den har vært viktig for kvinners deltakelse i arbeids-

livet, og den har gjort barnehagen tilgjengelig for alle barn, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Ifølge Bae (2018) var utbyggingen av barnehagen i et samtidshistorisk perspektiv drevet frem nettopp som en utvikling av velferdsstaten og med sosialpedagogiske begrunnelser. De siste tiårene har det imidlertid vært en kraftig dreining av fokus fra utbygging og over mot kvalitet og innhold, noe som har ført til en sterkere statlig styring av barnehagens innhold og arbeidsmåter (Børhaug & Bøe, 2022). Dette gjenspeiles blant annet i stadig flere stortingsmeldinger om kvalitet i barnehagen, strategimeldinger fra regjeringen og tilhørende kompetansehevingstiltak. Nasjonale satsningsområder viser hva som anses som viktig fra myndighetenes side, eksempelvis tidlig innsats, inkluderende barnehagemiljø, og språk og kommunikasjon (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er hvem som styrer den faglige utviklingen av det barnehagepedagogiske tilbudet i dag. Børhaug og Bøe (2022) peker i sin oppsummering på at det er mange ulike aktører som bidrar inn i den faglige utviklingen; nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer, Utdanningsdirektoratet gjennom blant annet faglige støtte- og veiledningsressurser, ulike nasjonale senter, konsulentfirmaer og rådgivere «fra sidelinjen», og ulike typer standardisert materiell og programmer som selges til barnehagen. Også barnehagene selv bidrar i utviklingen av egen praksis gjennom blant annet utviklingsarbeid og nettverk lokalt, men mye tyder på at «det rundt barnehagene er i ferd med å vokse frem en omfattende kunnskapsproduserende struktur av ulike aktører» (Børhaug & Bøe, 2022, s. 188). Dette kan føre til mindre grad av profesjonell autonomi, fordi aktører utenfor barnehagelærerprofesjonen blir premissleverandører for barnehagens faglige utvikling (Børhaug & Bøe, 2022).

Historiske trekk: Fra førskolelærerutdanning til dagens barnehagelærerutdanning

Parallelt med at institusjonen utviklet seg fra de tidlige barneasylene til dagens barnehage, har også forståelsen for nødvendigheten av faglig kompetanse vært i stadig endring. På midten av 1920-tallet uttrykte Norsk Forening

til fremme av Forsorg for Barn et behov for en egen norsk utdanning for omsorg og ivaretagelse av barn. Før dette hadde de første norske barnehagelærerinnene ofte sin utdanning fra andre skandinaviske land eller fra Tyskland. Førskolelærerutdanning ble først etablert i Oslo i 1935, og i 1947 kom tilsvarende utdanning i Trondheim. I Bergen og Kristiansand ble førskolelærerutdanning et tilbud i henholdsvis 1948 og 1961 (St.meld. nr. 52). I etableringsfasen var målet for skoleringen todelt, knyttet til både barnevernsutdanning og barnehagelærerutdanning (Nokut, 2010, s. 15; Greve, 1995, s. 25). Ifølge Greve (1995, s. 25) er det grunn til å anta at det var en interessekonflikt mellom barnehagelærerinnene på den pedagogiske siden og andre grupper som i større grad vektla barnevernssiden av utdanningen. Norsk Forening til fremme av Forsorg for barn var hovedsakelig opptatt av det barnevernsfaglige i utdanningen, mens barnehagelærerinnene ønsket å bygge på Frøbels pedagogiske idéer. Den første skolen som *kun* rettet seg mot barnehagelærerstudenter, var Sørlandets Barnehagelærerskole, som åpnet i 1963 (Eik, 2013, s. 26; Nokut, 2010, s. 15). Frem til 1970 var yrkestittelen «Barnehagelærerinne», en tittel som ble endret til «Førskolelærer» etter en avstemming blant barnehagelærerinnene i Norsk lærerlag (Eik, 2013, s. 28).

I 1971 ble førskolelærerstudentene tatt opp ved egne linjer ved fem statlige lærerskoler, og i 1972 ble det opprettet førskolelærerutdanning ved Lærerskolen i Tromsø (Nokut, 2010, s. 15; Pedersen, 1999, s. 86–87). Førskolelærerutdanningen skulle sikre kunnskap om barns lek og læring, og fra starten av i 1971 inneholdt utdanningen ni fag inndelt i tre hovedgrupper: pedagogiske fag, estetisk skapende fag – deriblant forming, musikk, drama og kroppøving – samt enkeltfag uten en felles innramming: religion og etikk, norsk, sosialfag og naturfag. Fra 1995 ble faget matematikk inkludert i utdanningen (Havnes 2021, s. 117).

I 1973 ble lov om lærerutdanning vedtatt, og førskolelærerutdanningen ble innlemmet i den nye lærerutdanningsloven, som trådte i kraft fra 1975. I 1978 ble det opprettet et tilbud om desentralisert førskolelærerutdanning ved lærerskolen i Tromsø, som et tiltak for å styrke førskolelærerdekningen i landsdelen (Pedersen, 1999, s. 85–87).

I 2013 endret man nok en gang navn på utdanningen, fra førskolelærerutdanning tilbake til barnehagelærerutdanning. Navnebyttet kom i forbindelse med innføringen av ny rammeplan for utdanningen, og endringen i studieprogram og stillingstittel var en del av en større omlegging. Den nye

utdanningen skulle være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning (Eik, 2013, s. 28). I stedet for at studentene ble undervist i ti obligatoriske enkeltfag – pedagogikk, norsk, samfunnsfag, musikk, drama, forming, naturfag, KRL, matematikk og fysisk fostring – som i den tidligere førskolelærerutdanningen, skulle den nye utdanningen foregå innenfor seks ulike, tverrfaglige kunnskapsområder, der pedagogikkfaget skulle være integrert i hvert kunnskapsområde som et sammenbindende fag. Endringen i stillingstittel skulle bidra til å tydeliggjøre at barnehagelæreren var en lærer i utdanningsløpet på lik linje med andre grupper av lærere (Følgjegruppa, 2017, s. 18). Den nye barnehagelærerutdanningen, som stilte større krav til tverrfaglighet og samarbeid mellom lærere på tvers av fagdisipliner, skulle tilpasses en ny barnehagevirkelighet med tilnærmet full barnehagedekning, flere yngre barn i barnehagene, større mangfold og flere måter å organisere barnehagedrift på. I høringsuttalelsen fra Universitetet i Tromsø, datert 12. april 2012, om forslag til forskrift om rammeplan for denne nye barnehagelærerutdanningen, ble det blant annet fremhevet betydningen av et tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, samt behovet for skikkethetsvurdering av studentene. Over førti år etter at førskolelærerutdanningen så dagens lys i Tromsø i 1972, startet den nye barnehagelærerutdanningen opp fra august 2013. Samtidig fusjonerte Høgskolen i Finnmark med Universitetet i Tromsø, noe som innebar at UiT kunne tilby barnehagelærerutdanning på to campus: Tromsø og Alta. Høgskolen i Finnmark (tidligere Alta Lærerhøgskole) hadde da drevet førskolelærerutdanning siden 1978 (Pedersen, 1999, s. 85–87).

I dag er det en politisk ambisjon at flere barnehagelærere skal ha masterutdanning. I det nasjonale strategidokumentet *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*, publisert i januar 2023, fremgår det at regjeringens mål for kompetanseheving blant barnehagens ansatte innebærer at minst 60 prosent av barnehagens grunnbemanning skal ha barnehagelærerutdanning, og at flere av disse barnehagelærerne skal ha kompetanse på masternivå. Betydningen av kompetanse på masternivå vektlegges flere steder i strategidokumentet, først og fremst knyttet til den faglige og analytisk-metodiske kompetansen som kreves for at barnehagelæreren skal kunne vurdere og videreutvikle barnehagens praksiser. Dette gjelder også i sammenheng med barnehagestyrerens behov for kompetanse til å lede barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling. For å møte behovet for ledelseskompentanse har UiT siden 2004 tilbudt master i utdanningsledelse, og fra 2014 har også barnehagestyrere

kunnet søke dette tilbudet. I perioden 2014 til i dag har i overkant av 20 barnehagestyrere tatt master i utdanningsledelse. Fra høsten 2023 ble det opprettet et tilbud om barnehagefaglig masterutdanning, som er integrert som valgbar studieretning i det allerede eksisterende studietilbudet om master i pedagogikk. For å kunne søke opptak på den barnehagefaglige studieretningen kreves det at studentene er kvalifisert gjennom bachelor i barnehagelærerutdanning. De barnehagefaglige masteremnene som tilbys, vektlegger tematikk knyttet til lek, utforskende pedagogikk og barnehagelærerens profesjonskunnskap, og har som mål å utvikle barnehagelærerens grunnkompetanse for videre arbeid i barnehage og barnehagesektor.

Fra opprettelsen av førskolelærerutdanningen ved Tromsø Lærerskole i 1972 har det til i dag blitt utdannet om lag 4 500 barnehagelærere ved UiT Norges arktiske universitet. Behovet for desentralisert utdanning, som ble etablert for å imøtekomme landsdelens etterspørsel etter fagfolk, er fortsatt aktuelt. I tillegg til campus i Tromsø og Alta tilbyr UiT desentralisert barnehagelærerutdanning med samlinger i Harstad, Finnsnes, Kirkenes og Narvik. Krav om veiledet praksis har kjennetegnet den norske barnehagelærerutdanningen fra starten av, og praksisopplæringa ved UiT bygger på et samarbeid med både private og kommunale barnehageeiere, slik at praksisfeltet og UiT sammen bidrar til kompetansebygging i hele landsdelen.

Referanser

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Barne- og familiedepartementet.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2013). Ny i profesjonen En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Forskrift til lov om barnehager m.v. (1984) (FOR-1984-03-01-450). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/1984-03-01-450>
- Forvaltningsdatabasen. (2025). Barnevernsakademiet i Oslo. Hentet 10. november 2025 fra <https://forvaltningsdatabasen.sikt.no/data/enhet/21823/endringshistorie>
- Følgjegruppa. (2017). *Barnehagelærerutdanningen. Styrker, svakheter og gjenstridige utfordringer*. Rapport nr. 5. Høgskolen i Bergen.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Aschehoug & Co.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hagesæther, G. (2018). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. I S. Mørreaunet, V. Glaser, & K. H. Moen (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (2. utg., s. 123–133). Universitetsforlaget.
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? *Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. Nordic Studies in Education* 41(2), s. 111–129.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2022). Early childhood education in Norway: From private initiative to state intervention. I *History of early education institutions in Europe. From WWII until the recent reforms*. Clueb.
- Korsvold, T. (2025). Barneasyl i Store norske leksikon på [snl.no](https://snl.no/barneasyl). Hentet 10. november 2025 fra <https://snl.no/barneasyl>
- Lokalhistoriewiki. (2025). Rådhusgata 3 (Tromsø). Hentet 10. november 2025 fra [https://lokalhistoriewiki.no/R%C3%A5dhusgata_3_\(Troms%C3%B8\)](https://lokalhistoriewiki.no/R%C3%A5dhusgata_3_(Troms%C3%B8))
- Meld. St. nr 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge*. Del 1: Hovedrapport. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/evalueringer/2010/hovedrapport_flueva.pdf
- NOU 2010: 8 – Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>
- Nordlys. (1960, 3. juni). Bjerkaker barnehage er snart ferdig. Nordlys.
- Nordlys. (1969, 13. mars). Daghjem bør brukes også om kveldene. Nordlys.

- Oslo kommune. (2025). Byarkivet: Barneasylene: Dager med «Leg og passende Beskjæftigelse». Hentet 12. november 2025 fra <https://www.oslo.kommune.no/OBA/tobias/tobiasartikler/t4974.htm>
- Pedersen, P. (1999). En ny yrkesgruppe vokser frem. I M. Brekke (Red.), *Lærerutdanningen i Tromsø: seminarium, lærerskole, høyskole.*(s. 85 – 93). Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning.
- St.meld. nr. 52 (1996–1997). *Om økt førskolelærerdekning.* Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen.* Kunnskapsdepartementet.
- Tromsø Byarkiv, Tromsø bykommune, & Asylforeningen. (2012). *Love og bestemmelser for asylforeningen.*
- Tømmerbakke, E. R. (1987). Stat og kommune kommer med for fullt. I E. R. Tømmerbakke & P. Miljeteig-Olssen (Red.), *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år.* (s. 63–80). Universitetsforlaget.
- Wilhjelm, H. (2013). *Barnehagen. Hus og hage fra 1630 til 2010.* Gyldendal Akademisk.

Schultz, J.-H. (2026). Tryggere læring: Pedagogisk ivaretagelse av barn og ungdom som har opplevd kriser og traumer. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 175–202). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701008>

8

Tryggere læring

Pedagogisk ivaretagelse av barn og ungdom som har opplevd kriser og traumer

Jon-Håkon Schultz

Innledning

Det har vært store endringer i den barnefaglige forståelsen av hvordan barn og ungdom reagerer på kriser og traumatiske hendelser, og hvilken hjelp de trenger i etterkant. Lenge trodde en at barn ikke ble særlig påvirket, at de var beskyttet fordi de var barn. Dersom de fikk reaksjoner, ble det anbefalt å vente til det gikk over av seg selv. I dag ser vi helt annerledes på dette. De faglige rådene tilsier at det er behov for en proaktiv tilnærming, og at hjelpen bør flyttes nærmere barn og ungdom. Dermed er barnehagelærere og lærere i en særlig god posisjon til å bidra med en traumesensitiv pedagogisk tilnærming, også fordi vi vet at traumatisk stress kan påvirke barns og elevers læring, trivsel og atferd.

