

Stedets pedagogikk i norsk skole

Turid Løyte Harboe

Hjem og hjemsted har vært utgangspunkt for fagetablering og pedagogisk tenkning i norsk skole i over hundre år. Fag som heimstadiære og heimkunnskap tok utgangspunkt i elevenes nærmeste erfaringsverden, og bygget bro mellom den intuitive, private og den planmessige, offentlige oppdragelsen. Men hvilken begrunnelse ble gitt for å etablere hjem- og hjemstedsfag i norsk skole? Hvilke syn på hjemmet og hjemstedet ble vektlagt i disse fagene, og hva kan svarene på disse spørsmålene si oss om den norske kulturutviklingen?

I denne teksten knytter jeg hjem- og hjemstedsfag i den norske folke- og grunnskolen til en tenkning om «stedets pedagogikk». Dette er ingen teoriretning innenfor det pedagogiske fagfeltet og langt ifra en pedagogisk metode. Generelt kan vi forstå stedets pedagogikk som ulike måter å tenke pedagogikk på, med det til felles at de tar utgangspunkt i barnet som *situert*. Stedets pedagogikk tar utgangspunkt i barnets *eksistensielle og materielle habitat*,

det stedet barna lever sitt liv. Stedspedagogikk ser dermed barnet som tilstedeværende i miljøer som det påvirker og påvirkes av. Teksten identifiserer ulike former for stedspedagogikk som har forekommet i norsk skole i et hundreårig perspektiv. Med dette utgangspunktet åpner teksten for å utforske idémessige spenninger i, og ulike drivkrefter bak, den norske skolens utvikling, som tradisjonelt er blitt framstilt noe ensrettet og «whiggish».¹

Stedets pedagogikk

I den klassiske artikkelen *Place and pedagogy* (1992) beskriver David Orr stedets pedagogikk som motsatsen til innprenting av abstrakt kunnskap. Stedspedagogikken legger i stedet vekt på direkte observasjon og utforskning av våre nære omgivelser, på eksperimentering og problemløsning. Det er de reelle problemene vi står overfor i hverdagen, og de stedene vi lever vårt liv, som står i fokus. I stedets pedagogikk er derfor barnets hjem og hjemsted et sentralt utgangspunkt. Hjemstedet rammer inn og gir mening til tilværelsen. Det rommer og gir rammer for våre handlinger og våre grunnleggende erfaringer. Dermed legger det også grunnlag for vår forståelse, vår kognitive utvikling og tolkning av verden (Wiestad 2014). Det er i det hele tatt vanskelig å tenke seg mennesket uten å tenke det i relasjon til et sted. Vi formes i relasjon til steder, objekter og andre mennesker, og ikke bare i kraft av oss selv som autonome individ. Stedspedagogikken tar avstand fra en pedagogikk som ser barnet som et isolert individ, og forstår det i stedet som relasjonelt og intersubjektivt.

Sett fra et pedagogisk filosofisk ståsted beskriver den norske pedagogen Lars Løvlie (2007) stedets pedagogikk med tre begreper: *situasjon*, *materialitet* og *stemning*. I stedets pedagogikk er *erfaring* pedagogikkens utgangspunkt og forutsetning. Enhver

erfaring forutsetter en situasjon. *Situasjoner* er både forut for og samtidig del av enhver erfaring, de gir våre erfaringer både form og substans. Situasjoner danner de erfaringene som vi tolker verden ut fra, det Hans-Georg Gadamer (2010 [1960]) kalte våre horisonter. Det er også i disse horisontene at vår bevissthet og vår omverden kan sies å utgjøre en enhet. En stedspedagogikk tar derfor gjerne utgangspunkt i situasjoner snarere enn abstraksjoner, det konkrete liv heller enn teori. Dermed blir også *materialitet* et sentralt element i stedets pedagogikk. Steder og situasjoner kjennetegnes av materialitet, som vi handler i og forholder oss kroppslig til. Disse handlingene danner en kroppslig før-bevissthet hos oss mennesker, det den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1994 [1962]) kalte opprinnelig intensjonalitet. Den opprinnelige intensjonaliteten er bestemmende for måten vi er, handler og beveger oss på i verden. Den er bakgrunnen for at vi strekker ut hånda for å plukke et eple fra treet før vi tenker at vi skal gjøre det. Disse handlingene blir grunnlag for nye handlinger som bidrar til å forme vår selvforståelse, slik Jan Grue beskriver det godt i denne antologien. Til sist viser Løvlie til stedspedagogikkens vektlegging av mennesket som tilstedeværende og relasjonelt. Stedets pedagogikk handler om det som er *mellom* mennesker. Stemning, atmosfære, empati og omsorg er slike relasjonelle aspekter som ikke kan knyttes til et isolert individ, men må knyttes til det som finnes mellom oss mennesker og mellom mennesker og deres omgivelser. Dermed bryter stedspedagogikken med den dualistiske forestillingen om mennesket som i så sterk grad har preget og preger vår vestlige kulturs pedagogiske og filosofiske tenkning. Stedets pedagogikk ser subjekt og objekt, bevissthet og omverden som vevet inn i hverandre. Den ser mennesket som konstituert i møte med den verden som omgir oss, med andre mennesker, naturen og det som er menneskeskapt. Erfaring og berøring er derfor viktige dimensjoner ved stedets pedagogikk.

