

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 ytret 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 smelte 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 uslitelige 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 høgskolen, 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. Kapitlet 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. & Skrovset, 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.