Dette kapitlet presenterer noen sentrale historiske vendepunkt som har endret vår forståelse av barn og unges reaksjoner og behov i etterkant av kriser og traumatiske hendelser. Det gis en oversikt over den forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag, samt eksempler på hvordan denne kunnskapen kan omskapes til pedagogiske tiltak i barnehagen og skolen.

Historiske vendepunkt i forståelsen av barns behov og sårbarhet

2025: Traumesensitiv opplæring for barn og elever som har opplevd krig og flukt

I et omfattende angrep i februar 2022 invaderte russiske styrker Ukraina. Våren 2022 kom de første ukrainske flyktningene til norske barnehager og skoler. Det er noe ulikt hvordan kommunene organiserer opplæringen; i Tromsø går nyankomne elever i mottaksklasser for å motta intensiv språkopplæring.

Marianna var 9 år da hun kom til Tromsø sammen med mamma. Pappa var soldat og ble derfor igjen i Ukraina og kriget ved frontlinjen i Donbas. Bestemor ble også igjen, og hun måtte flytte til en helt annen by der hun ikke kjente noen. I mottaksklassen traff

Marianna flere fra Ukraina, og de hadde en egen morsmåslærer. Marianna trivdes på skolen, hun kom raskt i gang og syntes det var spennende å lære norsk. Gjennom programmet Trygg læring lærte de om stressreaksjoner – om hvordan de kjennes i kroppen og i hodet, og hva en kan gjøre med dem for at det ikke skal bli så ubehagelig. De lærte ulike avslapningsøvelser og pusteøvelser, og de lærte at stressreaksjonene er helt vanlige reaksjoner på uvanlige hendelser – slik som en opplever i krig og flukt – og når en bor i et annet land, når pappa kriger i hjemlandet, og når bestemor har det vanskelig. Det var vanlig at elevene gjorde avslapningsøvelser sammen og at de snakket om stress, og de markerte hvor stressede de var på en «stresskala» fra 1–10. Kontaktlæreren fortalte at hun hadde rask fremgang i både skoletrivsel og akademisk fungering. Etter fire måneder endret dette seg gradvis. Marianna tok selv initiativ til en samtale med kontaktlæreren: hun gråt da hun fortalte om pappa som var i krigen og at hun var redd for at han skulle dø. I løpet av samtalen ble det klart at det var ekstra utfordrende at de to hadde fast telefontid om morgenen for en samtale eller tekstmelding. Selv om det var godt å høre pappas stemme, ble hun alltid urolig, og det førte til at hun ikke klarte å konsentrere seg på skolen. Marianna og kontaktlæreren diskuterte frem og tilbake, og ble enige om å foreslå for pappa at de heller skulle snakke sammen etter skolen og forklare pappa at det ikke er lov med telefon på skolen i Norge. Dette forstod pappa. Og Marianna ble veldig lettet. Marianna og læreren fortsatte med jevnlig samtaler. De snakket om stressreaksjoner: hvilke stressreducerende metoder som virket best, prøvde ut nye metoder, diskuterte hvordan stress påvirket læring og skoletrivsel, og de diskuterte hvilke læringsstrategier som passet best akkurat nå.

I 2025 mottok de første norske skolene programmet *Trygg læring – Traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever* (NAFO, 2025). De pedagogiske målene er at elevene skal lære å identifisere, håndtere og regulere egne stressreaksjoner, slik at de kan være i en skolekontekst med trygg læring. Programmet er opprinnelig utviklet av Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) UiT Norges arktiske universitet, i nært samarbeid med

Flyktninghjelpen: Better Learning Program (NRC, 2025). Programmet er laget for elever som har opplevd krig og flukt. Flyktninghjelpen gjennomfører programmet i 35 land. I Norge er det Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2025) som står for implementeringen.

For bare 20 år siden var det ikke vanlig at en lærer hadde slike samtaler som Marianna hadde med sin lærer. Dersom barn i barnehagen og på skolen hadde opplevd krig, traumer og overgrep, snakket de ikke om dette med barnehagelærere og lærere. Slike samtaler var reservert for psykologer, skolehelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien. Det var spesialistene som skulle håndtere traumer og traumatisk stress. Hvorfor har dette endret seg? Hvordan kom vi dit vi er i dag? Hvordan gikk det til at barnehagelærere og lærere nå er i ferd med å spille en så sentral rolle overfor barn og elever med langvarige stressreaksjoner?

De neste eksemplene er historiske vendepunkt som bidro til å endre vår barnefaglige forståelse av barns stressreaksjoner og deres behov for beskyttelse. Første september 1939 ble et slikt vendepunkt.

1939: Barn og ungdom må beskyttes mot krigen

Første september 1939 invaderte Tyskland Polen, og andre verdenskrig var i gang. Samme dag startet en massiv evakuering av barn fra London, som var utsatt for bombing, til landlige områder som ble regnet som tryggere. Helsedepartementet hadde planlagt evakueringen i mer enn ett år, og i løpet av de tre første dagene ble 1,5 millioner evakuert. Barn under 5 år fikk med seg mor, mens de andre, hvorav 827 000 barn i skolealder, ble assistert av 103 000 lærere som også skulle drive skole. Barn og ungdom ble innkvartert i private hjem og på barnehjem. Om lag én million skolebarn ble værende i London.

De første dagene ble det rapportert om «glade» barn som trivdes på «ferie» på landsbygda, godt beskyttet mot krigen. Det tok ikke lang tid før meldingene fra landsbygda bar preg av andre beskrivelser: Det gikk ikke bra med barna. De sov dårlig, tisset på seg om natten, var redde og ville hjem. Disse reaksjonene var uventede for de ansatte i helsedepartementet, og den barnefaglige ekspertisen undret seg over at barna som var på landsbygda, i trygghet for krigen og kunne gå på skole, hadde større helseplager enn barna som ble igjen i London og andre byer med stor utrygghet og fare for å bli bombet. Barna i byene gikk heller ikke på skolen fordi lærerne var på landsbygda.

Figur 8.1

Faksimile *Aftenposten* torsdag morgen 7. september 1939: fly-alarm i London
(*Aftenposten*)



I dag vet vi at hovedproblemet for barna på landsbygda var at de ikke hadde tilgang til mamma og pappa; de hadde ingen nære omsorgsgivere som kunne gi dem en grunnleggende trygghet i kaoset. Historiene om barna på landsbygda gjorde betydelige inntrykk. Boken *Fluenes Herre* var inspirert av barna som var uten tett voksenoppfølging, og boken *Bjørnen Paddington* er inspirert av en Teddy-bjørn som ble gjenglemt av et barn på Paddington jernbanestasjon under evakueringen. Forskere stilte spørsmål, og psykologen Anna Freud observerte foreldreløse barn for bedre å forstå hvordan barna kan nyttiggjøre seg omsorg fra andre. Hun og hennes kollegaer var opptatt av stressreaksjoner og å gi barna mulighet for å bygge relasjoner over tid. Denne forskningen ble starten på det vi i dag kaller for tilknytningsforskning, og den er relevant for stress- og traumeforskningen.

Den neste hendelsen er fra California i 1979, også dette ble et vendepunkt som gjorde et betydelig inntrykk i samtiden og endret vår forståelse av barns sårbarhet.

1979: «Det går over av seg selv»

Den 15. juli 1976 var 26 barn i alderen 5–14 år på vei til en sommerskole da skolebussen deres ble kapret av tre bevæpnede menn med nylonstrømper over hodene. En av kaprerne holdt en pistol mot hodet til bussjåføren, mens den andre tok over rattet og kjørte bussen til et sandtak. Barna og bussjåføren ble holdt fanget i 27 timer. I 16 av disse timene var barna nedgravd under bakken inne i en lastebiltilhenger. De måtte gå gjennom en luke i bakken og ned en stige mens de tre mennene holdt pistolen rettet mot fangene. Stigen ble dratt opp og luken ble dekket av en stor jernplate og gravd over. Nede i tilhengeren hadde barna og bussjåføren en lommelykt, men de sparte på batteriene så mesteparten av tiden var det helt mørkt. Etter 16 timer nedgravd, klarte bussjåføren, Ray, og Michael på 14 år å løfte på jernplaten slik at de fikk gravd frem og åpnet luken og tilkalt hjelp. Politiet hjalp til med mat og drikke, avhørte barn og sjåfør, og sørget for medisinsk kontroll før barna endelig ble gjenforent med sine foreldre.

Den rådende holdningen blant fagfolk i 1976 var at barn i utgangspunktet var rimelig godt beskyttet mot kriser og katastrofer nettopp fordi de var barn – de fikk ikke med seg alt som skjedde, og dersom de fikk reaksjoner, gikk det over av seg selv. Erfaringene fra evakueringen av London var nå integrert i den barnefaglige kunnskapen: Så lenge barna ble gjenforent med trygge omsorgspersoner, vurderte fagfolkene at barna var godt og forsvarlig ivaretatt.

Barnepsykiateren Leonore Terr hadde allerede erfaring med klinisk oppfølging av barn som hadde opplevd skremmende og livstruende hendelser. Hun startet et forskningsprosjekt der hun over tid fulgte de 26 barna med forskningsintervjuer. Etter intervjuene kunne hun dokumentere at barna fikk så mange og sterke reaksjoner at de hadde behov for terapeutisk oppfølging. Det var ikke tilstrekkelig å få barna ut av den farlige situasjonen og gjenforene dem med omsorgspersoner; de sterke reaksjonene fortsatte selv om barna strengt tatt var i trygge omgivelser. Forskningsarbeidet ble presentert i forskningsartikler i 1979–81 og senere i boken *Too Scared to Cry* (Terr, 1990). Hun argumenterer mot den rådende forståelsen om at så lenge barna er i trygge omgivelser, så «går det over av seg selv bare en tar tiden til hjelp». Hun skriver at for disse barna er ikke livet langt nok til at dette skal gå over av seg selv.

Figur 8.2

Barna frigis og blir gjenforent med sine omsorgspersoner

(Los Angeles Times Photographic Collection. Foto: Rick Meyer)



Det var altså ikke slik at barn var beskyttet mot kriser fordi de er barn. Det kunne snarere være motsatt: Barn er sårbare overfor kriser nettopp fordi de er barn – de mangler livserfaring og kognitiv kapasitet til å kunne bearbeide, forstå og håndtere, slik at de blir trygge.

Forskningen til Leonore Terr var blant de første vitenskapelige arbeidene som beskrev hvordan barn påvirkes av traumatiske stressreaksjoner. Det er i seg selv oppsiktsvekkende, sett i lys av at en langt tidligere hadde etablert

en forståelse av at voksne kunne bli sterkt preget av livstruende hendelser. Hvorfor trodde vi at det ikke gjaldt barn? En årsak var at barn har et noe annet reaksjonsmønster enn voksne; eksempelvis kan barn gå inn og ut av sorgen, slik at reaksjonene deres ikke alltid blir så synlige. Samtidig var det en forståelse av at det beste var å «la det ligge», og «ikke røre» i fare for at det ble verre – den forståelsen fremmet en tilnærming med taushet.

Et sentralt vendepunkt i vår forståelse av barns reaksjoner på kriser og traumer kom da forskerne begynte å intervju barna. Tidligere gjorde vi som Anna Freud: Vi observerte barna, siden observasjon fremstod som den beste og mest «troverdige» forskningsmetoden. Når vi så gjorde som Leonore Terr, virkelig snakket med barna, kunne de fortelle om sine egne opplevelser, og vår forståelse av barn ble langt mer nyansert. Vi forstod at de hadde sterke reaksjoner på livstruende hendelser, og at slike reaksjoner kunne vare over tid – det vi kaller post-traumatiske stressreaksjoner.

Etter hvert som det barnefaglige kunnskapsgrunnlaget ga mer bevissthet om barns sårbarhet og behov for beskyttelse, ble det arbeidet med å få på plass rettigheter for barn – barnekonvensjonen presenteres i 1989.

1989: Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen består av 54 artikler som gir barn under 18 år rettigheter innen *beskyttelse, omsorg, utvikling og deltakelse*. Arbeidet var drevet frem av en forståelse av barnet som et selvstendig rettssubjekt. De nye rettighetene bidro til å befeste et nytt syn på barnet med større grad av selvstendighet og egne rettigheter – og behov. Det juridiske perspektivet ble supplert med ny og oppdatert barnefaglig kunnskap om barns utviklingsbehov og betydningen av trygge oppvekstvilkår – særlig beskrevet ved hjelp av utviklingspsykologi og pedagogikk. Det var særlig erfaringer med barns lidelse i krig som hadde gitt ny innsikt i barns behov for beskyttelse. Barnekonvensjonen støttet seg på et bredt faglig grunnlag for at barn var sårbare og trenger beskyttelse fordi de var særlig utsatt for krig, vold, utnyttelse og fattigdom.