Stedets pedagogikk er basert på en grunntanke om at vi er en del av et samspill av elementer som til sammen fungerer som en helhetlig organisme. Stedspedagogikken er et alternativ til en pedagogisk tenkning som ser mennesket som autonomt, entydig rasjonelt og som herre over sine omgivelser. Den har derfor vært knyttet til økofilosofi og målsettinger om bærekraft, slik Ole Andreas Kvamme viser i sitt kapittel i denne antologien. Stedspedagogisk tenkning bryter med modernitetens vektlegging av teknisk rasjonalitet og kontroll. Derfor har denne tenkningen også vært kritisert for å være et hinder for modernitet, vekst og teknologisk framskritt. Et spørsmål som har blitt stilt, er hvordan frihet og autonomi kan etableres hvis våre omgivelser er grunnleggende konstituerende for oss mennesker. Stedets pedagogikk har ut fra slike assosiasjoner vært kritisert for å være illiberal, populistisk og modernitetskritisk.

Spørsmålet vi skal dvele ved i denne teksten, er imidlertid ikke først og fremst hva stedets pedagogikk er, men hvilke ulike begrunnelser og former for stedspedagogisk tenkning vi har hatt i den norske skole sett i et historisk perspektiv. Selv om stedets pedagogikk har noen kjennetegn, er den ingen entydig pedagogisk tenkning. Det er derfor ulike varianter av stedspedagogisk tenkning i norsk skole som utforskes i det videre.

Heimbyggjaren

Å legge skolen så «nært til det hjemlige som mulig» var en viktig drivkraft i skoleutviklingen i siste halvdel av det nittende og begynnelsen av det tjuende århundre. De tre folkebevegelsene på slutten av 1800-tallet, bondebevegelsen, venstrebevegelsen og arbeiderbevegelsen, var alle opptatt av å knytte skolens innhold nært til hjemmet og hjemstedet. Hjemmet var i denne

tidsperioden ikke bare et sted for oppdragelse, men samtidig en arbeidsplass som barna var en del av. Dette var også bakgrunnen for at hjemmet og hjemstedet ble forstått som betydningsfullt for læring og sosialisering. Praktisk kunnskap, ervervet gjennom arbeid og livsform, altså erfaringsbasert heller enn intellektuell kunnskap, ble verdsatt. «Lekmannen» var høyere rangert enn «fagmannen». Livet slik det ble levd på hjemstedet, var utgangspunkt og ramme for kunnskap og læring i skolen. Dette fikk blant annet praktiske konsekvenser, slik som potetferie, skogplantingsdager, fri til å delta på sildefiske etc.

I Venstres skolepolitikk og i Arbeiderpartiets gryende skoletenkning ble idealet om å knytte skolen til hjemlige forhold først og fremst forstått som en dimensjon ved skolens kulturelle integrerings-, demokratiserings- og utjevningsoppgaver. Disse motivene var imidlertid ikke like tydelige i bondestanden, der det verdikonservative oppdragelsesidealet «den moderlege og faderlege heimbyggjaren» stod sentralt (Strømnes 1982 s. 24). Ut fra en analyse av Landmannsforeningens skoleutredninger på begynnelsen av 1900-tallet viser historikeren Olav Rovde (2012) at bondestandens skoletenkning først og fremst handlet om å ta vare på en nedarvet *livsform*. Dette var en livsform som i stor grad var basert på stedets materialitet. Det var Norge som bondenasjon som stod på spill, og bondestanden fryktet at skolen ville rive ungdommen bort fra bondelivet, selve modernæringen. Denne siden ved norsk pedagogikk- og skolehistorie har vært identifisert som en form for pedagogisk populisme. Begrepet populisme er uklart og har flytende betydningsinnhold, men ble av pedagogen Jon Lauglo (1998) særlig knyttet til bondebevegelsens synspunkter på skolen rundt overgangen til det tjuende århundret. Bondestanden ble forstått som representanter for det norske folket, det spesifikt norske, i motsetning til eliten i byene som var påvirket av europeisk kultur. Bondestandens syn

på skolen handlet om å verne folket mot eliten og hjembygda mot byen. Det kan forstås som en strategi for å sikre at nasjonen ble et hjemsted og ikke et sted man følte seg fremmed i, slik det er påpekt i introduksjonen til denne antologien at forfatteren Arne Garborg var urolig for. Bondestandens skolesyn handlet om nasjonsdanning og om å utvikle en selvstendig nasjon og et demokratisk folkestyre. Hjemmet og hjembygda ble forstått som steder hvor fundamentale norske verdier ble formidlet. Skolen skulle være et supplement til dette. Det er likevel rimelig å hevde at bondestandens pedagogiske populisme ikke var entydig modernitetskritisk. Opplæringsverdien i hjemstedets arbeidsfellesskap stod sentralt og la grunnlag for et pragmatisk kunnskapssyn i skolen. I en artikkel om den skandinaviske opplysningstenkningen argumenterer Nina Witoszek (1997) for at bondestandens kunnskaps- og dannelsesideal i Norge og Skandinavia var langt mer moderne innrettet enn hos bøndene på det europeiske kontinent. Hun mener bondestandens pragmatiske orientering bidro til at rasjonalistiske strømninger lettere ble forenet med romantiske i Skandinavia enn på kontinentet, der bøndene i større grad henga seg til naturen som et sted for romantisk fortidsnostalgi (s. 86).

