Hilt, L. & Halvorsen, Ø. W. (2026). Enhetsskolen og allmenndanningens utfordringer: Herman Ruge og herbartianisme på norsk. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 175–197). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870807

7

# Enhetsskolen og allmenndanningens utfordringer

## *Herman Ruge og herbartianisme på norsk*

Line Torbjørnsen Hilt & Øyvind Wiik Halvorsen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

**Sammendrag:** Enhetsskolen har vært fremhevet som et viktig særtrekk ved den norske skolemodellen, og reformpedagogikken utgjorde et viktig idemessig fundament for denne modellen. Av både kritikere og tilhengere har reformpedagogikken imidlertid blitt fremstilt noe ensidig som i hovedsak orientert mot formale og subjektive sider ved undervisning, gjerne på bekostning av lærerens autoritet og undervisningens objektive side. Den reformpedagogiske tradisjonen er imidlertid rikere, noe dette kapitlet viser. Kapitlet tar utgangspunkt i den norske skolemannen Herman Ruges (1883–1976) tanker om enhetsskolen, og viser deres relevans for dagens diskusjoner om den nordiske skolemodellen. Pedagogiske innsikter fra Ruges moderate, Herbart-inspirerte reformpedagogiske tradisjon bringer nye innsikter til de utfordringene som enhetsskolen og den nordiske danning står overfor i den nyere tid, særlig knyttet til hvilken rolle lærerautoritet og kunnskap skal spille i videregående skole.

**Nøkkelord:** reformpedagogikk, Ruge, Herbart, autoritet, kunnskap

**Abstract:** The comprehensive school has been considered as an important distinguishing feature of the Nordic model of education, and reform pedagogy constituted an ideological foundation for this model. Still, both critics and proponents of reform pedagogy have tended to portray it in a rather one-sided manner, as being oriented towards the formal and subjective side of teaching, often at the expense of teacher authority and the objective side of teaching. This chapter will demonstrate that the tradition of reform pedagogy is richer than this. The chapter takes the ideas of the Norwegian educator Hermans Ruge as a point of departure and discusses their relevance for contemporary discussions of the Nordic school model. Pedagogical insights from Ruges moderate, Herbart-inspired strand of reform pedagogy offer new perspectives on the challenges faced by the comprehensive school model and Nordic Bildung today. The chapter focuses particularly on the role that teacher authority and knowledge should play in upper secondary education.

**Keywords:** reform pedagogy, Ruge, Herbart, authority, knowledge

## Innledning

Enhetsskolen, senere kalt fellesskolen, er for mange selve grunnstenen i den nordiske utdanningsmodellen. Hovedpremisset i enhetsskolemodellen er at alle barn, på tvers av kjønn, evner, etnisitet, funksjonsnivå og klasse, skal gå i samme skole. I Norden ble enhetsskolen institusjonalisert med nye opplæringslover på slutten av 1800-tallet. Disse markerte slutten på et lagdelt skolesystem, der elevene hadde gått i latinskole, borgerskole eller allmueskole. Siden innføringen har enhetsskolen vært en nærmest ubestridelig ide i de nordiske skolereformene, kjennetegnet av stadige utvidelser av det allmenne skoleløpet og nedtoning av forskjeller mellom skoleslag. Enhetsskolemodellen medførte imidlertid nye utfordringer for skolene utover på 1900-tallet, blant annet på grunn av fagtrengsel og elevmangfold. Reformpedagogikken, orientert mot nye arbeidsformer og elevens utvikling, presenterte svar på utfordringene og ble på mange måter den nordiske enhetsskolens idémessige grunnlag.

Enhetsskolemodellens historie har løpt parallelt med en vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget, hovedsakelig i reformpedagogisk tapning, med mål om å tjene som faglig grunnlag for de nye velferdsstatlige profesjonene. Reformpedagogikken kan imidlertid neppe sies å utgjøre en samlet og entydig tankeretning. Likevel har reformpedagogikken fått skylden for mange av dagens skoleproblemer, som lærerens autoritetstap, instrumentalisering, disiplinproblemer og manglende fokus på kunnskap. Selv om kritikerne kan ha rett i sine tilstandsbeskrivelser, innbefatter reformpedagogikken også moderate tenkere som var forankret i andre tradisjoner enn for eksempel John Deweys progressivisme.

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en ukjent perle i enhetsskolens idéhistoriske landskap, nemlig den norske skolemannen Herman Ruge (1883–1976). Etter vår mening bidro Ruge med interessante tanker om enhetsskolen, som også er relevante for dagens diskusjoner om den nordiske skolemodellen. Ruge var inspirert av tysk danningstradisjon, særlig Johan Friedrich Herbarts (1776–1841) filosofi, men førte herbartianismen inn i det 20. århundre, i møte med de problemene de nordiske skolesystemene sto overfor, særlig i den høyere skolen (gymnaset). Selv om det også utviklet seg en formalistisk resepsjon

av Herbarts tenkning på 1900-tallet, særlig i den danske konteksten[1], representerer Ruge en *moderat herbartianisme* og utarbeidet tenkningen sin i spennet mellom pedagogiske grunnpolariteter[2] som vekst og forming, material og formal danning, subjektivitet og objektivitet. Ruge definerte seg selv som *evolusjonær reformpedagog*, til forskjell fra de *revolusjonære*, og var bekymret for at skolens materielle dimensjon skulle miste legitimitet. Skolen måtte ta innover seg det nyskapende ved arbeidsskolepedagogikken,[3] en pedagogisk retning som vektla undervisningens *arbeidsformer* og det å skape selvvirksomhet hos elevene. Samtidig som Ruge støttet arbeidskolepedagogikkens oppgjør med den lærerstyrte skolen, basert på pugging av lærestoff, måtte man «la det nye vokse fast i det gamle», og ikke glemme at elevene i den høyere skole skulle føres inn i «videnskapens forgård.»[4] Dette kapitlet vil rette søkelyset mot Herman Ruges pedagogisk-filosofiske tankegods, mer enn hans historiske virke. Mot slutten vil vi drøfte Ruges relevans for dagens skoleutfordringer – særlig knyttet til kunnskap og lærerautoritet i videregående skole.

## Idehistorisk kontekst: ideen om enhetsskole og allmenndanning

Enhetsskolens fremvekst i Norden må ses på bakgrunn av et oppgjør med standssamfunnet og kan forstås i lys av idéhistoriske forskyvninger og endringer i samfunnsstrukturer på 1800-tallet. I Norden pågikk det en nasjonsbyggingsprosess og demokratisering med utgangspunkt i ideen om at befolkningen skulle anses som statsborgere og ikke undersåtter. Dette kom blant annet

1 Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Universitetsforlag, 2017), 196–198.