Barnekonvensjonen ble ratifisert i 1991 og dermed innlemmet i norsk lov. Konvensjonen har hatt, og fortsetter å ha, en betydelig innvirkning – både juridisk og barnefaglig. Det er interessant å merke seg forskjellen mellom de juridiske rettighetene og de barnefaglige vurderingene som utformer tiltakene slik at rettighetene kan oppfylles. Eksempelvis skal det ved alle handlinger som

berører barn, gjennomføres vurderinger som innebærer at *barnets beste* skal være et grunnleggende hensyn (artikkel 3). Slike *barnets beste-vurderinger* vil da være avhengige av barnefaglig kunnskap, ofte ut fra forståelse av barns utvikling og behov for beskyttelse.

På 1990-tallet var det imidlertid fortsatt et noe uavklart kunnskapsgrunnlag for å vite hvor mange barn som opplever kriser og traumer, hvor mange av disse som får reaksjoner, og hvilke skader krise- og traumereaksjoner kan føre til over tid – men her stod forskningen overfor et gjennombrudd.

1997: Skadede barn kan bli syke voksne

Legen Vincent Felitti var i ferd med å gjøre en betydelig oppdagelse som utvidet og endret vår forståelse av barns sårbarhet. Felitti arbeidet som lege i San Diego, California, der han hadde spesialisert seg på å hjelpe overvektige voksne med å gå ned i vekt. I fem år rekrutterte han klienter til et effektivt program for vektreduksjon. Det ble tidlig klart at mange droppet ut av programmet – og det til tross for at de oppnådde vektreduksjon og ønsket å gå ytterligere ned i vekt. Felitti undret seg over at de sluttet når de opplevde så betydelig fremgang. Gjennom samtaler og intervjuer fikk han tilfeldig innblikk i at flere hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, og at det å overspise hadde utviklet seg som en mestringsstrategi, på samme måte som overbruk av rusmidler. Når flere av pasientene gikk ned i vekt, mistet de en viktig mestringsstrategi og fikk derfor andre problemer som angst og depresjon. For disse klientene var det overgrep i tidlig barndom som var det underliggende problemet.

Felitti var på sporet av en sammenheng mellom stressende og traumatiske opplevelser og fysiske helseplager som kunne oppstå senere i livet. Sammen med forskeren Robert Anda planla han en storstilt befolkningsstudie som ble gjennomført mellom 1995 og 1997 med over 17 000 voksne deltakere: studien ble kalt Adverse Childhood Experience (ACE). Resultatene viste at det var mange barn som erfarte belastende opplevelser: 60 prosent rapporterte en hendelse, og 20 prosent rapporterte tre eller flere. Dersom en hadde opplevd *en* hendelse, var det høyere sannsynlighet for at en hadde opplevd flere hendelser. Studien kunne videre dokumentere at det var en «dose-effekt» – desto flere belastende hendelser, jo større sannsynlighet for helseplager i voksen alder. Med fire eller flere hendelser var det høy sannsynlighet for å utvikle kroniske sykdommer. Helseplagene var både psykiske og fysiske, som eksempelvis

hjerterproblemer, diabetes, rusbruk, depresjon og selvmordsfare (Edwards mfl., 2003). Med vitenskapelig presisjon hadde forskerne etablert en sammenheng mellom stressende og traumatiske barndomserfaringer, sosiale forhold og helse. De viste at kronisk stress og traumatisk stress i barndommen kan gi negativ påvirkning på stress-systemene i kroppen, som i voksen alder kan føre til fysiske og psykiske plager.

Forskningen ble et gjennombrudd. Vi fikk utvidet barnefaglig forståelse: barn er *sårbar for langvarig stressbelastninger*, og *belastningene er kumulative* ved at hver belastning øker sannsynligheten for *alvorlig helseproblemer senere i livet*. Denne nye forståelsen viser oss nødvendigheten av å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tidlig avdekking, tiltak og forebygging vil kunne gi en bedre oppvekst med mindre smerte, mer livskvalitet – og betydelige samfunnsøkonomiske innsparinger.

2010: Barns rettigheter som pårørende ved alvorlig sykdom

Helsepersonelloven 10A er et godt eksempel på hvordan barnekonvensjonen spiller på lag med oppdatert barnefaglig kunnskap i å utforme forebyggende tiltak for å redusere mulige skader fra stressbelastninger. Denne loven ble vedtatt i 2010 og gir barn rettigheter som pårørende når foresatte eller søsken har alvorlig sykdom som vil kunne påvirke barna. Da har helsepersonell plikt til å bidra med forebyggende tiltak gjennom informasjon og oppfølging – eksempelvis å hjelpe barna til å forstå og håndtere at far er psykisk syk eller at mor har fått alvorlig og kanskje dødelig kreft. Et naturlig tiltak vil kunne være at sykepleier veileder familien og snakker direkte med barna, og legger en plan for involvering av barnehagelærer eller lærer slik at de kan ha samtaler med familien og barn/eleven. En faglig begrunnelse for denne loven ligger blant annet i kunnskapen fra ACE-studien om at barn påvirkes negativt av langvarig stress, og at de derfor trenger hjelp i form av forebyggende tiltak.

Det neste vendepunktet er terroren og massedrapene den 22. juli 2011. I et omfattende forskningsprosjekt gjennomført av Nasjonalt kunnskapssenter om traumatisk stress (NKVTS) ble de overlevende fra Utøya fulgt opp over tid, og ett av temaene de ble spurt om, var hvordan de fungerte på skolen.

2011: Utøya-terroren skapte langvarige skoleproblemer

Før skolestart i august 2011 ba Kunnskapsdepartementet alle skoler om å undersøke om de hadde elever som var omkommet eller hadde overlevd massedrapene på Utøya. Skolene ble deretter oppfordret til å ta kontakt med overlevende for å planlegge skolestart. Majoriteten av grunnskoler og videregående skoler hadde kontaktet elevene på forhånd for å forberede skolestart, og de fleste rapporterte også at det var en ansatt på skolen de kunne snakke med dersom de trengte det. På spørsmål om hvorvidt skole- eller studietrivsel hadde endret seg sammenlignet med forrige skoleår eller studieår, svarte 30 prosent at det var blitt verre, mens hele 70 prosent rapporterte at skoletrivselen var uendret eller bedre. Disse tallene indikerer at elever og studenter ble tatt godt imot ved skole- og studiestart. Tre til fire måneder etter skole- eller studiestart rapporterte nærmere 70 prosent av elevene og studentene at skoleprestasjonene hadde endret seg til det verre sammenlignet med året før (Schultz & Langballe, 2016; Stene mfl., 2018). Dette samsvarer med internasjonal forskning som viser at traumereaksjoner kan føre til *midlertidig kognitiv svikt* med *nedsatt oppmerksomhet* og *konsentrasjon* (APA, 2013). Det er derfor ikke uventet at sterke opplevelser fra Utøya påvirker læringskapasiteten. Det er heller ikke overraskende at nedsatt læringskapasitet kan vare over tid.

Mot slutten av det tredje skole- eller studieåret etter massakren oppga 56 prosent av elevene og studentene at deres skole- eller studieprestasjoner fortsatt var negativt påvirket. Totalt var det så mange som 23 prosent som oppga at prestasjonene i høy grad eller meget høy grad var negativt påvirket – noe som viser at de fortsatt hadde betydelige problemer med konsentrasjon og læring i det tredje skole- eller studieåret. Spørsmålet vi må stille, er om det er mulig å korte ned tiden med redusert læring. Ved å sette inn målrettede pedagogiske tiltak, kan vi da kompensere for den reduserte læringen og raskere gjenvinne tapt læringskapasitet?

Gjennom forskningen så vi flere gode eksempler på at nettopp dette var mulig: Majoriteten opplevde betydelig reduserte skoleprestasjoner, men dersom de fortsatte på skolen, kom de fleste elevene tilbake til sitt tidligere karakternivå (Strøm mfl., 2023), og elever nyttiggjorde seg tilpassede pedagogiske tiltak (Skarstein & Schultz, 2022). Det overordnede inntrykket var likevel at det var tilfeldig hvem som mottok støtte, hvordan støtten var utformet, og hvor lenge den varte (Strøm mfl., 2016; Røkholt mfl., 2016). Disse funnene

gir oss likevel et positivt perspektiv – det er mulig å gi målrettede pedagogiske tiltak for elever rammet av kriser og traumer, og vi kan gjøre det innenfor det skolesystemet vi allerede har.

Det siste vendepunktet i denne komprimerte historiske oversikten er eksemplifisert gjennom pedagogisk hjelp for elever under Gazakrigen, 2023–2025.

2023–25: pedagogikk som nødhjelp under Gazakrigen

Gjennom store deler av Gazakrigen ble det gitt et «skoletilbud» i Gaza gjennom midlertidige læringsentre drevet av Flyktningshjelpen. De elevene som hadde mulighet, kom to ganger i uken til et telt eller møttes ute. Hver gang var de samlet i en time. Lærerne gjennomgikk ulike stressregulerende øvelser og la til rette for at elevene kunne dele erfaringer om utfordringer og hvordan de håndterte utfordringene (NRC, 2025; Better Learning Program). I tillegg ble det tilrettelagt for lek, gruppeoppgaver og innslag av tradisjonelle skolefag. Målet med skoletilbudet var å gi elevene psykososial støtte og bygge fremtidshåp mens krigen pågikk. Prosjektet ble finansiert av Education Cannot Wait (ECW), et internasjonalt fond som finansierer skoletiltak i krig og katastrofer. Fondet ble etablert i 2016 og samarbeider tett med FN om å prioritere skole og utdanning som nødhjelp.

Både under den første og andre verdenskrig ble det argumentert og kjempet for viktigheten av at elever skal gis et skoletilbud også under krig. Dette arbeidet ble videreført av FN-organisasjoner som UNICEF og UNESCO. I år 2000 ble det etablert en internasjonal organisasjon for å fremme arbeidet med utdanning i kriser, Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), og samtidig ble utdanning i kriser tydeligere definert som et eget forskningsfelt. Likevel er det først i løpet av de siste ti årene at barnehage og skole har blitt vurdert som så viktig at det defineres som psykososial nødhjelp for barn og elever som er fanget i krig og konflikter. Better Learning Program (BLP) gir denne typen pedagogisk ivaretagelse.

2025: alvor, optimisme og et nytt mandat for barnehagelærere og lærere

De ulike eksemplene har gitt en grovkornet oversikt over sentrale vendepunkt i vår barnefaglige forståelse av hvordan langvarig stress kan påvirke barn i barnehagen og elever i skolen. Den forskningsbaserte kunnskapen om stressbelastninger har tydeliggjort skadepotensialet, men også gitt optimisme ved å identifisere prinsipper for effektiv forebygging. Forebyggende tiltak og hjelp anbefales å flyttes nærmere barn og ungdom gjennom traumesensitive pedagogiske tiltak i barnehage og skole – det er denne relativt nye kunnskapen som har gitt lærere i barnehage og skole et nytt mandat. Siden de forebyggende prinsippene for å redusere skadelig stress er så tett knyttet til pedagogikken, er det hensiktsmessig at systematisk forebygging gis i barnehage og skole. Ofte er det mindre justeringer som skal til for at pedagogiske tiltak ivaretar de forebyggende prinsippene som bidrar til å redusere og forebygge problemer for barn og elever som lever med skadelig stress.

Barnehageloven omtaler ikke stresshåndtering spesielt, men loven er tydelig på at det skal arbeides forebyggende for å fremme et trygt psykososialt miljø ved å fremme helse, trivsel, lek og læring (Lov om barnehager, 2005). I skolen vil stressrelaterte tiltak forankres i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, som ble introdusert i den nye læreplanen i 2020 (LK20). Det er disse endringene i synet på pedagogikk og på lærerrollen som har gjort det lettere for Marianna, i 2025, å snakke med læreren sin om hvordan det er å ha en pappa som er i krigen og hvordan det påvirker henne.

Hvilken kunnskap er det så barnehagelærere og lærere trenger for å ta dette nye mandatet? Og hva bør lærerutdanningene undervise nye generasjoner lærere i, for at de best mulig skal kunne gi pedagogisk tilrettelegging for Marianna og de andre barna og elevene med stressbelastninger?

I de neste to avsnittene gis det en sammenfatning av kunnskapsgrunnlaget for hvordan det skadelige stresset – stress som har blitt kronisk og ikke gir seg – kan forebygges gjennom pedagogiske tiltak. Dette kunnskapsgrunnlaget gir et teoretisk rammeverk for utforming av pedagogiske tiltak i barnehage og skole for elever med stressbelastninger. Videre gis det praktiske eksempler på hva de pedagogiske tiltakene kan inneholde.

Et pedagogisk rammeverk for å identifisere og redusere stressreaksjoner

Naturlige reaksjoner på unaturlige hendelser

Vi mennesker er «laget» for å håndtere fare på en fleksibel og tilpasningsdyktig måte. Når hjernen oppfatter en livstruende situasjon, blir vi automatisk aktivert og kroppen settes i alarmtilstand ved å øke stressnivået slik at vi er klare til kamp eller flukt. Pusten og hjerterefrekvensen øker for å tilføre mer oksygen i blodet, og blod sendes til musklene, slik at vi kan bevege oss raskt. Vår sensoriske bevissthet økes, noe som muliggjør raske reaksjoner. Dette er en normal overlevelsesrespons. Når faren er over, slår kroppen normalt av alarmen og gjenoppretter en hviletilstand. Noen ganger klarer ikke kroppen å slå alarmen helt av, og hjernen fortsetter å reagere som om vi befinner oss i fare, selv om faren er over. Når alarmen fortsetter å være på, kan vi forbli i en tilstand med kronisk høyt stressnivå. Denne «falske alarmen» gir oss stressreaksjoner og en følelse av kaos – og påvirker vår daglige fungering (Schultz mfl., 2024: Trygg læring).