Stedspedagogikken i Norge på begynnelsen av det tjuende århundre kan dermed tolkes som ulike moderniseringsstrategier der overlevering av en rasjonell pragmatisk livsform knyttet til både sosiale, demokratiske og praktisk-økonomiske motiv stod sentralt.

Heimstadlæra

En formalisering av stedets pedagogikk fant sted i norsk skole med etableringen av faget *heimbygdskunnskap* i landsfolkeskolens Normalplan av 1922. Faget ble forstått som en motvekt til folkeskolelærernes tradisjonelle rolle i klasserommet, som

doserende over fagkunnskap. Dette gjorde elevene til passive mottakere av kunnskap. Heimbygdskunnskap skulle i stedet gi elevene mulighet til å utforske, iakttå og eksperimentere med det som var i deres umiddelbare nærhet. Faget ble utarbeidet etter modell fra det tyske *Heimatkunde*, som var hovedfaget i den tyske barneskolen. Begrepet *heimat* refererer i det tyske språket til en følelse av tilhørighet i en lokal, sosial, kulturell og geografisk kontekst. Lokal historie, geografi og naturkunnskap var sentrale komponenter i *Heimatkunde*, slik det også ble det i det norske heimbygdskunnskap. Men målsettingen for det tyske faget var først og fremst å skape enhet i det tyske folk (Horlacher 2017).

I Norge ble faget introdusert av blant andre skoledirektør Olav Andreas Eftestøl i boken *Landsfolkeskolen* (1919).² Eftestøl beskrev i sin bok det han kalte *hjemstedslæren* som en didaktisk kursjustering mer enn et fag. Innføring av hjemstedslæren i skolen betød en omlegging av undervisningen, «så den bygget på hjemlig grunn, tar utgangspunkt i det som barnet kjenner, å fra første stund legger sterk vekt på å oppelske barnets arbeidslyst» (s. III). Målsettingen med faget var «å venne barnene til å iakttå godt og å tilegne sig kunnskaper gjennom selvvirksomhet» (s. 50). Faget skulle vekke barnas interesse, få dem til å bruke sansene sine og til å arbeide med liv og lyst. Eftestøl mente faget skulle være en bro fra hjemmet til skolen, som skulle «danne den sikre brede grunnvold for barnets kunnskapstilegnelse» (s. III). Stedet ble forstått som utgangspunkt for den didaktiske tenkningen i skolen og som ramme for det selvvirksomhetsprinsippet som skolen skulle preges av. Eftestøl argumenterte for at hjemstedslæra måtte være hovedfag i de tre første skoleårene. I tredje skoleår skulle barna få god kjennskap til arbeidslivet på hjemstedet. Eftestøl la særlig vekt på å gi barna lyst til å ta del i arbeidslivet, og han anså kunnskaper om hjemstedets næringsvirksomhet som et naturlig utgangspunkt for å utvikle denne lysten hos elevene.

I 1925 ble faget også en del av byskolen under navnet hjemstedslæren, men med samme innhold som i landsfolkeskolen. Det endelige navnet *heimstadlæra* fikk faget først i Normalplanen av 1939, som var den første felles planen for folkeskolen i både by og land i Norge. Dette var også planen som knesatte såkalte reformpedagogiske prinsipper, som kom til å få stor betydning for den videre utviklingen av norsk skole. Heimstadlæra hadde bred oppslutning blant ledende skolefolk i landet, men det var ulik forståelse av og begrunnelse for faget.

Barnets sted

Heimbygdskunnskap fikk en noe annen profil i Normalplanen for landsfolkeskolen enn Eftestøl hadde gitt hjemstedslæren i sin egen bok. I planen ble faget først og fremst beskrevet som et «sansefag». Faget skulle lære barna «å bruke sansene», og øve elevene «til å iaktta og gjøre sig kjent med den verden som er omkring dem». Det ble også lagt større vekt på naturen i planen enn i Eftestøls bok. I tillegg ble det lagt sterkere føringer på å lære barna å gi uttrykk for de forestillingene de fikk gjennom å iaktta det som var omkring dem (Normalplan for landsfolkeskolen 1922 s. 31). Undervisningsstoffet måtte hentes fra hjemstedet, de to første årene fra hjemmet og det tredje året fra heimbygda. Felles for alle skoletrinnene var målsettingen om at barna skulle «lære å se naturen og menneskenes liv i sammenheng» (sst.).

Normalplanen for landsfolkeskolen ble utarbeidet av skoledirektørene sammen med representanter fra lærerstanden fram mot 1922, og Eftestøl var en av de mest aktive i planarbeidet. Det er likevel grunn til å anta at overlærer i Kristiania, Anna Sethne, var hovedarkitekten bak fagplanen i heimbygdskunnskap.³ Sethne var en av de mest profilerte skolelederne i Norge i

denne perioden. Hun stiftet og var leder av Norges Lærerrindforbund fra 1912 og overlærer i Kristiania. Hun arbeidet aktivt som både skribent, fagpolitisk engasjert og som forsøksleder for å skape et brudd med «den gamle skole», pugge- og læreskolen. Hun var også med på å stifte Norsk seksjon for ny oppdragelse, som var en norsk avdeling av den internasjonale organisasjonen for reformpedagogikk, New Educational Fellowship. Denne avdelingen ledet hun i 25 år fra 1928 til 1953. Arbeidet for å innføre reformpedagogikk og arbeidsskoleprinsipper i norsk skole var Sethnes store livsverk, som hun også kom til å lykkes godt med.