2 Pedagogiske grunnpolariteter er et begrep hentet fra Reidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Ad Notam, 1996), 26.

3 Ruge bruker termene «arbeidsskolepedagogikken» og «den nye oppdragelse» om reformpedagogiske ideer i denne tiden.

4 Herman Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 88 og 99.

til uttrykk i den nye norske Grunnloven og formannskapslovene fra 1837.[5] Dersom folket som helhet skulle gjøres i stand til samfunnsdeltagelse, måtte man ha en allmueskole med oppgaver som strakk seg utover religion og lesing. Samtidig måtte en skole for folket gi en borgerdanning som også tilførte noe mer enn de klassiske språkene, som var latinskolens omdreiningspunkt.[6] Slik vokste det frem et behov for en folkeskole som kunne gi en mer elementær allmenndanning for flere, og som kunne være et brukbart utgangspunkt for videregående utdanning. I Norge var siste halvdel av 1800-tallet derfor preget av en rekke reformer på skolefeltet.

I denne brytningstiden hadde Ole Hartvig Nissen sitt virke – en viktig tenker og politisk kraft i utviklingen av nye skolereformer knyttet til enhetsskolen i Norge fra midten av 1800-tallet. Thuen[7] beskriver den norske allmueskoleloven av 1860 som et «enmannsverk fra Nissens side», inspirert av internasjonale pedagogiske ideer etter studieturer til Skottland og USA. Nissen var tilhenger av Herbarts ideer om enhetsskolen som allmenndannende instans[8] og av pedagogikk som vitenskap. I dette perspektivet står pedagogikk i spennet mellom etikk (pedagogikkens formål) og psykologi (pedagogikkens midler), og oppdragelse, undervisning og danning er sammenvevde størrelser. Formålet med enhetsskolen var å etablere et felles mangesidig danningsgrunnlag, slik at alle elever tok del i helheten før spesialisering innenfor et yrke.[9] Den nye enhetsskolen skulle ikke bare representere boklærdom, men måtte stå i vekselvirkning med livet og være nyttig for barnet selv.[10]

Enhetsskolen var imidlertid ikke et entydig begrep. I praksis kunne man nok si at enhetsskolemodellen var en realitet i Norge fra *Lov om den Høiere Skole* ble innført i 1896, som bestemte at de såkalte middelskolene ikke kunne ha egne forskoler, men skulle basere seg på en femårig folkeskole for alle[11].

---

5 Nina Volckmar, *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (Gyldendal, 2016), 31.

6 Einar Høigård og Herman Ruge, *Den Norske Skolens Historie* (Cappelens forlag, 1963), 102.

7 Harald Thuen, «Hartvig Nissen», i *Pedagogiske Profiler*, red. Harald Thuen og Sveinung Vaage (Abstrakt forlag, 2004), 72.

8 Høigård og Ruge, *Den Norske Skolens Historie*, 94.

9 Herman Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18–19.

10 Thuen, «Hartvig Nissen», 74–75.

11 Alfred Telhaug og Odd Mediås, *Grunnskolen som Nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme* (Abstrakt forlag, 2003), 69. Dette omtales også i Volckmar, *Utdanningshistorie*, 40.

Samtidig eksisterte det et såkalt «overgangsproblem» mellom forskolen og middelskolene, der de øvre sjikt i samfunnet fant sine egne veier gjennom skolesystemet. Etter hvert skulle folkeskolen bli utvidet i flere omganger, og overgangene mellom skoleslagene diskutert og revidert. Enhetsskolen som begrep ble for alvor tatt i bruk fra 1911, da den såkalte «enhetsskolekomiteen» ble nedsatt, blant annet for å drøfte rettferdige overganger mellom skoleslagene.

Utviklingen av enhetsskolen på 1800-tallet kan ses i sammenheng med nasjonsbygging og folkedanning, men på 1920- og 30-tallet endret forståelsen av enhetsskolebegrepet seg ved at arbeiderbevegelsen gjorde skolereform og sosial rettferdighet til essensen i sin skolepolitikk.[12] Folkeskolen ble bygget ut, og enhetsskolen som begrep skiftet betydning og ble etter hvert ansett som et sosialt utjevnende velferdstiltak for befolkningen. På 1920-tallet var den reformpedagogiske forsøksvirksomheten utbredt og ansett som viktig for arbeidet for likhet og rettferdighet i samfunnet. Anna Sethne var i denne tiden en pioner for reformpedagogikken i Norge, og bidro med teoretiske arbeider og omfattende forsøksvirksomhet ved Sagene skole i Oslo (Se også Hovland sitt kapittel i denne boken). Det er i dette idéhistoriske landskapet vi kan plassere Herman Ruge. Ruge kan, i likhet med Sethne, ses som representant for den reformpedagogiske tradisjonen i Norge, men han hadde en mer moderat tilnærming til de nye pedagogiske strømningene og særskilte oppfatninger om arbeidsskolepedagogikkens relevans for den høyere skole.

## Herman Ruge – kort biografisk oversikt

Herman Ruge tok filologisk embetsmannseksamen i 1908 og pedagogisk eksamen i 1909. Etter dette fulgte en karriere som skolemester i Bergen, Halden og Oslo[13], og hans første publiserte verk var *Trekk av de moderne tyske skoleforhold* (1920) og *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet* (1925)[14]. Ruges