Det er vanlig å skille mellom to overordnede forhold av stressbelastninger: *kriser* og *potensielle traumatiske hendelser*. En krisehendelse medfører en opplevelse av å bli overveldet slik at de vanlige mestringstrategiene ikke er tilstrekkelig eller tilgjengelig. Kriserammede barn og elever trenger hjelp og veiledning som et direkte tiltak og som et forebyggende tiltak. En potensiell traumatisk hendelse er strengere definert ved at det må ligge til grunn en hendelse som oppleves som livstruende eller kan gi alvorlig skade.

Reaksjonene beskrevet nedenfor er vanlige stressreaksjoner ved kriser og potensielt traumatiske hendelser:

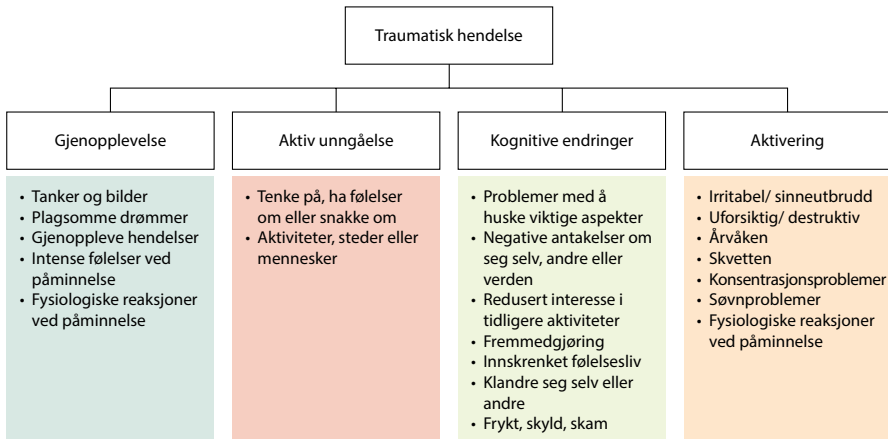
Kriser

- Følelsesmessige reaksjoner:
 - Uro, tristhet, sinne, frykt og håpløshet.
- Fysiske reaksjoner:
 - Hjerterbank, rask pust, muskelspenninger, tap av energi, søvnproblemer.
- Atferdsmessige reaksjoner:
 - Isolasjon fra sosiale aktiviteter, rastløshet.

Traumatisk stress fra potensielt traumatiske hendelser

Figur 8.3

Oversikt over traumatiske stressreaksjoner (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM 5, 2013*)



En potensiell traumatisk hendelse, som innebærer livsfare eller alvorlig skade, kan utløse traumatiske stressreaksjoner. Dersom disse reaksjonene vedvarer over tid, omtales de som posttraumatiske stressreaksjoner. Hvis reaksjonene varer mer enn fire uker og har et omfattende omfang, slik det er definert i diagnosemanualen, kan et helseteam fastsette diagnosen posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Dette omtales også som et «traume», som beskriver reaksjonene i etterkant av en traumatisk hendelse. Barn og elever som ikke får diagnosen PTSD, kan likevel oppleve plagsomme symptomer på traumatisk stress, som konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker samt søvnforstyrrelser. Barn og ungdom som har vært utsatt for overgrep, kan også kjenne på sterke følelser av skam og skyld.

Tre faktorer er særlig avgjørende for hvordan en potensiell traumatisk hendelse oppleves over tid: 1) graden av eksponering og sanseintrykk, 2) kvaliteten på støtten som gis etter hendelsen(e), og 3) tidligere livserfaringer. Eksempler på potensielt traumatiserende hendelser er elever som har opplevd vold i hjemmet, seksuelle overgrep, mobbing, uventet død, ulykker, krig, flukt og terror. Til sammen utgjør dette en relativt stor gruppe norske elever som

bærer med seg så dramatiske opplevelser til skolen at det kan gå ut over både trivsel og prestasjoner.

Flere studier viser at de fleste som utsettes for traumatiske hendelser, klarer seg uten å utvikle posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Det anslås at opptil 15–30 prosent vil få problemer av en slik art at de varer over tid og gir betydelig nedsatt funksjonsevne (Norris mfl., 2002; Alisic mfl., 2014).

Forskere har lenge undersøkt hvorfor de fleste klarer seg rimelig godt, til tross for at de har opplevd svært belastende hendelser. Hva gjør at noen klarer seg? Hvilke faktorer er til stede? Er det slik at de klarer det helt alene? Går reaksjonene over av seg selv?

Det korte svaret er at en ikke klarer seg helt alene – det er som regel noen som har hjulpet til. Og reaksjonene går ikke over av seg selv, det er noen betingelser som må være til stede.

Prinsipper for traumesensitiv tilnærming i barnehage og skole

Forskningen har identifisert fem betingelser eller prinsipper som ofte er til stede hos dem som klarer seg godt. De to første prinsippene for å håndtere en skremmende opplevelse er å gjenopprette og bygge en *følelse av trygghet* og å kunne *roe seg ned*. Det tredje prinsippet handler om *mestringstro* – vissheten om at du kan påvirke din egen situasjon og vite at du kan få hjelp dersom du ber om det. Det fjerde prinsippet innebærer å *knytte kontakt* med, eller gjenoppta kontakt med, andre slik at du blir en del av et sosialt fellesskap og har mulighet til å motta sosial støtte. Det siste prinsippet er å *gjenopprette håp* for fremtiden (Hobfoll mfl., 2007).

De fem prinsippene fungerer hver for seg, men bygger også på hverandre. For barn og ungdom er det ofte en forutsetning at en eller flere voksne bidrar til å legge til rette for at prinsippene skal bli virksomme i hverdagen. Den som tilrettelegger kan være lærere i barnehage eller skole, eller foreldrene – aller helst begge. Dette er de fem prinsippene:

1. Etablere en følelse av trygghet og stabilitet

Frykt og utrygghet gjør det vanskelig å konsentrere seg, leke og lære. Det er mulig å redusere fryktfølelsen og gjenvinne en opplevelse av stabilitet og trygghet ved å komme tilbake til barnehage eller skole og gjenoppta rutiner. Barnehage og skole kan gi et nytt fokus og stimulere til sosial aktivitet. Rutiner bidrar til å skape trygge og forutsigbare rammer, og gir mulighet til å justere og nyansere fareoppfatninger – å erfare at det ikke er farlig og at det er trygt, både i dag og i morgen.

2. Indre ro og selvregulering

Indre ro kan oppnås ved hjelp av ulike teknikker, som puste- og avslapningsøvelser. Når vi utsettes for fare, er det naturlig å bli redd, stresset og ansent – dette er normale reaksjoner på unormale situasjoner. Det er viktig å forstå hvorfor disse reaksjonene oppstår, hvordan de kjennes i kroppen, og hvordan en selv kan bidra til å redusere stressnivået.

3. Mestringstro – kraft til å endre situasjonen

Å ha mestringstro innebærer at barnet eller eleven opplever å kunne påvirke sin egen situasjon. De har da tiltro til at de kan gjøre noe som fører til positive resultater, for eksempel å roe seg ned når de er redde og stresset. En viktig del av mestringstroen er også å vite, eller være rimelig trygg på, at de kan få hjelp av andre dersom de selv ber om det. Dette kan for eksempel være barnehagelærer, lærer, morsmåslærer eller andre på skolen.

4. Koble seg på sosial aktivitet – slik at en kan motta sosial støtte

Sosial støtte er kanskje den viktigste enkeltfaktoren som hjelper mennesker med å komme seg etter kriser og ekstreme hendelser. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å bare være tilbake i barnehagen og skolen – lærere må aktivt legge til rette for inkludering og deltakelse i sosial aktivitet som muliggjør sosial støtte, altså at barna eller elevene får positive sosiale opplevelser.

5. Gjenopprette håp

Fremtidshåp er avgjørende for å skape mening i hverdagen og i livet. Håp er også nødvendig for å skape trivsel og tilrettelegge for læring. I etterkant av kriser og traumatiske hendelser er det vanlig at fremtidshåpet reduseres – og kanskje forsvinner helt. Å gjenopprette håp handler om å bygge mestringstro, lære å håndtere stress, trives i barnehagen og på skolen, og bli engasjert i lek og læring. Mye av skolearbeidet er i sin natur fremtidsrettet, ved at læringen forbereder elevene på veien videre – til å bli ungdom og kvalifisere seg til en jobb.

En kan argumentere for at de fem prinsippene bør danne et pedagogisk rammeverk for psykososial støtte i barnehagen og på skolen. Etter kriser og traumatiske hendelser har barn og elever gode forutsetninger for å klare seg rimelig godt dersom de kan nyttiggjøre seg prinsippene. Det er her barnehagelærere og lærere har unike muligheter til å gjøre prinsippene virksomme gjennom pedagogiske tiltak.

Å komme tilbake til barnehage og skole regnes som det mest effektive forebyggende tiltaket for barn som har opplevd kriser eller potensielle traumatiske hendelser. Her får de struktur og stabilitet i hverdagen – og de får tilgang til de fem prinsippene. I en god barnehage og skole vil gjerne prinsippene være en naturlig del av hverdagen. Prinsippene er i stor grad innebygd i aktivitetene og i pedagogikken. Likevel, for at barna og elevene lettere skal kunne nyttiggjøre seg prinsippene, er det fordelaktig om barnehagelærere og lærere kjenner prinsippene og er klar over hvor nødvendige de er for å etablere trygghet og redusere stressreaksjoner. Trygghet og trivsel er imidlertid ikke tilstrekkelig i seg selv for skoleelever. Elevene trenger også å lære. Derfor er det viktig at lærere følger tett opp og snakker med eleven om hvordan stressreaksjonene påvirker læringsprosessen.

I de to neste avsnittene gis det eksempler på hvordan det teoretiske rammeverket omskapes til pedagogisk praksis i barnehage og skole. Det første avsnittet omhandler skolen og hvordan vi kan gi nyankomne elever med erfaring fra krig og flukt en traumesensitiv pedagogisk tilnærming.

Tryggere læring for elever som har opplevd krig og konflikt

Et traumeinformert skolesystem med en traumesensitiv tilnærming innebærer at det tas hensyn til at traumatisk stress kan påvirke elevens læring, trivsel og atferd og at det settes i gang forebyggende tiltak (SAMHSA, 2014). I traumesensitiv opplæring hjelper læreren elevene til å identifisere traumatisk stress og lære hvordan det oppleves kroppslig og mentalt. Det handler om å forstå reaksjonene, lære hvordan en kan forholde seg til dem, og finne frem til effektive pedagogiske metoder som reduserer stressreaksjonene slik at elevene kan få en bedre og tryggere læring. Slike pedagogiske tiltak betegnes gjerne som sosioemosjonell læring (SEL) og som psykososial støtte, og er en del av hva læreplanen (LK20) benevner som *folkehelse og livsmestring* – det å gi elever kompetanse til å håndtere utfordringer i livet. Dette er gode læringsmål som gjelder for alle elevene, og de er særlig relevante for flyktninger som har kommet til Norge og er preget av høyt stressnivå fra krigsopplevelser.

I 2025 startet Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) en nasjonal oppskalering av programmet Trygg Læring: traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever. Programmet består av fire undervisnings-temaer, som er detaljert beskrevet i en håndbok (NAFO, 2025). Undervisningen adresserer traumereaksjoner og forklarer at dette er naturlige reaksjoner på unaturlige hendelser. Programmet er imidlertid utformet slik at det ikke er traumeopplevelsene i seg selv som står i fokus. Det skilles ikke nødvendigvis mellom traumatisk stress og andre typer stress. Nedenfor presenteres læringsmålene i Trygg Læring.

Spesifikke læringsmål

- Kunnskap om hvorfor stressreaksjoner oppstår.
- Gjenkjenne egne stressreaksjoner.
- Kunne bruke metoder for stressregulering.
- Eleven skal bli aktiv i å forsøke ulike strategier og bli nysgjerrig på hvordan disse virker.
- Bygge mestringstro ved å erfare at eget stressnivå kan reduseres og at de selv kan være aktive i den prosessen.

- Lære om hva du kan få hjelp til, hvem som kan hjelpe og hvordan hjelpen kan etterspørres.
- Elever skal fortsette å diskutere stresshåndtering med lærere, klassekamerater og foresatte/familiemedlemmer.

Overordnet læringsmål

- *Fleksibel tilnærming til stress:* Elevene utvikler eller viderefører en aktiv og fleksibel tilnærming i å identifisere, håndtere og regulere egne stressreaksjoner. De skal skaffe erfaring med ulike strategier slik at de selv aktivt kan prøve, feile og prøve på nytt inntil de lykkes.
- *Trygg læring:* Eleven får bedre forutsetninger for skolefungering – skoletrivsel og læring.