Etableringen av faget heimbygdskunnskap og heimstadlære må ses i sammenheng med reformpedagogikkens og barnepsykologiens framvekst i Norge de første tiårene av det tjuende århundre. I både Normalplanen av 1922 for landsfolkeskolen og i Normalplanen av 1939 for by- og landsfolkeskolen ble sentrale reformpedagogiske prinsipper lagt til grunn for disse fagene. Sethne selv utdypet heimstadlære som et fag som måtte legges tett opp til barnas interesser, og som ikke måtte styres ut fra på forhånd detaljerte mål. Reformpedagogikkens intensjon var å ta utgangspunkt i barnet, derav ble også *barnets sted*, dets nærmeste omgivelser og miljø, et naturlig premiss for skolens innhold. Stoffutvalget skulle bestemmes med utgangspunkt i hjemstedet og høre til i barnets verden, eller måtte kunne føyes inn i den (Sethne 1928).

Sethne forstod barnets utvikling, forestillinger, tenkning og følelsesliv som knyttet til hjemstedet. Derfor så hun det heller ikke som formålstjenlig med en fast plan for skolens innhold som skulle gjelde for hele landet. Arbeidsmetoder, stoffutvalg og tempo måtte bygge på hva læreren erfarte om barnet. Undervisningen skulle bygge på et tillitsforhold mellom lærer og elev som hadde sitt grunnlag i lærerens daglige iakttagelser av barnet. Et premiss for hjemstedslære var derfor at læreren aldri måtte «tape barnet av

syne» (sst.). En «harmonisk utvikling av barnet» var det overordnede målet. Et sentralt prinsipp i faget var derfor, ifølge Sethne, at lærerne måtte følge «den arbeidsanvisning barnet selv gir» (sst. s. 8). Lærerens planlegging måtte baseres på deres kjennskap til barnet, prinsipper som også var sentrale i Jean-Jacques Rousseaus oppdragelsestanker. Barnepsykologi og fysiologi skulle gi lærerne støtte i dette arbeidet. Dette var fagområder som stod sterkt i reformpedagogikken. Særlig var den framvoksende eksperimentalsykologien på begynnelsen av det tjuende århundre sentral i den reformpedagogiske tenkningen. Den reformpedagogiske bevegelsen i Europa, hvor Genevan school of child psychology sammen med Institut Jean-Jacques Rousseau var sentrale sentre for teoriutvikling og forskning, arbeidet i skjæringspunktet mellom evolusjonsteori og utviklingspsykologi. Reformpedagogikken koplet en vektlegging av barnenaturen til kulturkritikk og frigjøring. Barna måtte få utvikle seg i et selvstendig tempo ut fra sine naturlige forutsetninger, med minimal innblanding fra de voksne, i tråd med Rousseaus oppdragelsesprinsipper. Barnenaturens autonome og naturlige utvikling måtte være utgangspunkt for utdanningens organisering og innhold. Slike tanker var også framhevet av Ellen Key i hennes reformpedagogiske manifest, «Barnets århundre», som utkom i 1900. Et sentralt prinsipp i reformpedagogikken var at «[e]ducation must not act contrary to this 'évolution naturelle', but must support it as far as possible» (Oelkers 1995 s. 36). Sethne mente, på lik linje med disse prinsippene, at lærerne måtte knytte an til barnenaturen og følge denne. «Man må stille den fordring til smaaskolen at den legger sitt arbeide etter barnets natur» (Sethne 1914 s. 228).

Med heimbygdskunnskap og heimstadlæra ble arbeidsskole- og selvvirksomhetsprinsippet ført inn i skolen. Allerede i teksten *Om smaaskolen før og nu*, som Sethne skrev i 1914, hadde hun argumentert for å innføre arbeidsskolens idealer i småskolen

(Sethne 1914 s. 229ff). Bilaget ble skrevet året etter at Sethne var på studiereise i Norden og Tyskland og for alvor begynte å sette seg inn i alternative måter å organisere skolen på i tråd med internasjonal reformpedagogisk tenkning (Aagre 2016). Barnet skulle selv gjøre erfaringer og ikke passivt motta kunnskapsstoff. Dette var også et argument for å forstå barnets sted som utgangspunkt for skolens innhold og arbeidsmetoder. Sethne (1928) så imidlertid faren for at faget kunne bli et rent orienteringsfag, «geografi med kartlære», og pekte på at alle anledninger i skolen måtte brukes for å knytte barnet til hjemmet og hjemstedet.

Det var særlig bylærere og -pedagoger i Norge, som Anna Sethne, som lot seg inspirere av reformpedagogiske impulser fra de sentraleuropeiske metropolene, der bevegelsen hadde fått oppslutning. Det kan derfor synes som en slags historiens ironi at prinsippene først ble nedfelt i faget heimbygdskunnskap i Normalplanen for landsfolkeskolen i 1922.

Oppdragelsens sted

En annen begrunnelse for heimstadlæra kom fra Erling Kristvik, en aktiv skolemann og pedagogisk tenker med forankring på Vestlandet. Kristvik var både skoledirektør, rektor ved lærerskolen i Volda og professor ved Noregs lærarhøgskule. Han var også en svært sentral og særegen bidragsyter til den pedagogiske debatten i sin samtid, både som skribent, forfatter og meningsytrer. Kristvik var opptatt av skillet mellom ytre og indre kultur, der vitenskap, teknikk og økonomi var den ytre kultur og moral, kunst, religion, filosofi og oppdragelse den indre. Han la vekt på pedagogikk og skole som samfunnsoppdragelse og mente lærernes viktigste virke var å være oppdragere i samfunnsetisk forstand. Lærerne skulle med andre ord bidra til å styrke den indre kulturen.