12 Gro Hagemann, «Folkeopplyser, Nasjonsbygger og Reformpedagog», *Arbeiderhistorie* (Arbark, 1995), 187.

13 Oddvar Vormeland, «Herman Ruge», i *Norsk biografisk leksikon*, hentet 19.12.2024, snl.no.

14 Willy Dahl, *Nytt norsk forfatterleksikon* (Gyldendal norsk forlag, 1971), om Herman Ruge.

helhetlige forfatterskap frem til hans død i 1976 avspeiler en allsidig faglig interesse, med tematikker som litteraturhistorie, komparativ pedagogikk, skolehistorie, morsmålsundervisning, allmenn pedagogikk og vitenskapsteori.[15] Etter noen år som rektor ved Tønsberg høyere skole ble Ruge rektor ved Pedagogisk seminar i Oslo (1937–1953) – en ettårig pedagogisk utdanning for universitetsutdannede som ønsket å arbeide i skolen. Her var Ruge kjent for å være mindre opptatt av metodikk og mer opptatt av grunnproblemer i et historisk lys.[16] Formålet var å «vekke til ettertanke mer enn å lære ferdige resultater».[17] Ruge spilte også en rolle i den såkalte Sonnenberg-kretsen, som ønsket å revitalisere tysk danningstradisjon i norsk pedagogikk. I 1963 ble han utnevnt til ridder av 1. klasse av St. Olavs Orden for sitt arbeid for norsk skole og pedagogikk. Til tross for hans utmerkelse og allsidige forfatterskap er Ruge knapt nevnt i norske skolehistoriske og idéhistoriske verk.[18] Dale[19] omtaler imidlertid Ruge som en representant for reformpedagogisk tenkning i gymnaset og trekker særlig frem hvordan han kombinerte formålet om kunnskapstilegnelse med arbeidsskolepedagogikk. Ruge er også anerkjent i historiske kretser for sine historiske oversiktsverk over norsk skole.

15 Ruges forelesningsrekker i pedagogikk ved Pedagogisk seminar og artikler i diverse tidsskrift ble senere utgitt i bøkene *Tanker omkring skolen*, *Oppdragelse og Undervisning* og *Skoletanker og skoleproblemer i det tyvende århundrede*. Med unntak av noen lærebøker i litteraturhistorie var hans siste tekster verket *Educational systems in Scandinavia* og den personlige teksten «En pedagogisk trosbekjennelse».

16 Herman Ruge, *Det pedagogiske seminar i Oslo, 1907–1957* (Aschehoug, 1958), 62.

17 Ruge, *Det pedagogiske seminar i Oslo*, 62.

18 I Rune Slagstad sin bok *Nasjonale strateger* (Pax forlag, 2001) er han nevnt med en setning, og i Kim Gunnar Helsvigs bok *Pedagogikkens grenser* er han nevnt kort i forbindelse med komitearbeidet som ledet til opprettelse av PFI (s. 50, 56, 108). Han er imidlertid ikke nevnt i utdanningshistoriske bøker som Volckmar, *Utdanningshistorie*, Harald Thuen, *Den norske skolen*, Harald Thuen, red., *Pedagogiske profiler*, eller Hans-Jørgen Dokka, *En skole gjennom 250 år*.

19 Erling Lars Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (Cappelen, 2008), 85–88, 112.

## Ruge som evolusjonær reformpedagog

Som nevnt var enhetsskolen et begrep som endret form gjennom historien. Etter vår oppfatning bidro Ruge til forståelsen av enhetsskolebegrepet ved å tillegge det en samfunnsteoretisk fortolkning, altså ved å forstå skoleutviklingen i lys av endringer i samfunnsstrukturer på denne tiden. Folkeskolene i Norden ble stadig mer utvidet som følge av at de nordiske landene gikk fra å være primært jordbruksland med naturalhusholdninger til å bli industriland.[20] I samtlige nordiske land strakk samfunnets ansvar for oppdragelse seg nå over et langt større antall år enn tidligere, og utvidelsen av pedagogikken til også å gjelde voksne så Ruge som et særlig trekk ved de nordiske utdanningssystemene.[21] Med enhetsskolen meldte imidlertid spørsmålet seg om passende differensieringsformer, altså hvordan man skulle tilrettelegge for mangfold i enhet. Hvor stor vekt skulle man legge på det yrkesforberedende i skolen versus det allmenndannende? Hvordan kunne man «finne en adekvat undervisnings- og oppdragelsesform for de fysisk og psykisk avvikende»?[22] Og hvordan kunne man ivareta rettighetene til de språklige og religiøse minoriteter i Norden? På bakgrunn av slike spørsmål mente Ruge[23] at enhetsskolemodellen var et uttrykk for en brytningstid, der særlig differensieringsproblemene sto på dagsorden.

Svaret på disse spørsmålene var for Ruge en *moderat* reformpedagogikk[24] der skolen gradvis tilpasset seg nye samfunnsformasjoner. Reformpedagogikken var nødvendig i møte med det nye samfunnet og av hensynet til enkeltindividet. Som Ruge selv fremhevet: «En individualiserende pedagogisk tenkning stilte et lidenskapelig spørsmål om ikke massepedagogikken gjorde blodig urett mot den enkelte, hans evner, behov og hans personlige

20 Se for eksempel Herman Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land* (Universitetsforlaget, 1961). I denne boken drøftes for eksempel utfordringer ved skolesituasjonen i Danmark, Sverige, Norge og Finland, i tillegg til at den nordiske enhetsskolemodellens fremtid og dilemmaer drøftes mer overordnet i en egen del. Boken ble senere oversatt til engelsk.

21 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 62.

22 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 64.

23 Ruge, *Skolesystemene i de nordiske land*, 74.

24 Det må understrekes at Ruge i større grad bruker ordene «den nye oppdragelse», «arbeidskolepedagogikk» og «arbeidspedagogikk» når han omtaler reformpedagogikk.

livsutfoldelse».[25] Samtidig var Ruge kritisk til det han omtalte som pedagogiske motestrømmer og «slagord»-pregede løsninger som:

> blir så vide eller så snevre at de passer til hver enkelts behov. Og fremfor alt så velklingende og så tanketomme at de også kan få gitt uttrykk for deres mening som ingen selvstendig mening har, men bare vil være med hvor skriket er sterkest og anskuelsene er mest up to date.[26]

I møte med samtidens nye pedagogiske ideer vender Ruge tilbake til Herbarts oppfordring om at pedagogikken må besinne seg på sine egne begreper.[27] I «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver» fra 1930 og i senere arbeider drøftes arbeidsskolepedagogikken i lys av grunnleggende pedagogiske spenninger, som den formale versus den materiale danning, formingsmotivet (formatio) versus vekstmotivet (creatio), samt subjektivitet versus objektivitet i skolens mål og midler. Ruge mente også at nasjonale skolesystemer måtte anses som levende organismer med røtter i folkets fortid. Dette innebar ikke at man skulle klamre seg fast i det gamle, men at «det nye må vokse sig fast til det gamle, slik at det føles som vårt eget og ikke som en tilfeldig import av motestrømninger utenfra.»[28]

Inspirert av Herbart mente Ruge at pedagogikken sto i et spenn mellom det erfaringsbaserte og teoretisk spekulasjon. Faget ble ansett som forbundet med de normgivende vitenskaper som etikk (de moralske grunnverdier), estetikk (skjønnhetens verdi) og logikk (riktig tenkning). Samfunnsmessige mål for danningen kunne også være legitime, og dermed ville også religion, politikk og samfunnsvitenskap være relevante.[29] Utover å spekulere over oppdragelsens mål skulle pedagogikken også finne de mest hensiktsmessige midler til å nå målet. Man kom ikke utenom kravet om å forstå barn og unge, og Ruge fant det derfor legitimt at den vitenskapelige pedagogikken i stor grad

25 Herman Ruge, «En pedagogisk trosbekjennelse», *Samtiden* 73, nr. 1 (1964): 20.

26 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85–94.