God stressregulering handler om å øke bevisstheten om hvordan stress oppstår, hvordan det kjennes i kroppen, og gradvis ta mer kontroll over uønskede tanker og stressreaksjoner. Stressregulering kan forklares som ulike måter å kommunisere med hjernen og kroppen på. Å « snakke » til hjernen er en effektiv måte å få hjernen til å slå av den falske alarmen. Det er hjernen som har slått på alarmen – og da må vi fortelle hjernen at det ikke er farlig nå, det er falsk alarm. Vi kan snakke til hjernen gjennom tre forskjellige måter:

- Avslapningsøvelser
- Pusteteknikker
- Selvinstruksjon (snakke til deg selv)

Gjennom selvinstruksjon kan en prate høyt til seg selv, eller du kan si det inne i deg selv uten lyd. Når du « snakker » gjennom avslapningsøvelser og pusteteknikker, kommuniserer du til hjernen gjennom kroppen. En avslappet kropp « forteller » hjernen at alt er OK og at hjernen også kan slappe av.

Anbefalinger for gjennomføringen

Å snakke om frykt og stress med elever som tidligere har opplevd dramatiske og skremmende hendelser kan frembringe emosjonelle og sterke minner.

Elever som har fremtredende stressreaksjoner basert på tidligere hendelser, har gjerne hyppige påtrengende tanker om de skremmende hendelsene. Det betyr at de er vant med reaksjonene og har erfaring med at det skjer. Mange har imidlertid ikke fortalt om dette til voksne. Når elever har traumatisk stress, betyr det at det ikke er vi som påfører elevene disse tankene og reaksjonene – de er der hele tiden, uten at vi vet det. I *Trygg Læring* er det likevel ikke slik at vi skal legge til rette for at elever skal fortelle om sine skremmende opplevelser eller om potensielt traumatiske hendelser. Dette er et pedagogisk program som bidrar til stressregulering og som skal fremme læring. I læringsprosessen oppfordrer vi elevene til å gi eksempler på ulike typer *skremmende hendelser*, hvilke *stressreaksjoner* som kan oppstå, og hvordan reaksjonene kan *håndteres og dempes*.

Læring – ikke terapi: Målet er å lære om naturlige stressreaksjoner, hvordan de kjennes i kroppen og om stressregulering. Vi legger til rette for å dele eksempler på skremmende hendelser og hvilke stressreaksjoner de skaper – dermed har vi et generelt fokus der vi unngår samtaler som beskriver hendelser elevene selv har opplevd. Dersom en elev begynner å fortelle om sine personlige opplevelser, veiledes de i retning av mer generelle observasjoner. I håndboken gis det et konkret forslag til hva du kan si:

Det er ikke farlig å snakke om det som skjedde, men det er ikke hensiktsmessig nå fordi det kan bli ubehagelig for deg og for de som hører på. Her og nå er vi opptatt av stressreaksjonene, hvordan de kjennes og hvordan vi kan redusere dem. Så kan en legge til: Det er fint at du vil fortelle. Kanskje du og jeg kan snakke sammen om det etterpå.

Normalisering og forståelse: De fleste stressreaksjoner er automatiske – de kommer uten at vi tenker over det. Når elevene har et høyt stressnivå, kan vi hjelpe dem ved:

- å identifisere reaksjoner og forstå hvorfor de oppstår. For eksempel:
 - Jeg blir redd for høye lyder fordi de minner meg om skyting.
 - Jeg mister konsentrasjonen fordi jeg blir påminnet om skytingen.
 - Jeg har problemer med å sove fordi jeg er redd for å ha mareritt.
- å forklare at dette er vanlige reaksjoner,

- å forklare at det å være redd gjør det vanskelig å konsentrere seg og lære på skolen,
- å forklare at de kan lære øvelser for å redusere frykt og stress,
- å trene på forskjellige øvelser gjør at du har flere øvelser å velge mellom for å finne den øvelsen som passer best akkurat nå.

I det neste avsnittet gis det eksempler på hvordan barnehagelærere og lærere kan beskytte barna og elevene mot skremmende nyheter – slik at de ikke trenger å være unødvendig redde.

Skremmende nyheter om krig og konflikt

Kriger, kriser og katastrofer blir gjenstand for omfattende og intens medie-dekning. Vi ser skremmende bilder og hører grusomme historier gjennom intens dekning av krig i Ukraina og Gaza. Norske politikere styrker vår militære og sivile beredskap, og vi er inne i en ny våpenopprustning – en ny kald krig med Russland. Hvordan skal vi forholde oss til alt dette? Og hva skal vi si til barna i barnehagen og til elevene på skolen?

I Barnekonvensjonens artikkel 17 gis barn rettigheter til å få tilgang til informasjon fra massemedia gjennom nasjonale og internasjonale kilder, og samtidig oppmuntres det til å utvikle retningslinjer som skal beskytte barn mot innhold fra massemedia som er skadelig for dem. Tilgangen til massemedia er dermed en juridisk rettighet, men strategien for beskyttelse er en barnefaglig utfordring. NRK Supernytt, etablert i 2010, og Aftenposten Jr., som kom noe senere, er profesjonelle redaksjoner som lager nyheter tilpasset barn og ungdom – helt i tråd med å gi tilgang til alderstilpassede nyheter. Men hvordan beskytter vi barn mot de andre mediene som sender skremmende voksen-nyheter i alle kanaler til alle tider?

De barnefaglige rådene til foreldre var lenge at barn ble best beskyttet mot skremmende nyheter ved å skjerme dem fra nyhetene. Dersom en fikk barna i seng før Dagsrevyen, var «mye» gjort. I dag har vi en medievirkelighet hvor vi må tenke annerledes – vi beskytter barn mot skremmende nyheter gjennom involvering, ved å hjelpe dem til å forstå.

Dersom vi overlater barna til seg selv for å forstå hva som skjer i Ukraina og i Gaza, risikerer vi at de blir unødvendig engstelige og redde. Barn mangler livserfaring og kognitive forutsetninger for å skape forståelse, slik at krigen kan bli mindre skremmende ved at informasjonen blir mer begripelig og håndterbar. Spesielt krevende er det for barn å få en forståelse av et pågående hendelsesforløp som strekker seg over tid og som er i stadig utvikling, som en pågående krig.

Det er med ord og begreper vi bygger forståelse og mening, slik at det vanskelige kan bli håndterbart. Det kan være en god regel at jo skumlere inntrykkene er, jo viktigere er det å snakke med barna om det.

Det er urettferdig at barn skal være redde når de ikke trenger å være det. Ofte skyldes barnas frykt at vi voksne ikke har tatt oss tid til å snakke med dem. Det finnes flere grunner til at slike samtaler uteblir. Noen ganger vegrer vi oss for å innlede samtaler fordi vi er usikre på hvordan vi skal formulere oss, og vi er usikre på hvordan barna vil reagere – om de faktisk blir enda mer redde hvis vi snakker om det skumle. Via QR-koden får du tilgang til en film som gir mer kunnskap om hvordan barn påvirkes av skremmende nyheter.

Skremmende
nyheter



Trygghetsskapende læringssamtaler

For å kunne gi barn trygghet i møte med en krisepreget verden, trenger vi en mer systematisk tilnærming som bidrar til at de skremmende hendelsene blir forklart, slik at de i større grad blir begripelige og håndterbare. Veien dit går gjennom trygghet og læring – som kan skapes gjennom *trygghetsskapende læringssamtaler* i barnehagen og i skolen. I slike samtaler tilrettelegges det for undring og erfaringsdeling. Både trygghet og læring er selvstendige mål, samtidig som de er gjensidig avhengige av hverandre. En trenger en viss trygghet for å lære, og en blir tryggere gjennom kunnskap. Gruppesamtalen blir et pedagogisk verktøy for å skape trygghet og læring om sensitive temaer som skremmende nyheter – kriser, krig og katastrofer.

Et praktisk eksempel på en trygghetsskapende læringssamtale er samtalene som kan følge i etterkant av høytlesning av boken *Albert Åberg og soldatpappaen*.

Å sette ord på det som ikke kan sies

Albert Åberg og soldatpappaen hjelper oss til å sette ord på det som ikke kan sies og å finne mening i det meningsløse. Albert Åberg viser vei for hvordan vi kan bygge vennskap med dem som har opplevd krig, og hvordan vi kan snakke om krigen.

Albert Åberg bor sammen med faren sin i en høyblokk på et sted som kan være hvor som helst i verden. Albert er seks år og har fått en ny venn. Hamdi er også seks og bor i huset tvers over gata. Hamdis' pappa har vært soldat. I en ordentlig krig i det landet han bodde i før. Hamdis' pappa vil helst ikke snakke om krigen. Det er for vondt og vanskelig. Men en dag forteller han likevel noe.

Boken inviterer til to overordnede temaer – å lære om hva krig er, og hvordan vi kan snakke om krig med hverandre og med dem som har opplevd krig. Et tredje tema er at når barn er redde for krig eller andre skumle ting, så hjelper det å snakke med voksne om det.

Albert Åberg er skapt av Gunilla Bergström for mer enn 50 år siden, men han er fortsatt mellom fire og syv år gammel. Den siste boken om Albert Åberg handler om krig og vold. Boken ble skrevet i 2006, men er kanskje enda mer aktuell i dag. Gunilla Bergström utfordrer oss voksne på hvordan barn best kan beskyttes mot skremmende bilder og ekstreme nyheter om krig. Hennes eget bidrag var å lage en bok for barn som inviterer barna med i en dialog der krig forklares. Målet er at samtalene og forklaringene skal fungere som en «motgift» mot redsel og utrygghet. Dermed viser hun at den beste måten å beskytte barn mot skremmende nyheter om krig, konflikt og vold er å involvere dem i en dialog med trygghetsskapende forklaringer.

Figur 8.4

Soldatpappaen i samtale med Hamdi og Albert
(© Bok-Makaren AB)



© Bok-Makaren AB

Det er skrevet en oppdatert veileder til boken som gir eksempler og råd for hvordan en trygghetsskapende læringsamtale kan gjennomføres i barnehage og skole for barn i alderen 5–8 år (Schultz, 2022). Veilederen er skrevet med utgangspunkt i krigen i Ukraina, men er relevant også for andre kriger og konflikter – og andre skremmende hendelser som skaper store oppslag i media. Ett sentralt tema omhandler hvordan vi kan ivareta elever som selv har opplevd krig og konflikt. Veilederen er tilgjengelig gjennom QR-koden.

*Albert Åberg
viser vei*



Ansatte i barnehage og skole har god trening i å tilpasse forklaringer til barnas alder og modenhet. Men selv for profesjonelle kan det være krevende å finne hensiktsmessige ord og begreper, samtidig som en skal kartlegge hvor barna er i sin forståelse: Hva de lurte på, og hva som skal til for å tilføre trygghet og forståelse. For å lese mer om trygghetskapende læringsamtaler, se boken *Krisepedagogikk* (Raundalen & Schultz, 2026).

På vei mot en etablert pedagogisk praksis

Albert Åberg kan være til hjelp når vi skal komme i gang med samtaler i barnegruppen og klassen. For barn og elever med krigserfaringer kan det være nødvendig med individuelle samtaler om skoletrivsel og læring. Samtalene mellom Marianna fra Ukraina og hennes lærer fortsatte gjennom hele skoleåret.

Marianna hadde jevnlig samtaler med læreren sin om pappa som kriget hjemme i Ukraina. Mange av samtalene var korte og noen ganger var det læreren som bare spurte hvor hun var på stressskalaen. Marianna kunne svare «fire», som er relativt rolig. Og da var de ferdig med den samtalen.

Da pappa noen måneder senere ble alvorlig skadet, sendte mamma en melding til læreren. Marianna, mamma og læreren hadde et møte på skolen der de sammen snakket om hvordan pappa ble skadet og hvilken hjelp han får på sykehuset. Marianna ønsket å være hjemme med mamma de neste to dagene. Likevel møttes Marianna og læreren på fredagen og diskuterte hva de skulle si til de andre elevene i mottaksklassen. Læreren sa at det nok kunne bli vanskelig en tid fremover, og at det også kunne være utfordrende å konsentrere seg på skolen. Læreren sa:

Husk på det Marianna, at jeg er ekspert på skoletrivsel og læring – det betyr at jeg har en del forslag vi kan diskutere og prøve ut dersom det blir vanskelig. Og når du begynner på mandag så tar vi jevnlige møter da vi oppsummerer dagen sånn at vi kan justere og prøve ut nye metoder om det er behov for det.

Samtalene mellom Marianna og læreren hennes er et eksempel på samtaler som er i ferd med å bli etablert i barnehager og skoler som pedagogisk praksis. Det er også blitt vanligere at lærere i barnehage og skole, på en systematisk måte, aktivt undersøker hva barna og elevene har fått med seg av skremmende nyheter, slik at de kan innlede trygghetsskapende læringssamtaler. Dermed legger vi til rette for at barn og elever skal slippe å være redde når de ikke trenger å være det. Dette er den nye pedagogiske ivaretagelsen av barn og elever som har opplevd kriser og traumer.

