

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 Verdensdelar 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 Tsjekkia 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. Amlle, 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 Haugetrærs 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 vor-dende 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 lærdoms miljø 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.