27 Se for eksempel Johan Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik und Umriss Pädagogische Vorlesungen* (Vorgotten books, 2018).

28 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 88.

29 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 5–6 og 12.

baserte seg på et psykologisk grunnlag.[30] Når man skulle finne pedagogikkens midler, måtte man imidlertid unngå at pedagogikken ble en rent teknisk virksomhet, men alltid se midler i lys av mål:

> Tar vi ikke dem med i vår betraktning, så blir vårt syn på oppdragelsen snevert og ideløst. Vi kan lære en teknikk, men vi lærer ikke å oppdra karakterfaste og gode mennesker. Vi lærer heller ikke å oppdra dem for det samfunn som de hører heime i, og hvor de en gang som voksne mennesker skal gjøre sin gjerning. Hvert nytt slektledd må ta spørsmålet om oppdragelsens mål opp på ny, ut fra sine forutsetninger og ut fra sin vurdering av hva der er godt og verdifullt og hva der er dødt og utbrukt.[31]

I likhet med Herbart oppfattet Ruge altså pedagogikken som en relativt autonom vitenskap med forbindelser til flere kanter. Ruge understrekte i denne sammenheng at man ikke må «samle på kjensgjerninger uten å føre dem inn i et helhetssyn.»[32] Pedagogikken velger ut sine egne problemer og setter det stoffet som bringes til torgs fra andre vitenskaper i ny belysning. Når pedagogikken behandler stoffet sitt på selvstendig vis, er det ikke lenger psykologi, biologi, filosofi eller sosiologi: «Det er pedagogikk, en lære om oppdragelsen, dens muligheter, dens rekkevidde, dens virkemidler og dens mål.»[33]

Et særlig fremtredende spørsmål i enhetsskoledebatten var forholdet mellom folkeskolen og den høyere skole. Ruge krediterte Nissen og Herbart eksplisitt for enhetsskolelovgivningen i Norge, og tilsluttet seg deres ideer om allmenndanning som utvikling av elevenes mangesidige interesse.[34] Ved overgangen til 1900-tallet hadde imidlertid stofftrengselen satt enhetsskoletenkningen under press. Man hadde endt opp med for mange fag og for lite rom for fordypning, og det ble vanskelig å opprettholde enhet i mangfoldet.[35] Ruge var også kritisk til den instrumentaliseringen av allmenndanningstradisjonen

30 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 6–7.
31 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
32 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
33 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 12.
34 For sammenligning, se Herbart, *Allgemeine Pädagogik*.
35 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18–19.

som fulgte i kjølvannet av den nye gymnasordningen i 1919, med linjedeling som løsning på differensieringsproblemet. Samtidig som Ruge forsto den samfunnsstrukturelle bakgrunnen for disse endringene, var han grunnleggende kritisk til den formalistiske fortolkningen av allmenndanningsbegrepet og mente at formalistene hadde misforstått hva Herbarts teori om mangesidig interesse egentlig handlet om. Her kan man altså øyne en brytning mellom Ruges resepsjon av Herbart og den resepsjonen som har vært pregende i Skandinavia, nemlig den herbartianistiske assosiasjonspsykologiske formaltrinnsmetoden.[36]

Overordnet sett så Ruge en enhetsskole i sterk vekst, men med indre motsetningsforhold. Stadig nye befolkningsgrupper ble ført inn i skolen uten at man var enige om kriterier for utvelgelse av fagstoff. Mens realistene ønsket seg en mer nyttig skole, tilpasset industrisamfunnet, ønsket klassisistene å bevare tradisjonelle språkstudier. Et begrep om allmenndanning burde favne begge perspektivene, mente Ruge, og fant altså et slikt begrep i Herbarts mangesidige interesse: «et uttrykk for et humanistisk dannelsesideal som var rummelig nok og stolt nok til å ville opta alle betydningsfulle verdier i sin synskrets.»[37] Herbarts filosofi om å danne en helhetlig karakter gjennom kultivering av mangesidig interesse var altså egnet til å bygge bro mellom klassisister og realister og kunne utgjøre seleksjonskriteriet for stoffutvalget, slik at interessene «strålte ut fra et felles midtpunkt».[38] En dannet person måtte ikke bli for spesialisert og «innsnevre sin interessesfære til det som i trangeste betydning angår ham selv», eller for den saks skyld «tankeløst å plapre etter andres tanker der hvor han har kunnskapens og modenhetens muligheter for å tenke selv»[39]. Gjennom å anspore til mangesidig interesse kunne man legge grunnen for en integrert karakter som samtidig var differensiert.

---

36 Reidar Myhre, *Innføring i Pedagogikk* (Fabritius, 1978), 305.

37 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

38 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 18.

39 Herman Ruge, *Tanker omkring skolen: Organisasjon, arbeidsformer og kultursyn* (Cappelen forlag, 1954), 24.

## Reformpedagogikkens spenningsforhold

«Vi kan nok bli fattigere, men aldri rikere enn vi har utstukket vårt liv i denne vidunderlige vårtid»,[40] hevdet Ruge, med henvisning til en periode han var særlig opptatt av, nemlig den såkalte «overgangsalderen» mellom 14 og 20 år. Ruge anså ungdomstiden for å være preget av uro og manglende likevekt, men samtidig var de unges intellektuelle krefter og interesser i full blomstring. At ungdommene måtte gis oppgaver «å tumle med» som var avpasset deres krefter og evner, ble av Ruge fremhevet som «oppdragelsens virkelige kunst»[41]. Det er med denne innsikten Ruge ga sin tilslutning til arbeidspedagogikkens metoder:

> I alle tilfelle gjelder det å finne det riktige forhold mellem selvvirksomhet og selvansvarlighet på den ene side og den kloke ledelse på den annen. I alle tilfelle gjelder det å gi så rikelig næring som mulig til de åndelige behov, å gi frihet til de særlige evner til å utfolde sig så fullt som råd er, og samtidig aldri tape helheten av syne, skolen som et arbeidende samfund, og heller ikke det objektive givne mål som skolens bundne planer stiller.[42]

Med andre ord skulle man finne en balanse mellom den objektiviteten som gis gjennom læreplanene og den subjektiviteten som fremmes gjennom skolens arbeidsformer. Ifølge Ruge[43] måtte dette innebære en elastisitet i læreplanene som muliggjorde selvstendig utfoldelse hos lærere og elever. Fordelene med arbeidsskoleprinsippene var at elevene kunne oppøve en selvstendighet som ble utvidet etter hvert som modenheten øker. Arbeidsformen ga også rom for tilpasning til elever på ulike evnenivåer. For ungdommer var arbeidsformen særlig egnet ved at den sørget for prøvende selvstendighet og sosialt samarbeid.[44] Men selv om arbeidsskolepedagogikken ivaretok undervisningens

40 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 91.
41 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
42 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
43 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 88.
44 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 108.

subjektive dimensjon i større grad enn tradisjonelle undervisningsformer, advarte Ruge mot å svikte kunnskapsdimensjonen.

Ruges reformpedagogikk for den høyere skole representerte altså på ingen måte en ukritisk aksept av arbeidsskolepedagogikken, men var utformet på grunnlag av pedagogikkens historisk stedegne begreper og grunnpolariteter. Dette gjaldt spenningsforholdet mellom danningens subjektive og objektive side, danningens formale og materielle side, og mellom vekst og forming. Ifølge Ruge var arbeidsskolepedagogikkens største fare at man blandet sammen pedagogikkens mål og midler: «Det er en av de populære misforståelser av den moderne pedagogikk å tro at en oppdragelse til frihet og selvansvar betyr oppgivelse av ledende prinsipper og en ubundet frihet til å gjøre og late som det faller en selv inn.[45] Frihet var ikke medfødt, men oppdragelsens høyeste *mål*, ifølge Ruge, og ville kun oppnås gjennom karakterdanning og langsom vekst. Danningens subjektive side måtte med andre ord ikke rendyrkes, men krevde klok ledelse og retning fra de voksnes side.

I sin kritiske drøfting av reformpedagogikkens ideer trekker Ruge frem en sentral spenning mellom formings- og vekstmotivet. Ruge hevder at denne spenningen utgjør det dypeste skillet i all oppdragelsestenkning: «Det avgjørende skillet er mellom dem som vil frigjøre ungdommens krefter og dem som vil lede dem inn på de veier som de selv mener er de rette.»[46] Skal barnets utvikling ses som en organisk vekst med oppdrageren som en gartner som tilrettelegger med de mest optimale vekstbetingelser, eller skal man anse oppdragelse som en forming med utgangspunkt i uttenkte mønstre og idealer, enten de nå er kunnskapsmessige, moralske eller religiøse?[47] De som tilhørte den moderne psykologien måtte velge det første perspektivet, mens de som følte seg overbevist om «sine egne meningers fortreffelighet» ville velge det andre.[48] Likevel er det slik at begge disse perspektivene har sine ulemper. Mens det første perspektivet ville komme i konflikt med de ytre kravene som faktisk gjelder, som fag og lovverk, kunne det andre perspektivet kritiseres for å være et maktmisbruk «som til slutt vilde hævne sig selv».[49] Ruge mente

45 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 93.
46 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 21.
47 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.
48 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.
49 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 85.

også at grensene mellom disse to perspektivene var uklare, og forsto dem som gjensidig konstituerende snarere enn egentlige motsetninger: «For de fleste oppdragere vil visst litt av begge deler. De vil nok frigjøre, men med den stilltiende forutsetning at frigjøringen skal foregå i den retningen som de selv anser er den beste».[50]

Ruge var også opptatt av betydningen av «arbeidsundervisning», ofte forstått som å lære gjennom praktisk arbeid. I en slik forståelsesramme er det gjerne slik at det håndverksmessige arbeidet blir det primære, mens teoretiske studier kun blir et hjelpemiddel.[51] Ruge ønsket en mer utvidet begrepsliggjøring av arbeidsundervisningen, særlig for den høyere skole, hvor elevene skal føres inn i «videnskapens forgård».[52] Målet med undervisning i den høyere skole var *intellektuelt*, ikke teknisk. Det teoretiske studium måtte ta utgangspunkt i *sine* arbeidsformer, altså de vitenskapelige metoder. Den høyere skoles viktigste metodiske oppgaver var «å oversette det selvstendige studiums metode i et sprog som passer for umoden ungdom.»[53] Dette innebar at stoffutvalget og læringsmetodene måtte være av en slik art at de førte til selvvirksomhet som var avpasset ungdommens krefter. Arbeidsundervisning som forener håndens og åndens arbeid gjennom en appell til selvvirksomhet, var selve målet for god undervisning. Ruge fremhevet imidlertid at denne undervisningsformen ikke måtte anses som ny i kraft av reformpedagogikken, men skriver seg helt tilbake til Platons dialog *Menon*. Den «åndløse pugg» har sameksistert med «den rene og skjønne sokratiske kunst å lokke tanken frem av det slumrende dyp og ikke bare hamre inn de ferdige resultater», hevder Ruge.[54] Den nye arbeidsskolen for den høyere skolen skulle derfor handle om å sette elevenes tanker i selvstendig virksomhet gjennom oppgaver og oppfølging med «eggende spørsmål».[55]

Ruge drøftet også lekens plass og betydning i skolen, som mange nettopp assosierer med reformpedagogikken. Lek hørte til de elementære og ikke de høyere trinn av skolen: «For de små barn er leken den alvorligste arbeidsform

50 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 21.
51 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
52 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
53 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
54 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.
55 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 99.