Referanser

- Alisic, E., Zalta, A. Z., van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorder (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Edwards, J. V., Holden, G. W., Felitti, V. J. & Anda, R. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: Results from the adverse childhood experiences study. *American Journal of Psychiatry*, 160(8): 1453–60. DOI:10.1176/appi.ajp.160.8.1453
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J. & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(4), 283–315. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D. & Schultz, J. H. (2015). Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011 *Psychology Research and Behavior Management*, 8: 51–61. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64). (2005). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2025). *Trygg læring – Traumesensitiv opplæring tilrettelagt for nyankomne elever*. NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E. & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65, 207–239.
- Norwegian Refugee Council. (2025). *Better Learning Programme 1: Supporting students' recovery in emergencies, classroom sessions* (5. utg.). Department of Education, UIT the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (1 revisjon). *Krisepedagogikk – hjelp til barn og ungdom i krise* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Røkholt, E. G., Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: Parents' contributions to supporting students' school functioning after exposure to trauma. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, s 81–93. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S97229>
- SAMHSA: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. <https://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4884/SMA14-4884.pdf>
- Schultz, J.-H. (2022). *Albert Åberg viser vei – invitasjon til trygghetsskapende læringsamtaler om krig og konflikt*. Bok-Makaren AB.
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). *Læringsamtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever*. I C. Øverlien, M.-I. Hauge J.-H. & Schultz (Red.) *Barn, vold og traumer* (s. 220–236). Universitetsforlaget.

- Schultz, J.-H. & Skarstein, D. (2021). I'm not as bright as I used to be – pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9 (4). s 265–279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>
- Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2017). Identity at risk: Students' identity configuration in the aftermath of trauma. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 798–812. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307273>
- Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2022). «Terror victims are probably not the easiest to follow up»: Students' perception of learning and teaching in the aftermath of trauma. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3) s. 416–430. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148276>
- Stene, L. E., Schultz, J. H. & Dyb, G. (2018). Returning to school after a terror attack: A longitudinal study of school functioning and health in terror-exposed youth. *European Child and Adolescent Psychiatry*. s. 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1196-y>
- Strandbu, A. & Schultz, J.-H. (2015). Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*. 33(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3449>
- Strøm, I. F., Dyb, G., Wentzel-Larsen, Schultz, J.-H., Stene, L. & Stensland, S. (2023). Terror leaves adolescents behind. Identifying risk and protective factors for high-school completion among terror survivors. *Journal of Traumatic Stress* 36(4), 750–761. <https://doi.org/10.1002/jts.22935>
- Strøm, I. F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2016). School performance after experiencing trauma: A longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. *European Journal of Psychotraumatology*, 7. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.31359>

Misund, S., Strandbu, A., Leming, T. & Gjærum, R. G. (2026). Den gode lærer: 200 elever tegner og forteller. I S. Skrøvset, A. Strandbu, J. Breivik, J.-H. Schultz & S. S. Madsen (Red.), *Lærere bygger samfunn: 200 år med lærerutdanning i nord* (s. 203–220). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa701009>

9

Den gode lærer

200 elever tegner og forteller

**Stig Misund, Astrid Strandbu, Tove Leming
og Rikke Gürgens Gjærum**

Innledning

De fleste av oss har forhåpentligvis minner av en god lærer – en lærer som hadde en spesiell betydning i oppveksten. En voksenperson som så deg for den du var, og ga deg bekreftelse på at du var god nok, og at nettopp du hadde en verdi i kraft av deg selv. En god lærer kan spille en avgjørende rolle i barn og unges liv, langt utover det å formidle faglig kunnskap. NRK-dokumentaren *#dusåmeg* fra 2017 viser dette på en virkelighetsnær måte, der tidligere elever møter igjen en lærer som hadde en spesiell betydning i livet deres.

Læreren kan være en inspirasjonskilde, en veileder og en støttespiller som bidrar til å forme elevenes selvbylde, motivasjon og fremtidige muligheter. Det handler om å få hjelp til å tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter de vil få bruk for i voksenlivet, men også om å bidra til individets personlige utvikling og tro på seg selv.

Eleven har over tid fått mer innflytelse på egen læringsprosess og utvikling. I en bok som markerer at norsk lærerutdanning fyller 200 år, skal selvsagt elevenes stemmer løftes frem. Elevenes egne refleksjoner avrunder derfor denne jubileumboka. Vi som skriver dette kapitlet, har samlet inn 200 fortellinger fra elever i nordnorske skoler med utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hva er en god lærer?* Vi ba også elevene beskrive hvordan de trodde læreren var da deres besteforeldre gikk på skole, og hvordan de så for seg fremtidens lærer.

Hva en god lærer er, er et normativt spørsmål, hvor svarene vil være påvirket av kontekst. Forventninger til læreren og syn på hva som kjennetegner den gode lærer påvirkes både av tid og rom, og av hvem en spør. Barn er ulike, befinner seg i et mangfold av livssituasjoner og vil ha et bredt spekter av forventninger til hvordan læreren skal være. Slike variasjoner ønsker vi å bringe frem og diskutere i dette kapitlet.

Feiringen av den norske lærerutdanningens 200-årsjubileum er en mulighet til å stoppe opp, se tilbake og reflektere over forholdet mellom det som var, det som er, og det som skal bli. Dette perspektivet tok vi med oss i samtaler med elever om den gode lærer ved et utvalg av skoler i Nord-Norge. Elevene vi snakket med var naturlig nok mest opptatt av den gode lærer i dag, noe som også utgjør tyngdepunktet i teksten. Et spørsmål vi reiser i siste del av dette kapitlet, er hva lærere, lærerutdanningene, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå kan lære ved å spørre elever om hva de mener kjennetegner den gode lærer.

Fremgangsmåte og kunnskapsgrunnlag

I perioden oktober 2024 til september 2025 besøkte vi seks barne- og ungdomsskoler: tre i Finnmark, én i Nord-Troms og to i Nordland. Skolene ble strategisk valgt for å ivareta perspektiver både fra mindre og større steder, i innland og ved kysten. I tillegg ønsket vi å inkludere det kulturelle mangfoldet i den nordnorske konteksten ved å samtale med elever med kvensk tilknytning og elever fra skoler i samiske kjerneområder. I flere klasser var det også elever som var kommet til Norge sammen med foreldre som var arbeidsinnvandrere eller flyktninger fra krigsherja områder.

Vi snakket med elever i én til to klasser på hver av de seks skolene. I samtalene la vi til rette for jevnbyrdige gruppesamtaler i elevenes klasserom sammen med samtalepartnere som har ulike roller. Foruten oss og elevene, deltok også lærere, assistenter, og i de fleste tilfeller rektor og også skolesjef/oppvekstleder. En av oss fra universitetet ledet samtalene, de andre fra universitetet observerte og noterte ned det elevene sa. Notatene ble så skrevet inn i et felles dokument for videre gjennomlesing og diskusjon. Ut fra fortolkning og felles refleksjonssamtaler presenterer vi her det vi mener trer tydeligst frem av materialet.

I tillegg til notater og observasjoner fra samtalene består vårt kunnskapsgrunnlag også av flere tegninger med og uten tekst. Tegningene illustrerer oftest de tekster som elevene har skrevet, og støtter i stor grad opp under hva som kom frem i samtale med elevene. Vi har derfor valgt å presentere resultatene av våre analyser av tegningene som del av den helhetlige fremstillingen av elevenes perspektiv på den gode lærer. I kapitlet blir også noen av tegningene tatt med for å visualisere hva elevene mener en god lærer er, og hva en god lærer gjør.

Å samtale med elever hvor vi som leder samtalen er ukjente for dem, byr på utfordringer som er viktig å adressere. Vår tilstedeværelse i gruppesamtalene kan prege elevenes muntlige deltagelse. I tillegg deltok klassens lærere og i noen tilfeller rektor, skolesjef eller oppvekstleder fra kommunen. Slike asymmetriske maktrelasjoner kan også virke inn på måten elevene kommuniserer på, og på hva som blir sagt. Elevenes tegninger har i så måte til hensikt å komplementere elevutsagnene. I kapitlet har vi i stor grad brukt direkte sitater fra dialogene med elevene. Det elevene har sagt er gjengitt med innrykk i teksten eller med anførselstegn når elevsitatet inngår i løpende tekst.

Elevenes perspektiv på «den gode lærer»

Et tema i samtalene med elevene og i tegningene var hvordan de så for seg læreren i gamle dager, for eksempel da deres besteforeldre gikk på skolen. Vi fikk ganske ensartede fremstillinger av en streng og autoritær lærer, som gjerne brukte fysisk straff. Noen av de samiskspråklige elevene nevnte også at deres besteforeldre ikke fikk lov til å snakke samisk på skolen. Det meste av materialet vårt omhandler imidlertid elevenes beskrivelser av hva en god lærer er for dem i dag, og hva en god lærer gjør. Det er ulike kvaliteter ved den gode lærer som trer frem i disse beskrivelsene. Gjennomgående finner vi at elevene hevder at den gode lærer, akkurat som i gamle dager, må være litt streng, men samtidig må læreren i dag respektere elevene og være rettferdig. Den gode lærer må også være snill. Vi skal se nærmere på ulike nyanser av hva elevene forteller oss.

Litt streng – hvis ikke blir det kaos

Når elevene forteller hva en god lærer er, er de for det første opptatt av at en god lærer er en som har kontroll. Hvis læreren ikke tar kontroll, blir det ifølge en av elevene bare tull:

En lærer må ordne slik at vi gjør det vi skal og ikke tuller med reglene da blir det sånn mandag er det kake, tirsdag er det å gå tur, onsdag gjøre hva vi vil, torsdag tegne og fredag gjøre hva vi vil. Det blir ikke bra.

For å ha kontroll mener elevene at en god lærer er litt streng og griper inn hvis det er behov for det. Flere av elevene vil ha strengere lærere: «Hvis du gjør noe dumt så synes jeg lærerne skal være strengere.» Elevene mener at læreren må være litt streng for at elevene skal oppføre seg ordentlig, og dårlig oppførsel må ifølge elevene få konsekvenser:

Hvis noen ikke oppfører seg må det få en konsekvens, men ikke så stor konsekvens. En god lærer er en som gir en konsekvens hvis eleven ikke oppfører seg – men ikke for streng. Hvis det ikke er en konsekvens, så fortsetter det jo bare.

En av elevene utdyper med å si at en god lærer «passer på hvordan elevene snakker sånn at det ikke blir så mye banning.» En annen mener at en god lærer må følge godt med når det gjelder baksnakking og «prøve å stoppe det og også stoppe falsk informasjon.» Det er interessant at elever helt ned til barnetrinnet faktisk er bevisste på fenomenet falsk informasjon. Noe til ettertanke!

Elevene knytter videre det å ha kontroll til lærerens tilrettelegging for læring: «En god lærer er en som faktisk kan lære fra seg. Han må være litt streng hvis ikke blir det mye kaos. En god lærer er en som gir oss litt vanskeligere lekser enn de vi får på vårt trinn.» En av elevene mente at læreren «burde være litt mer fysisk mot de som ikke oppfører seg». Dette utsagnet representerer imidlertid et klart mindretall.

Behandler alle likt

Jevnt over var elevene opptatt av respekt og rettferdighet, noe følgende sitater uttrykker:

En god lærer respekterer alle elevene på skolen. En god lærer skal ikke gjøre narr av noen og han skal tåle at det er utlendinger i klassen. Alle skal ha mye respekt. En god lærer er snill og bryr seg om alle i klassen helt likt. Alle mennesker på jorda er like mye verdt. Likt er viktig for en god lærer. Gode lærere skal ikke kjeft på oss hvis vi tuller i timene. De skal snakke med oss på en rolig måte.

Elevene knytter respekt og rettferdighet også til læring. De mener at en god lærer «er god å forklare», «hjelper alle» og «passer på at alle forstår». En god lærer favoriserer ingen ifølge elevene. Som de sier: En god lærer har ikke «favoritt-elever» eller en «gull-elev».

Figur 9.1

En snill og omtensksom lærer



Lytter og prøver «onkli» å forstå hva vi sier

Elevene ønsker at læreren skal bry seg om alle, både enkeltelever og hele klassen. Læreren skal gi trøst når elevene har slått seg og forsøker så godt hen kan å forstå eleven. En av dem beskriver lærerens innsats for å forstå elevene gjennom dette eksemplet:

Dersom en elev kommer for seint så skulle læreren spørre: Hvorfor kom du så seint, og prøve å forstå hvorfor han kom for seint. Kanskje hadde eleven forsovet seg, og mamma var ikke hjemme, og han måtte ordne frokost selv. Og det var derfor han kom for seint.

Ønsket om at læreren er hyggelig og empatisk trer tydelig frem. Elevene vil at læreren skal trøste og ta vare på oss. Den gode læreren omtales som hyggelig, snill, hjelpsom og omsorgsfull, og videre som en som tuller litt med oss, er glad og positiv. Elevene ønsker god stemning i klasserommet. Læreren bør også ta initiativ og forsøke å ordne opp dersom noe er ugreit, som en av dem sier: «En god lærer er en som ser det på meg hvis jeg er trist og at hun snakker med oss sammen utpå gangen slik at man får ordnet opp raskt, ellers kan det bli verre og man blir mer mobbet og såret.» En annen sier følgende: «Jeg vil ha en lærer som kan passe på meg og beskytte meg fra farlige folk.» Elevene er opptatt av kort responstid når noe ikke er slik det skal være, og løfter frem at både tillit

og tilgjengelighet er viktig: «En lærer må være sånn at man kan fortelle hva som har skjedd i friminuttet og man kan ikke vente til dagen etterpå. Det må liksom tas med en gang.» Elevene sier at en god lærer hører på deg hvis du har problemer, tar deg på alvor og ikke minst spør hvordan du har det. Som en av dem sier: «En god lærer hører og lytter og prøver onkli å forstå hva vi sier.»