I forlengelsen av sitt syn på relasjonen mellom pedagogikk og den indre kulturen argumenterte Kristvik for å forstå heimstadlæra som samfunnsoppdragelse og ledd i en kulturell modernisering av landet. «Heimstaden» var for Kristvik først og fremst et sted hvor verdier og normer hadde grobunn. Med utgangspunkt i «stedet» kunne pedagogikken derfor finne sitt normative innhold. Kristvik var allerede ute med en drøfting av utkastet til planene for heimbygdskunnskap i 1921, publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Der kritiserte han planutkastet og mente faget først og fremst måtte bidra til den enkeltes «samfundsvokster fra barneheimen til heimbygda til fedreheimen» (1921 s. 268). Med begrepet «samfundsvokster» pekte Kristvik på det han forstod som en manglende fellesskapsorientering i den reformpedagogikken og heimstadlæra som Anna Sethne og hennes meningsfeller stod for. «Samfundsvokster» handlet om å føre barnet inn i fellesskapet og til samfunnsansvar, noe Kristvik mente ble utviklet gjennom en stedlig forankring. Heimstadlæra måtte derfor, ifølge ham, bidra til tilhørighet og forankring, i motsetning til realisering av det autonome uavhengige individ. Heimstadlæra var et fag som ifølge Kristvik både kunne og måtte skape et brudd med det han så som et framvoksende liberalistisk samfunnsbilde i sin samtid.

Kristvik stod selv nær den reformpedagogiske tenkningen, men i en mer verdikonservativ variant. Han var også tilhenger av de den gang nye aktivitetspedagogiske prinsippene og ønsket å endre skolen i retning av mer elevaktivitet. I likhet med Sethne vektla han barne-erfaringen som utgangspunktet for å tilrettelegge undervisningen i heimbygdskunnskap og heimstadlæra. Han var imidlertid kritisk til den liberalismen han mente Sethne stod for, og argumenterte heller for det han selv kalte en pedagogisk *realisme*. Med pedagogisk realisme pekte Kristvik på samarbeid og samliv som oppdragelsesideal og på at skolen

måtte være en «samlivsskole». Skolen måtte ha et normativt orienteringspunkt utover barnets naturlige vekst og utvikling. Pedagogikken skulle være en oppdragende vitenskap og skolen en «uppsedingskule». Skolen hadde ikke bare ansvar for elevenes «omfatande kunnskap», men «samanfattande skyn» (referert fra Slagstad 1998 s. 104). Dette «samanfattande skynet» mente han måtte festes i samfunnslivets normative fundament. På det laveste nivået kunne heimstadvlæra bidra til å «sleppe laus fingerklåen hos barnet» og på et nivå høyere til å frigjøre skapende evner i barnet. Men det høyeste nivået mente Kristvik man først nådde «når sociale, moralske og religiøse motiv kjem med i spelet. Og heimstadvlæra kan gje barnet den høgste vigsel når oppgåva blir å vinne dugleik som tenar for dei største, dei ævelege livsverdiar» (Kristvik 1921 s. 261).

Kristvik knyttet an til bondestandens syn på heimebyggjaren som oppdragelsesideal. Han beskrev formålet med heimbygdskunnskap og heimstadvlæra som å «gjera den moderlege og den faderlege heimbyggjaren til oppsedingsideal». Tilhørighet skulle forankre og sosialisere. Med utgangspunkt i dette utformet Kristvik stedets pedagogikk med en særlig sosialfilosofisk horisont (Slagstad 1998 s. 104). «Menneske må leve i samfund om det vil finne seg sjølv og verkeleggjere sitt menneskeverd» (Kristvik 1921 s. 267).

Kristvik argumenterte for at heimstadvlæra måtte ses i et sosiologisk snarere enn et psykologisk perspektiv. Dermed hadde han et annet utgangspunkt for faget enn Anna Sethne som la vekt på psykologien. Bakgrunnen for Kristviks standpunkt var hans kritikk av eksperimentallpsykologiens begrensinger. Kritikken rettet seg mot psykologiens ensretting og dens manglende forståelse for sosiale og moralske sider ved mennesket. Sosiale og moralske skole spørsmål ble dermed behandlet ut fra tilfeldige forutsetninger, synsmåter og fordommer (Kristvik 1921 s. 262).

Ut fra samme psykologikritikk kritiserte han også Sethne for å føre faget i retning av både intellektualisme og individualisme. Han mente hun la for mye vekt på at elevene «skulle komme seg fram i livet», på «vetet og knyttneven», som han formulerte det (sst. s. 263f). Et sosiologisk perspektiv kunne veie opp for eksperimentopsykologiens ensretting, mente Kristvik. Samtidig innså han at sosiologien ennå var et ungt og uferdig fag på 1920-tallet, og at skolemennene i hans samtid hadde «for liten sosiologisk kunnskap» (sst. s. 162).