(…) Men når vi er kommet så høit op som til overgangsalderen, er lek og arbeide to skilte ytringsformer, og det er ikke riktig å blande dem sammen.»[56] Arbeid som er rettet mot et mål, krever stadig større plass jo eldre elevene blir, og det var ikke et poeng å sukre pillen ved å gjøre tungt arbeid om til en selskapslek. Det ville være det samme som å bedra elevene. I stedet skulle lærerne hjelpe ungdommene med å rette sin vilje mot de målene man arbeidet mot ved å *appellere* til deres frie vilje og selvvirksomhet: «Det er viljen som vi skal vekke, ikke gjemme bort vanskelighetene».[57] I sin pedagogikk for den høyere skolen slo Ruge altså et slag for karakterdanning og oppdragelse til selvstendig arbeid. Lærerne måtte vekke viljen til å gi seg selv oppgaver, til ikke å være middelmådig, og til å stille strenge krav til seg selv og arbeidets kvalitet:

> Alt tyder på at de arbeidsvaner vi utvikler hos våre elever, de krav de stiller til seg selv, den vilje og utholdenhet, den nøyaktighet og ærlighet de legger i sitt arbeid, det er alt sammen med til å legge grunnen under deres alminnelige dyktighet og deres karakter. For så vidt inneholdt den klassiske formalisme en riktig tanke selv om den ble bygd opp på altfor snever grunn.[58]

Som vi ser i sitatet, markerte Ruge motstand mot formalismen i skolen. Han ønsket ikke at allmenndanningen skulle bli preget av et snevert nytteideal, der man først og fremst fremmet kunnskap som skulle være brukbar i det praktiske liv.[59] Enhetsskolens ekspansjon gjorde at lærerne måtte føre store og sammensatte klasser mot de samme målsetningene, og av den grunn var man blitt mer opptatt av pedagogiske metodikker enn av refleksjon over oppdragelsens indre målsetninger: «I det hele tatt var der en viss fare for at den indre enhet kunne bli tapt under den ytre ekspansjon.»[60] Spørsmålet om danningens enhet måtte derfor revitaliseres i pedagogikken, der både den formale og materielle dimensjonen fikk sin rettmessige plass. Selv om Ruge

56 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 109.

57 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 109.

58 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 17.

59 Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

60 Herman Ruge, *Skoletanker og skoleproblemer i det 20. århundre: sett frå et europeisk synspunkt: en historisk oversikt* (Cappelens forlag, 1968), 19.

fremhevet viktigheten av å lære elevene å utnytte stoffet i nye forbindelser og med intelligente arbeidsmetoder, mente han altså at man også måtte gi elevene et *stofftilfang*. Arbeidsskolens oppdragende verdi måtte verdsettes og dras nytte av, men målet var *kunnskapstilegnelse*. Arbeidsformene måtte tilpasses undervisningsplanenes helhet og fagdisiplinene, men uten at den materielle dimensjonen fikk så stor betydning at den førte til uselvstendige arbeidsmetoder. Som Ruge formulerte det: «Alt peker i samme retning: Hvis vi vil målet, den rikest mulige utfoldelse av alle evner, må vi legge an på en viss allsidighet i arbeidet. Vi må beskjeftige oss med emner som krever skiftende arbeidsmetoder.»[61] Den beste måten å gjøre dette på var å forene den materielle og formale dimensjonen i danningsprosessen.

## Et forsvar for en moderat reformpedagogikk

Reformpedagogikken utviklet seg i kjølvannet av masseutdanningen etter den store industrialisering og modernisering av nordiske samfunn ved inngangen til 1900-tallet. Man hadde behov for nye arbeidsformer som kunne løse problemene med en stadig mer forskjelligartet elevgruppe, og en opphopning av stoffmasser på grunn av vitenskapenes ekspansjon. Gymnaset eller «den høyere skolen» var imidlertid ikke tenkt som en del av enhetsskolen på samme måte som i dag. Snarere var man opptatt av å sørge for rettferdige overgangsordninger mellom folkeskolen og den høyere skolen. Allerede på 1800-tallet, med Nissens encyklopediske teori, hadde det imidlertid vært fremmet ideer om en felles skole på tvers av sosiale og geografiske forskjeller, som strakk seg så langt opp i skolesystemet som forsvarlig. Det eksisterte imidlertid motstand mot enhetsskolens ekspansjon, og komitearbeid og reformer på begynnelsen av 1900-tallet handlet først og fremst om å få de ulike nivåene i opplæringen til å henge sammen og bygge på hverandre. I sosialdemokratiets æra endret enhetsskolen som begrep betydning til å bli et omfattende sosialt og geografisk integrerende velferdstiltak. I 1950 fikk vi i Norge en felles ungdomsskole for

61 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, 17.

alle, og gjennom en rekke norske gymnasreformer de siste tiårene ble enhetsskolens spennvidde utvidet ytterligere. I 1974 gikk vi fra gymnas til videregående skole, med en sammenslåing av gymnas og yrkesskole, og i 1994 fikk alle elever med fullført grunnskole *lovfestet rett* til videregående opplæring. Etter hvert overtok fellesskolen som det foretrukne begrepet fremfor enhetsskolen, og i kjølvannet av Norges middelmådige resultater på PISA-testene i 2001 (det såkalte PISA-sjokket), oppsto det diskusjoner om enhetsskolen hadde sviktet sitt kunnskapsmessige mandat. I denne avsluttende delen av kapitlet vil vi på denne bakgrunnen drøfte enhetsskolens utvikling i lys av to sentrale tematikker fra Ruges tenkning: *lærerens autoritet* og *kunnskapens rolle*.

Analyser av den siste norske reformen, *Fornyelsen av kunnskapsløftet 2020*, viser at danning forstås som kompetansetilegnelse i et livslangt perspektiv.[62] Ideen om det globaliserte kunnskapssamfunnet skaper forestillinger om stadig nye og oppdaterte kompetanser heller enn konkret faglig innhold.[63] Det siste nye er at man skal lære seg kompetanser for det 21. århundret, altså sosiale og emosjonelle kompetanser som selvregulering og metakognisjon.[64] Drar man på besøk på videregående skoler i dag, kan man finne tendenser til at lærerne er mer opptatt av å knytte kunnskapen til elevenes egne erfaringer enn av å innvie dem i fagtradisjoner. Lærer man for eksempel om sosiale roller, vektlegges gjerne arbeidsformer der elevene blir spurt om hvilke roller de spiller *i sitt liv* heller enn en innføring i ulike teorier om sosiale roller. Det samme kan man se tendenser til i lærerutdanningen, der studentene kan bli spurt om hva de forbinder med en god lærer før de lærer om hva forskning og pedagogisk teori sier om dette spørsmålet.

---

62 Se Line Torbjørnsen Hilt og Hanne Riese, «Hybrid forms of education in Norway: a systems theoretical approach to understanding curriculum change», *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 235; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, St.meld. 28 (2015–2016).