Figur 9.2

En lærer som både ser og lytter til elevene sine



Elevenes beskrivelse av den gode lærer er helt i tråd med hva forskere tidligere har lagt vekt på når de har beskrevet både foreldrestiler (Baumrinds, 1991) og lærerstiler (Wentzel, 2002), hvor dimensjonene kontroll og varme er sentrale.

Kontroll handler om at læreren stiller tydelige krav og har forventninger til elevene. Elevene skal kjenne godt til hvilke regler som gjelder, og aller helst har de medvirket i utforming av skolens og klassens regler. En lærer som er høy på dimensjonen kontroll reagerer konsekvent ved brudd på det som forventes. *Varme* assosieres med empati og evne til å vise omsorg. Grad av varme knyttes til lærerens relasjonelle kompetanse, der det å se, lytte til og søke å forstå eleven – i tillegg til det å være rettferdig – står sentralt (Wentzel, 2002).

Med utgangspunkt i varierende grad av kontroll og varme trer fire lærerstiler frem: Læreren som har mye kontroll og mye varme benevnes av forskerne som *autoritativ*. Læreren som har mye kontroll, men lite varme er *autoritær*.

De to lærerstilene som begge har lite kontroll er enten forsømmende (også lite varme), eller ettergivende (lite kontroll og mye varme). I utdanning av lærere har denne teoretiseringen av lærerrollen vært på pensum i flere tiår (Nordahl, 2019). Vi konstaterer at elevenes beskrivelser av den gode lærer treffer som hånd i hanske med den autoritative lærerstilen som løftes frem i utdanningen av lærere.

Det er tydelig at elevene også ser dimensjonene kontroll og varme i sammenheng, særlig når de uttaler seg om lærerens rolle når det gjelder konflikter og mobbing. I slike tilfeller trenger de lærere som beskytter dem, tar det som skjer på alvor og som evner å ordne opp. En av dem sier: «En god lærer er en som tar ting seriøst. En god lærer må ta mobbing alvorlig og spørre den som plager meg; hvorfor gjorde du dette?» En annen uttrykker det samme og bringer også opp aspektet med lærerens ansvar for å sikre rettferdighet og balanse i makt:

En god lærer bryr seg om at venner ikke blir uvenner og passer på at vi ikke krangler. En god lærer sier at nå kan dere gå og tenke litt hver for dere hva dere har gjort. Læreren må passe på så det ikke blir 1 mot 2 eller 2 mot 3.

En av elevene vi snakket med, uttrykte tilfredshet med lærerne på egen skole i kontrast til andre skoler hun kjente til: «Det er ikke for mye eller for lite fasthet fra de voksne på vår skole, men på andre skoler er det noen som lar mobbing skje fordi de ikke vil blande seg inn.» I forlengelsen av dette er det interessant at forskere har funnet sammenheng mellom lærerstiler og læringsmiljø. Den autoritative lærerstilen var den som fungerte aller best i klasserommet, og der læreren i størst grad lyktes med å legge til rette for elevenes trivsel, motivasjon og læring (Wentzel, 2002).

Må kunne lære fra seg

I samtalene var elevene opptatt av lærerens måter å undervise på. De hadde et overraskende mangfold av meninger og kommentarer knyttet til lærernes læringsmåter og undervisningspraksis. En god lærer er en som er «flink å lære fra seg», som en av elevene beskrev det. Flere andre brukte også formuleringene «å lære fra seg» eller «lære bort» når de snakket om lærerens undervisning. Vi ble nysgjerrige på hva som egentlig ligger i denne formuleringen.

Rent teknisk kan det forstås som det å formidle egne kunnskaper til andre. Elevene mente imidlertid at det lå noe mer i utsagnet «å lære fra seg». De ga uttrykk for at dette innebar en kombinasjon av faglig kunnskap, formidlings-egenskaper og ikke minst relasjonell kompetanse. I tillegg må læreren skape engasjement og motivasjon for læring. En god lærer ser de totale behovene i en klasse. Som en av elevene sa: «Læreren må passe på at alle forstår», noe som også er en del av det «å lære fra seg». Med andre ord er det kompliserte og sammensatte prosesser som skaper læring, noe elevene var tydelige på.

Vi kan forstå elevenes utsagn i lys av den danske pedagogen Knud Illeris sine tre ulike dimensjoner ved læring. Han mener at læring handler om *innhold*, som er det kognitive aspektet ved læring, det konkrete som skal læres. Læringens *drivkraft* er også en nødvendig dimensjon ved læring og omhandler motivasjon, følelser og vilje til læring. Hva driver læring frem hos elevene? Læringens *samspill* handler om det relasjonelle og sosiale aspektet ved læring, det kan være relasjonene mellom elever, mellom foreldre og lærere, mellom lærere, og kanskje den viktigste i denne sammenhengen: mellom lærere og elever (Illeris, 2012).

Figur 9.3

En lærer med kontroll og oversikt



Vi merket oss underveis i samtalene at få elever direkte nevnte lærerens *faglige kunnskaper* som viktig for en god lærer. En av de tydeligste uttalelsene kom fra en elev som beskrev en god lærer som «en lærer som kan det han underviser i». Han brukte en av lærerne han hadde som eksempel: «Harald kan mye om 2. verdenskrig – han kan undervise uten manus.» Eleven fortalte om en lærer som klarte å engasjere klassen i et interessant tema, som brukte sine kunnskaper på feltet, og som frigjorde seg fra boka. Et annet eksempel er en elev i en annen klasse som definerte en god lærer slik: «En smart lærer er en som kan fortelle masse og som vet masse.»

Vi vil lære oss å spille gitar!

Hvis vi tar et skritt tilbake fra det sterke søkelyset på lærerens kvaliteter, og heller ser på hva slags innhold i undervisningen elevene etterspurte, var et tilbakevendende tema på alle skolene ønsket om mer praktiske fag og undervisning som tar kroppen og fantasien i bruk. Noen ville ha mer musikk: «Det er gøy. Vi kunne bruke alt som er i skapene, det gjør vi ikke så mye mer nå. Vi vil lære oss å spille gitar.» I skapene sto gitarer og musikkinstrument av ulike slag, men ifølge utsagn fra både rektorer og lærere så satte kommuneøkonomien en stopper for å drive musikkundervisning på samme nivå som de hadde gjort før. I en annen sammenheng ble sløyd-undervisninga etterlyst:

Vi har jo hatt sløyd. Da vi hadde sløyd så lærte vi mye. Det var veldig bra for oss. Det er mange som er snekkere og mange som ønsker å bli det. Sløyd er et bra fag, men sløydsalen er stengt. Jeg vil at sløydsalen skal være oppe og gå. Vi bør ha sløyd en gang i uka.

Eleven begrunnet ønsket om sløyd med at det var både lærerikt og bra for klassen som helhet. Vi tenker at elever klarer å se at praktiske og estetiske fag fordrer evner til samarbeid og kommunikasjon, ved siden av at det gir ferdigheter knyttet til blant annet motorikk og koordinasjon, kreativitet og problemløsning.

Generelt var elevene frustrerte over at spesialrom og utstyr fantes, men at det samtidig ikke var økonomi til å drive denne formen for undervisning. Dette er en situasjon som dessverre er gjenkjennbar i mange skoler både regionalt og nasjonalt. Årsakene til denne nedprioriteringen er flere: for eksempel en

større satsing på kjernefag for å forbedre elevenes prestasjoner i lesing, regning og skriving med tanke på internasjonale og nasjonale undersøkelser; en prioritering av fag som ikke trenger spesialrom og utstyr; og ikke minst utfordringer med å få tak i lærere som har de kvalifikasjonene som trengs. En av kritikken mot den nye femårige lærerutdanningen som ble innført nasjonalt i 2017, er at de nyutdannede lærerne har for smale fagkombinasjoner når det gjelder hva skolene, og da særlig i distriktene, uttrykker at de har behov for – en utfordring som ble aktualisert i samtalene med lærerne ved flere av skolene vi besøkte. Lærerutdanningen fra 2017 gjenspeiler de innførte kompetansekravene for tilsetning på ulike trinn i skolen, hvor det var de skriftlige fagene som ble vektlagt. Praktiske og estetiske fag har som følge av dette ikke fått tilstrekkelig plass på lærerutdanningene, og med små kull blir det stadig færre lærere med denne kompetansen i norsk skole. Det er interessant å se elevenes savn etter praktisk-estetiske fag i lys av at lærerutdanningen i sitt utgangspunkt for nesten 200 år siden hadde et ganske sterkt fokus på fagene Praktiske øvelser og Sang og Orgelspill (se kapittel av Larsen i boka). I stortingsmeldingen *En mer praktisk skole* (Meld. St. 34) svinger pendelen imidlertid litt i motsatt retning igjen. Med utgangspunkt i negative resultattall og økt fravær i skolen, foreslås en sterkere satsing på mer praktiske fag i skolen. I tillegg vektlegges også mer praktiske arbeidsmåter i alle fag i skolen – særlig for mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Gjør timene litt artig

I samtalene med elevene lurte vi både på hva som motiverer og skaper vilje til læring, og hva som engasjerer dem emosjonelt. Elevene var i stor grad opptatt av hvordan læringsstiler og aktiviteter berørte dem. *Morsom* og *artig* var begrep som stadig dukket opp. Elevene så ut til å koble sin læring til positive emosjoner. En av elevene mente at en god lærer er «en som lærer fra seg ting på en lett og morsom måte». En god lærer er en «lærer som gjør timene litt artig» sa en annen av elevene, en uttalelse vi fikk høre jevnlig i samtalene. Vi ba innimellom om eksempler, og eksemplene vi fikk handlet ofte om praktiske læringssituasjoner som for eksempel undervisning i kunst og håndverk, dra på turer eller gjøre matematikk i skogen. En gruppe elever på en av skolene nevnte sine egne lærere som eksempler på gode lærere, og fremhevet at «de er artige og de gjør artige ting» – og «de gjør undervisninga gøy – de er kreative».

I diskusjonene rundt den gode lærer generelt, ble kreativitet og improvisasjon vektlagt av flere. En av elevene pekte på at en god lærer ikke er avhengig av «boka», men finner på ting selv og han sammenlignet dette med å spille et instrument: en som er god følger ikke notene slavisk, men improviserer og legger inn noe eget – «han følger jo ikke bare bruksanvisninga». Elevene var også opptatte av hva de ville gjort dersom de var lærere, som en av dem uttrykte det: «Jeg ville gjort masse gøy – men sånn at de lærte noe.»

I likhet med flere lignende utsagn, var *artig* og *gøy* begreper som generelt ble koblet til bedre læring, og ikke til at en lærer nødvendigvis skal være en konstant artig og morsom person. Elevene vil ha en lærer som legger til rette for læringsglede og læringslyst, læring som berører dem emosjonelt og som skaper vilje til læring og motivasjon for læring. Dette er i tråd med Illeris' (2012) begrep om *læringens drivkraft* som en sentral dimensjon i læringsprosessen. Å oppleve *læringsglede* fremstår som viktig, noe flere studier presentert i Danielsen og Rosøy (2025) viser.

Figur 9.4

En lærer som bidrar til elevens trivsel



Sørger for at vi er aktive

Variasjon i læringsformer var et gjennomgående tema i samtalene våre. En av elevene uttrykte det slik: «en god lærer er en lærer som kan gjøre forskjellige aktiviteter i timene, som er variert.» En annen beskrev en ønsket skoledag

slik: «at skoledagene er mer variert. At vi for eksempel har lek i en time- en lek vi kan lære av.» Flere elever formulerte dette på ulike måter, men felles for dem var at de satte pris på å jobbe på mange forskjellige måter i løpet av skoledagen. Ønsket om en mer praktisk tilnærming kom også tydelig fram: enten ved at flere praktiske fag ble etterspurt, eller ved at de arbeidet mer praktisk i de fagene de allerede hadde: «En god lærer sørger for at vi er aktive.» Elevene trakk fram flere konkrete eksempler på praktiske aktiviteter de hadde hatt glede av. For eksempel fortalte en klasse at de hadde vært på besøk hos en reindriftsfamilie, noe de syntes var gøy. Uten tvil ønsket elevene seg flere praktiske fag og undervisningsformer som i større grad aktiviserte dem: «En god lærer skal lage gode aktiviteter- sånn at det blir morsommere, f.eks. kunst og håndverk, for det er mange glade i.»

Elevene vi snakket med så mange muligheter for å arbeide med praktiske læringsmåter også i teoretiske fag som matematikk: «Vi burde vært mer i aktivitet mens vi lærer. I 5.klasse hadde vi ute-matte, vi var rundt omkring i skogen og hadde mattestykker, og så sprang vi.» Flere elever trakk fram ønsket om mer praktisk læring i alle fag, som denne eleven som snakket om matematikk: «En god lærer er en som gjør at det blir gøy på skolen. Hvis vi for eksempel i matte ikke bare skriver i boka, men at vi gjør noe fysisk når vi skal lære matte.»