Kristvik satte heimbyggjaridealet inn i et vitenskapelig rammeverk. I sin særmerkete pedagogiske tenkning pekte han på foreldredyktighet som et «leiemotiv i evolusjonen». Han mente evolusjonen pekte ut normer og oppdragelsesmål «som spring fram av sjølvne livsprosessen. (...) Det er derfor foreldredugleik og heimbyggjarevne oppsedinga fyrst og fremst må ta ansvar for» (Kristvik 1951 s. 239). Kristvik argumenterte for at innføringen av heimstadlære skulle være et tegn på et skolepolitisk oppbrudd «fra den gamle «læreskolen» til den nye «oppsedingsskolen». Det var bygdesamfunnet som kunne øve barnet i «verkeleg social dugleik» fordi det hadde, slik han så det, naturlig arbeidsdeling, naturtilhøve og naturvilkår. Stedet utgjorde med andre ord premissgrunnlaget for pedagogikkens sosialetiske utgangspunkt og retning.

Brudd med stedspedagogikken?

Heimstadlære var fag i skolen også etter andre verdenskrig, men fra 1974 og tretten år fram i tid ble det innlemmet i det nye orienteringsfaget. I mønsterplanen av 1987 var heimstadlære helt utelatt. Imidlertid fikk folkeskolen et nytt obligatorisk fag som omhandlet hjemmet parallelt med denne utviklingen:

heimkunnskap. Dette var i perioden hvor enhetsskolen ble utviklet til en niårig felles skole for alle som et ledd i velferdsstatens store sosiale integrasjons- og utjevningssprosjekt. Arbeiderpartiets regjeringsmakt med vekt på oppbyggingen av velferdssamfunnet, profesjonalisering og statlig styring preget perioden.

I Stortingsmelding nr. 61 fra 1957 ble heimkunnskap foreslått som obligatorisk fag for alle elever. Det hang ikke minst sammen med en iherdig innsats fra kvinneorganisasjonene for å profesjonalisere arbeidet i hjemmene og høyne kvinneyrkets status. I denne stortingsmeldingen ble hjemmet først og fremst beskrevet som et lite samfunn i seg selv, «både sosialt, økonomisk og kulturelt». Et hjem var en enhet i det store samfunnsbygget. Derfor var det, ifølge stortingsmeldingen, «sers verfullt at livet i kvar einskild heim er velordna, harmonisk og har ein solid økonomisk og kulturell standard» (Meld. St. 61. (1957) s. 1).

Stortingsmeldingen la vekt på hjemmets verdi for samfunnet og særlig den økonomiske verdien. Hjemmet ble blant annet tydeliggjort som faktor i velferdsstatens bruttonasjonalprodukt, som det het i meldingen (s. 4). Innholdet i faget var rettet mot de materielle forholdene i familien og de oppgavene som var knyttet til dem, som reparasjon av klær, matstell og kjennskap til moderne tekniske hjelpemiddel. Faget bestod også av kostlære og helselære. Profesjonalisering, disiplinering og standardisering av hjemmet var gjennomgående i meldingen, og i fortettet form sammenfattet meldingen den ovenfor nevnte målsettingen om å skape «et velordna og harmonisk hjem med solid økonomisk og kulturell standard».

Med heimkunnskap fikk hjemmet en helt annen rolle i barnas læring og utvikling i skolen enn det hadde hatt i heimstadlæra. En pedagogisk begrunnelse for faget manglet. Faget skulle først og fremst bidra til samfunnsutviklingen og særlig til den økonomiske utviklingen. Synet på hjemmet i det nye

heimkunnskapsfaget brøt både med bondestandens oppdragelsesideal og med den radikale og konservative reformpedagogikken på begynnelsen av det tjuende århundre. I stortingsdebatten ble da også faget kritisert, særlig for den manglende etiske dimensjonen (Stortingstidende 1957 s. 67). Heimkunnskap manglet en sosialetisk horisont, det var ikke et oppdragelses- og dannelsesfag, men vektla teknisk-materielle forhold satt inn i en nasjonal-økonomisk målsetting. Denne disiplineringen av hjemmet kan også ses i lys av en tiltagende humankapital-tenkning i perioden, der befolkningens kunnskaper og ferdigheter ble knyttet til landets sosialøkonomiske forhold og vekst.

Erling Kristvik kom med ramsalt kritikk av den forståelsen av hjemmet i skolesammenheng som Stortingsmelding nr. 61 la til grunn. Kritikken kan forstås som en påpekning av en manglende stedspedagogisk forankring for heimkunnskapsfaget: «[V]åre noverande skoleleiarar ynskjer å løysa dei unge frå røtene sine. (...) Heimane skal berre vera automatiserte og standardiserte opphaldsrom for velferdsteknikarar, for ekspertar i 'heimkunnskap'. (...) Ein slik formlaus menneskemasse byr plastisk vyrke til å skapa framtidsstaten av» (Kristvik 1958 s. 306).