63 Se Line Torbjørnsen Hilt, Hanne Riese og Gunn Søreide, «Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context», *Journal of Curriculum Studies* 51, nr. 3 (2019): 396; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Fremtidens Skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, NOU 2015:8.

64 Hilt, Riese og Søreide, «Narrow identity resources for future students», 392; og som eksempel: Kunnskapsdepartementet, *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*, NOU 2014:7.

I dagens 13-årige skoleløp må lærerne lede en mangfoldig elevgruppe mot de samme formålene, og spørsmålene om tilpasset opplæring og elevsentrering har nærmest blitt enerådende i skolediskusjoner de siste tiårene. Arven fra reformpedagogikken har ofte fått skylden for at den nordiske enhetsskolen har blitt mer opptatt av å gi elevene relevante kompetanser for å mestre livet enn av å innvie dem i fagenes kunnskapstradisjoner og saklighetskrav. Spørsmålet er om reformpedagogikken har ført til en rendyrking av danningens subjektive, formale og frihetsorienterte dimensjon, på bekostning av dens objektive, materielle og autoritetsorienterte dimensjon. Samtidig var ikke betoningen av elevenes selvvirksomhet og kritikken av tradisjonell kunnskapsformidling reformpedagogikkens oppfinnelse. Prinsipper om selvvirksomhet og selvstendige arbeidsmåter eksisterte lenge før arbeidsskolen som slagord ble innført, og har til alle tider vært ansett som god undervisning. Kritikken av tradisjonell kunnskapsformidling går da også langt tilbake i idehistorien, for eksempel i motstanden mot skolastikken i middelalderen.[65]

Da reformpedagogikken fikk gjennomslag i norske skolereformer på 1930-tallet, var elevaktivitet intimt forbundet med faglige aktiviteter og innhold.[66] Reformpedagogikken er dessuten en svært broket tanketradisjon, som i Norge omfatter både den verdikonservative folkedanningstenkeren Erling Kristvik, den læringspsykologisk orienterte Anna Sethne[67] og, som vi har vist i dette kapitlet, den moderate herbartianeren Herman Ruge. Ifølge Slagstad[68] ble både den verdikonservative og den tyskinspirerte danningseliten, som Ruge må sies å ha tilhørt, skjøvet ut på sidelinjen i etterkrigstiden av en ny elite med sitt utgangspunkt i en reformteknokratisk ideologi. Den sentrale reformpedagogiske strategen ble da Johs. Sandven, professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo fra 1950–1979. Sandven tok pedagogikkfaget inn i en ekspansjonsperiode og omdannet pedagogikken til et vitenskapsbasert universitetsfag som skulle tjene som

65 Bernt Gustavsson, *Dannelse i vor tid* (Århus: Klim, 2003), kap. 10.

66 Ove Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst: Kunnskapens rolle i det nye sosialiseringsparadigmet», *Nytt norsk tidsskrift* 22, nr. 4 (2005): 422. Han henviser her mer konkret til Plankomiteen av 1938, innstilling II.

67 Kim Gunnar Helsvig, «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv», *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr. 2 (2004): 173.

68 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 375.

kunnskapsgrunnlag for pedagogiske profesjoner i den stadig voksende velferdsstaten.[69] Reformpedagogikken ble nå i større grad utformet av «en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet, med stor tiltro til psykometriens reformpolitiske muligheter»[70]. Sandven representerte en Dewey-inspirert retning av reformpedagogikken, som etter hvert ble innflytelsesrik, og hvor målsetningen var å danne mennesker til «livsdyktighet». I ettertiden har denne retningen vært kritisert for sin positivisme og innsnevring av pedagogikkens horisont, men allerede i samtiden møtte retningen motstand fra to hold: de verdikonservative i Sonnenberg-kretsen, som ønsket å bevare tysk danningstradisjon i Norge[71], og de positivismekritiske, som gjorde opprør mot instrumentalisering og det å gjøre kunnskap (også pedagogisk kunnskap) til styringsvitenskap.

Skarpenes har undersøkt hvordan kunnskapsinnholdet i videregående skole har utviklet seg de siste tiårene, og hvordan dette henger sammen med kollektive verdsettingsformer i det norske samfunnet.[72] Han konkluderer med at det fra 1960-tallet og frem til i dag har vokst frem et sosialiseringsparadigme og en *kunnskapsanomisk* tilstand i skolen. Ideologien om kunnskapssamfunnet skaper en tanke om at man trenger stadig nye kompetanser for å møte samfunnets behov, samtidig som tradisjonelle kunnskapsstrukturer, som faktisk var konstituerende for utviklingen av kunnskapssamfunnet, bryter sammen. Skarpenes[73] kaller denne tilstanden for en *pedosentrering*[74] av den videregående skolen, og spør seg hvordan vi skal kunne motivere unge mennesker til langsiktig arbeid med fagene når vi først og fremst betoner kunnskapens omskiftelige natur og dens risiko for irrelevans.

Sosialiseringsparadigmet har ifølge Skarpenes utviklet seg fra 1960-tallets teknokratiske vending, med Pedagogisk forskningsinstitutt og Sandvens betoning av «livsdyktighet». Pedagogikken ble mer preget av individuell differensiering og danning av demokratiske samfunnsborgere, samtidig som

69 Helsvig, «Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv», 173.

70 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 375.

71 Slagstad, *Nasjonale strateger*, 377.

72 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 419–420.

73 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 422–424.

74 Pedosentrering kan altså forstås som en form for elevsentrering, med konsekvenser for både lærerrollen og kunnskapens status i skolen.

kritikken av denne *instrumentaliseringen* av skolen (fra Skjervheim og flere) bar preg av en autentisitetsorientert verdsettingsform som passet som hånd i hanske med nyliberalismens betoning av det fleksible mennesket.[75] Ifølge Skarpenes[76] kulminerte dette i en sammensmeltning av pedosentrisme og nyliberalisme på 90-tallet, hvor «læreren som fagformidler har måttet vike for læreren som samarbeidspartner, veileder og tilrettelegger». Vi har altså fått en videregående skole som er mer opptatt av pedagogikkens *subjektive* dimensjon – elevaktivitet og kunnskapens kobling til elevenes erfaringshorisont – enn av pedagogikkens *objektive* dimensjon, altså de gyldighetskrav og kunnskapstradisjoner som kjennetegner de enkelte skolefagene. Samtidig kan man hevde at dette på mange måter har svekket lærerens faglige autoritet og endret lærerrollen til å bli en tilrettelegger av læringsprosesser, også i videregående skole.