Generelt var mange elever opptatt av å få mer fysisk aktivitet og handlingsorientert læring. En av elevene uttrykte det slik: «Det [undervisningen] burde være mer fysisk. Vi burde bevege mer på oss, det finnes ulike måter å lære på. Vi lærer ikke bare når vi sitter.» Elevenes perspektiver på hva god læring er, er både spennende og gjennomtenkte. De har interessante og rasjonelle argumenter, og ser på sin egen læring med et metablikk. Som en elev sa det: «Jeg mener vi skulle vært mye mer ute. Forskerne sier at unger må være mye mer ute. Vi er for mye på skjerm både på skolen og hjemme.» Temaet skjermbruk kom opp i flere samtaler, hovedsakelig som en bekymring fra elevenes side over mye skjermbruk totalt sett. Skjermbruk på fritida ble også nevnt – noe som selvsagt ligger utenfor skolens og lærerens kontroll. Elevene er kanskje de som har best oversikt selv, og gjennom samtalene våre viste de reflekterte kunnskaper om overdrevet skjermbruk. Da Skjermbrukutvalget lanserte sin utredning *Trygg og målrettet bruk av skjermer for barn og unge* i 2024 (NOU 2024:20), var noen av forslagene fra utvalget ganske nære det elevene selv nevnte; for eksempel mer bruk av bøker på skolen og mer aldersbegrenset tilgang.

Fokuset på lærerens evne til å skape god og variert undervisning ligger også tett opp mot Elevpanelets konklusjoner (Meld. St. 34 (2023–2024)) hvor elever i et nasjonalt «ekspertpanel» i forbindelse med stortingsmeldingen ønsket seg en mer variert skoledag og å være mer aktive. Dette ble eksemplifisert med aktiviteter som gruppeoppgaver, mer kreative oppgaver, tverrfaglig arbeid, fysisk aktivitet og det å være mer ute. Elevene vi snakket med, brukte lignende eksempler på aktiviteter de likte og mente var gøy.

Figur 9.5

Eleven jubler når læreren sier at i dag skal vi ut på tur (oversatt fra samisk til norsk)



En robot har ikke hjerte!

Hva sier så elevene når vi spør dem om hva den gode lærer er i fremtiden?

KI og nye muligheter knyttet til teknologi dukket naturlig nok opp når elevene snakket om den gode lærer om 50 år. I flere av samtalen ble det reist spørsmål om roboter i fremtiden kommer til å ta over rollen til lærerne, noe elevene mente var en svært dårlig idé. For det første var elevene krystallklare på at de trenger at læreren er en varm og forutsigbar person som de kan stole på:

En robot har ikke hjerte og er ikke omtensksom. Roboter kan glitche og bli ødelagt. Jeg stoler ikke på en robot. Den kan bli helt koko og henge oss etter klærne uten at vi har gjort noe.

Andre elever trakk frem at roboter, i motsetning til læreren, ikke nødvendigvis ville handlet til elevenes beste:

Du bør ikke stole på en robot. Det kan være elever som ikke har lyst til å lære. De kan si, «kan du gå å ordne oss en seng», og roboten svarer ja. Roboten vil aldri ditt beste, men en lærer vil ditt beste.

Et interessant underliggende budskap i overnevnte sitat er elevens perspektiv på læreren som den som bestemmer over eleven og som bestemmer til elevens beste. Det samme formidles av en av de andre elevene: «Med en robotlærer hadde vi sikkert bare tatt TV-kvart i stedet for lese-kvart. Og bare jobbet på iPad'n. Vi ville ikke skrevet setninger, men bare sett på youtube.» Når elevene nærmest avfeier at fremtidens lærer kan være en robot, handler det i stor grad om dimensjonen kontroll (Nordahl, 2019), men også om den andre dimensjonen ved en autoritativ lærer, altså varme. Selv om elevene mener at læreren også i fremtiden skal være et menneske, vekket samtalen om roboter som lærere interesse, noe vi så flere eksempler på i elevenes tegninger (figur 9.6).

Figur 9.6

Viser en «empatisk» robot-lærer



Det mest fremtredende når elevene beskriver en god lærer i fremtiden, er at hen er et varmt menneske. Elevene forteller at de trenger en lærer som støtter dem og hjelper dem i smått og stort, og at de ikke ville stolt på at en robot kunne hjulpet dem slik en lærer kan: «Mennesker har større hjerte. En robot kan ikke hjelpe. Den skjønner ikke hva vi trenger. Og hadde du en robot som svømmelærer hadde den ikke reddet deg hvis du druknet.»

Veien videre

I dette kapitlet har vi tegnet et bilde av 200 elever sine fortellinger om den gode lærer. Hvordan kan lærere, lærerutdanningene, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå opplyses og inspireres av de elevene vi har snakket med? Vi som er lærerutdannere; tar vi innover oss de innspillene vi har fått? Å styrke den relasjonelle og undervisningsmetodiske kompetansen til nye lærere vil utvilsomt være en nødvendig satsing, slik vi tolker og forstår elevenes utsagn og tegninger. Stikkord her er blant annet styrking av ferdigheter som empati, kommunikasjon, konflikthåndtering og inkludering. Mye av dette kan ivaretas med større søkelys på klasseledelse. Videre mener vi det er viktig å styrke de nye lærernes faglige og didaktiske kompetanse i varierte undervisningsformer, også med innslag av praktisk-estetiske læringsprosesser. Dette vil kreve mer samarbeid mellom de ulike fagene i lærerutdanningene, noe som i neste steg kan bidra til større engasjement og mer motivasjon for læring hos elevene.

I en langsiktig og historisk forståelse av lærerutdanning ser vi at pendelen har svingt litt fra side til side, noe lærerutdanningen trolig vil fortsette å gjøre også i fremtiden. Uansett hvordan læreplaner og lærerutdanningene er utformet, vil det alltid være en ressurs å inkludere elevenes erfaringer og tanker om det som for dem kjennetegner den gode lærer, den gode undervisning og den gode skole. Nå ligger ansvaret på oss for å imøtekomme forventningene elevene har til våre lærerutdanninger, og vi utfordrer herved lærere, politikere og skolemyndigheter på ulike nivå til å reflektere over hva de 200 elevene har fortalt oss.

Referanser

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Peterson (Red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746–758). Garland.
- Danielsen, K. & Rosøy, A. (Red.) (2025). *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser*. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet (regjeringen.no)
- Nordahl, T. (2019). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2024:20. *Trygg og målrettet bruk av skjermer for barn og unge*. Barne- og familiedepartementet.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
<https://tv.nrk.no/serie/dusaameg>

Forfatteroversikt

Pernille Bartnæs er universitetslektor i pedagogikk og ansatt ved barnehagelærerutdanningen på UiT Norges arktiske universitet. Hun er utdannet barnehagelærer, og har en master i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er knyttet til barns utforskning utendørs, og barnehagens vær- og stedspraksiser. Bartnæs deltar i prosjektet «Interreg Aurora – Et samarbeidsnettverk for interkulturell kompetanse og samhandling i barnehage og barnehagelærerutdanning».

Sidsel Boldermo er førsteamanuensis i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen på UiT Norges arktiske universitet. Hun forsker på små barns opplevelser av tilhørighet og fellesskap, med særlig vekt på barnehagens vær- og stedspraksiser. Boldermo deltar i prosjektet «Interreg Aurora – Et samarbeidsnettverk for interkulturell kompetanse og samhandling i barnehage og barnehagelærerutdanning». Gjennom samarbeid på tvers av landegrensene – Norge, Sverige og Finland – har prosjektet som mål å styrke barnehagenes evne til å støtte barn i utvikling av interkulturell kompetanse, toleranse og solidaritet.

Jens Breivik er førsteamanuensis i pedagogikk og assisterende instituttleder for utdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Breiviks forskningsinteresser er knyttet til universitetspedagogikk, pedagogisk filosofi, vitenskapsteori og digitale arbeidsformer i høyere utdanning.

Rikke Gürgens Gjørnum er prorektor for utdanning ved UiT og professor i drama/teater. Gjørnum har doktorgrad fra NTNU, hovedfag i teatervitenskap fra UiO, og er utdannet dramapedagog fra OsloMet og allmennlærer fra UiS. Hun har vært viserektor ved UiT og forskningsleder for Arktisk senter for velferds- og funksjonshemmetforskning. Gjørnum har bred forskningserfaring fra anvendte kunst- og kulturprosjekter, og har publisert en rekke artikler og bøker knyttet til estetikk og pedagogikk, inkluderende forskning, Disability Art, demensomsorg og kjønnsforskning.

Helge Habbestad er universitetslektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen på UiT Norges arktiske universitet. Han har i flere år vært studieleder og studieprogramleder ved barnehagelærerutdanningen. Habbestad deltar i prosjektet «Interreg Aurora – Et samarbeidsnettverk for interkulturell kompetanse og samhandling i barnehage og barnehagelærerutdanning». Gjennom samarbeid på tvers av landegrensene – Norge, Sverige og Finland – har prosjektet som mål å styrke barnehagenes evne til å støtte barn i utvikling av interkulturell kompetanse, toleranse og solidaritet. Han forsker på profesjonell faglig kompetanse i barnehagen.

Line Husjord er førstelektor i mat og helse ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun underviser i mat og helse i grunnskolelærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen. Forskningsinteressene hennes omfatter folkehelse, fagdidaktikk og matkulturer med tilknytning til Nord-Norge.

Rolf Inge Larsen er førsteamanuensis i historie ansatt ved Lektorutdanningen på UiT Norges arktiske universitet. Hans forskningsfelt er minoritetshistorie, utdanningshistorie og den læstadianske vekkelsens historie. For tiden er han deltaker i prosjektet «Sannhet og forsoning i undervisning om samiske tema for framtidige lektorer i skolen».

Tove Leming er dosent i samfunnsfag og merittert underviser, ansatt ved lærerutdanninga på UiT Norges arktiske universitet. Hun leder forskningsgruppa LIFT (Lærerutdanning i forandringstid), som arbeider tett mot praksisfeltet. Leming har særlig fokus på forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot samfunnsfagsdidaktiske problemstillinger, og er opptatt av internasjonalisering og kulturmøter i lærerutdanningene.

Henriette Ludvigsen er universitetslektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser også ved den nasjonale lederutdanningen for styreere i barnehagen, og har faglige interesseområder som profesjonslæring, pedagogisk ledelse og profesjonelle læringsfellesskap. Ludvigsen har bakgrunn som barnehagelærer og pedagogisk leder.

Siri Sollied Madsen er professor i pedagogikk ansatt ved barnehagelærerutdanninga på UiT Norges arktiske universitet. Madsen er forsker i BARNkunne, et forsknings-senter for barnehagerelevant forskning. Hun er fagredaktør i tidsskriftet Nordisk barnehageforskning, og forsker på profesjonsfaglig digital kompetanse samt ulike dimensjoner av undervisningskvalitet i høyere utdanning.

Stig Misund er førstelektor i naturfag og ansatt ved lærerutdanningene på UiT Norges arktiske universitet. Misund har særlig fokus på forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot naturfagdidaktikk, og er opptatt av studentaktiv og utforskende undervisning, tverrfaglighet og undervisning for bærekraft i lærerutdanningene.

Jon-Håkon Schultz er professor i pedagogisk psykologi ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Forskningsarbeid og undervisning omfatter barn og unge som er utsatt for traumatiske hendelser, og hvordan barnehagelærere og lærere kan gi best mulig hjelp i etterkant av kriser og traumer. Han er også professor II ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO.

Randi Hege Skjelmo er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun har doktorgrad fra samme sted med avhandlingen *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet*. De senere år har hun arbeidet med utdanningshistorie for perioden 1700–1945, blant annet i forskningsprosjektet Oppstart av lærerutdanning i nordområdene. Et omfattende kildemateriale er samlet inn fra nordiske arkiver sammen med professor i historie Liv Helene Willumsen, og ligger til grunn for en rekke nyere publikasjoner knyttet til tidlig utdanning og misjon.

Siw Skrøvset er dosent i utdanningsledelse og instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun er også leder av Faglig råd for lærerutdanning. Hun har vært lærer, praksislærer og skoleleder i ungdomsskolen, og hennes forskningsinteresser kan overordnet ses å være ledelse av skoleutvikling og lærerutdanning.

Astrid Strandbu er professor i pedagogikk og assisterende instituttleder for etter- og videreutdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Strandbus forskningsinteresser omfatter blant annet utviklingsarbeid i partnerskap mellom utdanning og barnehage/skole, skole-hjem-samarbeid og elevens/barns posisjon i familien og på ulike offentlige arenaer.

Liv Helene Willumsen er professor emerita i historie ved Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi ved UiT Norges arktiske universitet. Hun har to doktorgrader, én i litteratur om Regine Normann fra Universitetet i Bergen og én i historie om trolldomsprosessene i Skottland og Finnmark fra University of Edinburgh. Hun har skrevet tekstene til 91 minnetavler på Steilneset minnested, som er bygd til minne om ofrene for trolldomsprosessene i Finnmark på 1600-tallet. De senere års forskning har innbefattet utdanningshistorie og tidlig misjon i Finnmark, studier utført sammen med Randi Hege Skjelmo. Willumsen mottok Kongens fortjenstmedalje for sitt akademiske arbeid i 2019.

Ketil Zachariassen er førsteamanuensis i moderne historie ved Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi ved UiT. Zachariassen har i sin forskning vært særlig opptatt av urfolks- og minoritetshistorie, nordnorsk regionalisme og politiske, kulturelle og økonomiske moderniseringsprosesser i landsdelen. Han var medlem av Sannhets- og forsoningskommisjonen fra 2018 til 2023.