Stedspedagogikk fra nord

Kristviks kritikk av skolepolitikken i velferdsstaten generelt og heimkunnskapsfaget spesielt på slutten av 1950-femtiårene førte ikke fram. Først på 1970-tallet fikk en liknende kritikk gjennomslag i den offentlige debatten. På slutten av 1960-tallet vokste det fram en kritisk samfunnsrefleksjon som pekte på andre verdier enn dem som hadde stått mest sentralt i oppbyggingen av samfunnet etter andre verdenskrig. Fra en vektlegging av vekst, sentralisering og ensretting i samfunnspolitikk og

offentlighet ble det nå tatt til orde for vern, desentralisering og mangfold. Kritikken rettet seg særlig mot den sentraliseringen og standardiseringen som hadde preget etterkrigsperioden. Kritikerne mente at skolen, på tross av Arbeiderpartiets langvarige regjeringsperiode, hadde blitt teoritung og forankret i bymiddelklassen. Dette hadde bidratt til at skolen både hadde fjernet seg fra arbeiderklassen og utkantmiljøene og lagt grunnlag for en følelse av fremmedgjøring. På samme tid ble samfunnsrefleksjon og danning løftet fram som viktige utdanningsmål (Hellesnes 1968). Den pedagogiske kritikken ble nå anført fra den politiske venstresiden og geografisk fra nord, med sentrale fagpedagoger som Karl Jan Solstad, Anton Hoëm og Lars Monsen i spissen. Teoretisk sett grep disse til nymarxistisk tenkning og til den engelske kunnskapssosiologiens vekt på skolekunnskapen i et maktperspektiv. Særlig ble Arbeiderpartiets skolepolitikk, som de mente var bygget på en bymessig standardisering av skolen, utsatt for hard kritikk. «Standardisering har fungert som urbanisering, en generell bymessiggjøring av skolen», hevdet Karl Jan Solstad, professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (1978 s. 118). Kritikken hadde mange av de samme momentene som også var blitt fremmet både før og rett etter andre verdenskrig, men den gang særlig fra Vestlandet.

Solstad var inspirert av professor og stortingsrepresentant for SV Ottar Brox' skille mellom teknokratiske og populistiske modeller for økonomisk styring. I boken *Hva skjer i Nord-Norge?* (1966) hadde Brox, som også Mariann Solberg nevner i denne antologien, argumentert for den populistiske strategien. Hvis man skulle satse på økonomisk utvikling, var det nødvendig å ta utgangspunkt i lokalsamfunnene og familiene som levde der, og la lokale og regionale organer styre utviklingen, mente han. Karl Jan Solstad oversatte disse tankene til skolesituasjonen. De lokale forholdene måtte få prege skolen både innholdsmessig og

strukturelt. Solstad ble leder av det kjente Lofoten-prosjektet fra 1973, som la vekt på lokale kunnskaper elevene allerede var i besittelse av, og som de kom til å få bruk for i lokalsamfunnet. Skolen skulle integrere og ta hensyn til næringsdriften i lokalmiljøene, der skoleungdom ofte utgjorde en ressurs, som for eksempel i fiskesesongen. Solstads utkantsideologi ble viktig for den generelle utdanningskritikken på 1970-tallet, som rettet seg mot enhetsskolens ensretting. Dette var med andre ord en *kritisk stedspedagogikk* som tok høyde for og ville motvirke maktstrukturer i skolen. Denne stedspedagogikken ble også, sammen med Brox' og Hoems bidrag, knyttet til det man kalte en venstrepopulistisk tenkning (Dale 2005).

Stedets pedagogikk i dag

Stedets pedagogikk har blitt utformet og begrunnet på ulike måter i den norske skolens historie. Aktører fra ulike regioner har utviklet forskjellige syn på stedets pedagogikk. Slik kan stedspedagogikken i Norge selv synes å ha vært stedsforankret. De ulike versjonene har likevel det til felles at de tar utgangspunkt i barnets eksistensielle habitat. Barnets verden, dets tilhørighet og forankring har med stedspedagogikken blitt satt i sentrum for den pedagogiske tenkningen. Barnets naturlige utvikling og erfaringshorisont har dannet basis for skolens mer formale fagopplæring. Sett fra et samfunnsperspektiv har stedets pedagogikk med dette representert en alternativ strategi for modernisering bygd på tilhørighet og helhet framfor formålsrasjonalitet og teknikk, *oikos* framfor *techne* (Heidegger 1996). Men hvilken status og stilling har stedets pedagogikk i dagens skole?

Skolen har de siste to–tre tiårene vært kjennetegnet av et nytt styringsregime og en ny utdanningspolitisk logikk der globale

standarder og internasjonale undersøkelser setter agendaen for skolens innhold og virksomhet. Med dette har nye former for formalisme og disiplinering rykket inn i skolen. Særlig har denne formalismen lagt vekt på ledelse: kvalitetsledelse, skoleledelse, klasseledelse, læringsledelse. Generelt sett står ikke god ledelse i motsetning til god skole. Vår tids styringsmekanismer for skolen er imidlertid komplekse og abstrakte. Styring knyttes til målstyring og resultatkontroll, og til måling av elevenes individuelle kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for skolenes rapporteringsplikt til statsforvaltningen. Individuelle prestasjoner underlegges dermed en stalig kontroll og styring. Pedagogiske begrunnelser og vokabular utfordres fra andre, ikke minst økonomiske, begrunnelser og forståelsesrammer. Dette bidrar til en pedagogisk tenkning som står langt fra stedets pedagogikk.

Kritikken mot internasjonale tester og sammenligninger, som også Norge har gjennomført siden begynnelsen av vårt årtusen, er i ferd med å stilne. Mot den nye formalismen og de pedagogiske begrunnelsenes forvitring i skolen har Lars Løvlie (2007) argumentert for å gjenreise stedets pedagogikk. Fra et klima- og bærekraftperspektiv viser Ole Andreas Kvamme i denne antologien også til en nødvendig revitalisering og teoriutvikling av stedspedagogikken for å bidra til å sikre den naturen og det arts mangfoldet vi er en del av, og redde den verden vi bebor. En refleksjon over stedspedagogikkens historiske vilkår og former i norsk skole, slik det vises i denne teksten, kan være et nødvendig startpunkt i den sammenheng.