Ruge hevdet at begrepet allmenndanning skiftet betydning som følge av den nye pedagogikken. Allmenndanning skulle nå ikke handle om en viss mengde kunnskaper i forskjellige fag, men snarere om elevenes *arbeid* med faget. I stedet for at allmenndanningen satte krav om et felles kunnskapsgrunnlag, ble den oppdragende effekten av arbeidet med faget ansett som et mål i seg selv. Den karakterdannende effekten av fordypning i fagene var altså omdreiningspunktet for det nye begrepet om allmenndanning. Allmenndanning kunne nå oppnås på ulike måter i ulike emnekretser, med ulike metoder. Den kunne med andre ord ha et skiftende innhold, og likevel være allmenndanning.[77] Ruge ga altså sin tilslutning til den nye oppdragelsens teser om at danning av karaktertrekk og dyder burde være omdreiningspunktet for elevenes allmenndanning, men med forbehold om at dette skjedde gjennom arbeid med et stofftilfang og de saklighetskrav som gjelder innenfor vitenskapene. I essayet *En pedagogisk trosbekjennelse* fra 1964 reflekterer han over reformpedagogikkens dilemmaer knyttet til frihet som mål og middel. På denne tiden hadde reformpedagogikken blitt stadig mer upopulær og ble sågar beskyldt for en rekke uønskede samfunnstilstander. Ruge tar nå reformpedagogikken

75 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 423.

76 Skarpenes, «Pedosentrismens fremvekst», 423.

77 Ruge, *Oppdragelse og Undervisning*, kapittel 1; Ruge, «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver», 87.

i forsvar, med forbehold om at man forsto det pedagogiske grunnsynet og helhetssynet som lå til grunn for denne tenkningen:

> Hva var det så for et helhetssyn? Jeg tror det kan formes slik: Vi ønsket å oppdra de unge til selvstendig tenkende og handlende, ansvarsbevisste mennesker som både evnet å stå på egne ben og innordne sin vilje under en større sosial helhet. Det betyr ikke at vi mente det var slik fra begynnelsen av. Det var oppdragelsens mål. Det var nok feilen hos mange at de blandet sammen målet og midlene. Det er vel grunnen til at de stod så lett for hugg når de ble angrepet av andre som så annerledes på oppdragelsen og først og fremst ville holde faste linjer i disiplin, arbeidsstoff og metode.[78]

## Avslutning

Reformpedagogikken har hatt stor betydning for den nordiske pedagogikken. Av både kritikere og tilhengere blir reformpedagogikken ofte fremstilt noe ensidig som kun orientert mot formale og subjektive sider ved undervisning. Tradisjonen er imidlertid rikere, noe Ruges forfatterskap viser. Pedagogiske innsikter fra en slik moderat, Herbart-inspirert reformpedagogisk tradisjon bør ikke gå tapt. Vi vil derfor slå et slag for en moderat reformpedagogisk tenkning, inspirert av Herman Ruge. Enhetsskolen er et sentralt fellestrekk ved nordisk utdanning, og Ruge har selv skrevet eksplisitt om skolesystemene i de nordiske land. Samtidig vil en aktualisering av Ruges pedagogiske tanker bringe nye innsikter til de utfordringer som enhetsskolen og den nordiske danning står overfor i den nyere tid.

78 Ruge, «En pedagogisk trosbekjennelse», 40.

## Referanser


Dahl, Willy. *Nytt norsk forfatterleksikon*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1971.

Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen, 2008.

Dokka, Hans-Jørgen. *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS forlag, 1988.

*Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. NOU 2014:7. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

*Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

*Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim, 2003.

Hagemann, Gro. «Folkeopplyser, nasjonsbygger og reformpedagog». *Arbeiderhistorie* (1995). Oslo: Arbark, 177–192.

Helsvig, Kim Gunnar. «Norsk reformpedagogikk i et historisk perspektiv». *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr. 2 (2004): 172–181.

Helsvig, Kim Gunnar. *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.

Herbart, Johann Friedrich. *Allgemeine Pädagogik und Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. London: Forgotten books, 2018.

Hilt, Line Torbjørnsen og Hanne Riese. «Hybrid Forms of Education in Norway: A Systems Theoretical Approach to Understanding Curriculum Change». *Journal of Curriculum Studies* 54, nr. 2 (2022): 223–242. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596.

Hilt, Line Torbjørnsen, Hanne Riese og Gunn Søreide. «Narrow Identity Resources for Future Students: The 21st Century Skills Movement Encounters the Norwegian Education Policy Context». *Journal of Curriculum Studies* 51, nr. 3 (2019): 384–402. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356.

Høigård, Einar og Herman Ruge. *Den norske skolens historie*. 3. utg. Oslo: Cappelens forlag, 1963.

Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Universitetsforlag, 2017.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam, 1996.

Myhre, Reidar. *Innføring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius, 1978.

Ruge, Herman. «Den høiere skoles mål og arbeidsoppgaver». *Vår Skole* 11, nr. 12 (1930): 85–94.

Ruge, Herman. *Det pedagogiske seminar i Oslo, 1907–1957*. Oslo: Aschehoug, 1958.

Ruge, Herman. «En pedagogisk trosbekjennelse». *Samtiden* 73, nr. 1 (1964): 25–45.

Ruge, Herman. *Oppdragelse og undervisning*. Oslo: Gyldendal, 1956.

Ruge, Herman. *Skolesystemene i de nordiske land*. Oslo: Universitetsforlaget, 1961.

Ruge, Herman. *Skoletanker og skoleproblemer i det 20. århundre: sett frå et europeisk synspunkt: en historisk oversikt*. Oslo: Cappelens forlag, 1968.

Ruge, Herman. *Tanker omkring skolen: Organisasjon, arbeidsformer og kultursyn*. Oslo: Cappelen forlag, 1954.

Skarpenes, Ove. «Pedosentrismens fremvekst: Kunnskapens rolle i det nye sosialiseringsparadigmet». *Nytt norsk tidsskrift* 22, nr. 4 (2005): 418–431.

Slagstad, R. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag, 2001.

Telhaug, Alfred og Odd Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag, 2003.

Thuen, Harald. *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag, 2017.

Thuen, Harald. «Hartvig Nissen». I *Pedagogiske profiler*, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.

Volckmar, Nina. *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal, 2016.

Vormeland, Oddvar. «Herman Ruge». I *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 19. desember 2024. https://nbl.snl.no/Herman_Ruge.