Noter

- 1 Whig-historie tolker historie som en uunngåelig progresjon mot stadig større frihet og opplysning.
- 2 Olav Andreas Eftestøl (1863–1930) var lærer og uteksaminert fra Kristiansand seminar. Han ble bestyrer for Elverum privatseminar, etter selv å ha bidratt til at seminaret ble etablert. Senere ble han skoledirektør i Hamar stift og da en av de første skoledirektørene uten teologisk embetseksamen. Fra 1906 til 1915 satt han som fast representant på Stortinget for Arbeiderdemokratene, et ikke-sosialistisk arbeider- og småbrukerparti til venstre for det ordinære partiet Venstre. Eftestøl var kjent for sin frilynte og sosialetiske grundtviganisme og for å være svært godt orientert i internasjonal pedagogisk vitenskapslitteratur (Dahl 1959).
- 3 Erling Kristvik antyder dette i en artikkel i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1921), «Heimstadlæra», s. 263.

Litteratur

- Brox, O. (1966). *Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkant-politikk*. Oslo: Pax.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.-L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt.
- Eftestøl, O.A. (1919). *Landsfolkeskolen*. Kristiania: H. Aschehoug & Co (William Nygaard).
- Gadamer, G.H. (2010 [1960]). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Heidegger, M. (1996). *Oikos og techne. Spørsmål om teknikken og andre essays*. Red: Bø-Rygg, A. Oslo: Aschehoug.
- Hellesnes, J. (1968). «Ein utdanna mann og eit dana menneskje. Bidrag til eit utvida dannelsingsomgrep». I Skjervheim, H. og Tufte, L. (red.). *Pedagogikk og samfunn*. Oslo, Gyldendal, s. 27–53.
- Horlacher, R. (2017). *The Educated Subject and the German Concept*

- of *Bildung*. Taylor&Francies Ltd.
- Jarning, H. (1998). «The Populist Argument: Cultural Populism and the Development of Educational Theory in Norway». *Paedagogica Historica*, 34:sup1, 139–161, DOI: 10.1080/00309230.1998.11434881
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for Landsfolkeskolen*. Kristiania: J.M. Stenersens Forlag.
- Kristvik, E. (1921). «Heimstadiære (del I og II)». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årg. 5*, s. 259–271.
- Kristvik, E. (1922). «Heimstadiære (del III og IV)». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årg. 6*, s. 1–8, 61–74.
- Kristvik, E. (1951). «Livssyn eller ikkje livssyn i pedagogisk psykologi». *Pedagogen, Årg. 3*, s. 234–243.
- Kristvik, E. (1958). «Vendepunkt i skulepolitikken». *Prismet. Tidsskrift for skole og heim, Årg. 9* (10), s. 289–292, 306
- Kyrkje- og Undervisningsdepartementet. St. meld. Nr. 61. (1957) *Om heimkunnskap og husstell*.
- Lauglo, J. (1998). «Populism and education in Norway». I: Tjeldvoll, A. (red.). *Education and the Scandinavian Welfare State in the year 2000. Equality, Policy and Reform*. Garland Publishing, Inc. New Yourk and London.
- Løvlie, L. (2007). «The pedagogy of place». *Nordisk pedagogikk. Årg. 27* (1), s. 32–37.
- Merleau-Ponty, M. (1994 [1962]). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk ved Bjørn Nake; innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax.
- Oelkers, J. (1995). «Origin and Development in Central Europe». I: H. Röhrs og V. Lenhart (red.) *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Orr, R. (1992). «Place and pedagogy». I: Orr, R. (red.). *Ecological Literacy: Education and Transition to a Postmodern World*. New York: State University of New York Press, Albany, s. 125–131.
- Rovde, O. (2012). «Al undervisning i folkeskolen bør legges saa nær ind til det hjemlige som Mulig – debatten om skulen på landsbygda frå skulelovene av 1889 til skulelova av 1959». *Norsk historisk tidsskrift Årg. 91*, s. 65–92.
- Sethne, A. (1914). *Om smaaskolen før og nu*. Bilag III. I:

- Lærerutdannelsen. Indstilling I fra Lærerutdannelseskomiteen.
Kristiania: Grøndahl & Søn's bogtrykkeri.
- Sethne, A. (1928). *Hjemstedslære. Rettledning*. Oslo: Cappelen.
- Sethne, A. (1953). «Normalplanene av 1939 en merkepel i norsk skole». I: Frøyland Nielsen, R., Bergersen, H., Dokk, T. (red.). *Festskrift til B. Ribsskog 25. Januar 1953*. Oslo: Gyldendal.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solstad, K.J. (1978). *Riksskole i utkantsstrøk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. 61. (1957). *Om heimkunnskap og husstell*. Kyrkje- og Undervisningsdepartementet.
- Stortingstidende (1957). *Inneholdende 101 ordentlige Stortingsforhandlinger*. Forhandlinger i Stortinget.
- Strømnes, M. (1982). *Kristvik-skolen. Reformpedagogikk og praktisk problemløsning*. Oslo: Aschehoug.
- Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Witoszek, N. (1997). «Fugitives from Utopia: The Scandinavian Enlightenment Reconsidered». I: Sørensen, Ø. og Stråth, B. (red.). *The cultural Construction of Norden*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Aagre, W. (2016). *Folkeopplyseren. Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.