

Hjemlig, muntlig, folkelig

Tidsskifter og skole spørsmål fra folkeskolens hundreår

Harald Jarning

Fra midten av 1800-tallet var det «folkelige» og det «hjemlige» blant fyndordene i skolesektoren og mye brukt i anbefalinger for en rekke ulike skoletiltak. I møter, tidsskrifter og organisasjoner tok skolefolk og andre interesserte opp forskjellige nye tanker om skolegang og undervisning. Etter hvert var nye lærebøker, tekster om undervisning som fortelling og som samtale samt nye typer skoler som folkehøgskoler og folkeskoler blant sporene av et folkelig hamskifte i norsk utdanningsutvikling. Dette kapitlet samler noen skolemessige eksempler i mer enn én betydning, alle fra midten av 1800-tallet og vel et hundreår framover. Med eksemplene møter en litt av skolestreket fra det en gjerne kan kalle *folkeskolens hundreår*, tida før masseutdanning og dagens lange skolegang for alle. Tema knyttet til skolegang og det hjemlige er med i flere av eksemplene, ikke sjelden sammen med historier om strid og strev for folkelig skoleinnhold og for muntlig og hjemmekjent

språk. Med eksemplene kommer også små *varsel i kursiv* om temaet er hjemlig, muntlig, folkelig, eller en blanding. Tekstboksen «Historisk didaktikk og folkeskolens hundreår» sist i kapitlet gir også kort omtale av utdanningsteoretisk bakgrunn.

Folkeskolens hundreår i Norge og i nabolandene våre begynner rundt midten av 1800-tallet og varer til folkeskolen erstattes av niårig grunnskole og masseutdanningsystem (Jarning 2016) fra 1960 og framover. I Norge var det thranitterbevegelsen som først reiste krav om en folkeskole rundt 1850. En karakterisk ramme for folkeskolesystemet fra starten og til 1959 var lover og regler i delte spor for byene og for landdistriktene. Den todelte lovgivingen gjenspeiler også at til 1950 bodde en halvdel eller mer av befolkningen her i landet utenfor byer og tettsteder. «Folkelig», «moderne gjennombrudd» og «hamskifte i bygdesamfunnet» er kjente karakteristikker i norsk og nordisk forskning om årene fra 1850 og framover, også i en del forskning med skole og pedagogikk som tema. Med folkeskoler, opplysningsarbeid og fylkes- og folkehøgskoler som felles møtesteder i bygdelag og byområder har sivilsamfunn og folkelige bevegelser vært med på å prege norske skoletradisjoner over et hundreår fra midten av 1800-tallet. En liten forsmak på skoletenkning fra folkeskolens hundreår kan være et fyndord fra Bjørnstjerne Bjørnson, fra en tale han holdt i 1901 ved avdukingen av et minnesmerke for Herman Anker, en av grunnleggerne av den første folkehøgskolen i Norge. I talen hadde han flettet inn denne formuleringen om datidas skole- og samfunnsforhold: «Alle frisindede valg var på første eller anden hånd at føre tilbake til folkehøgskolen» (Anker 1936 s. 103).

Folkeopplysning og folkedanning er programord fra folkeskoletida. De kom ut av bruk med den nye overfloden i forbruker-, medie-, og utdanningssamfunnet etter 1960. Med veksten

i grunnskoler og andre utdanninger, og med nøkkelord som masseutdanning (Trow 2005), merkes endringer som peker fram mot dagens lange skoletid for alle barn og unge. Alt fra rundt 1960 var glansen i nasjonale og folkelige tradisjoner svekket. Partiprogrammer fra Stortingsvalget i 1965 viser at på tvers av partiskiller orienterer en seg ut over gamle folkeskolerammer. Med generasjonen av partiprogram fra 1965 skilles utdanning fra kulturpolitikk. Kulturfeltet krympet samtidig som kulturpolitikk fikk merkelappen «utvidet». Det kulturpolitiske feltet omfavnet idrett, fritidsliv og massemedier, i tillegg til nasjonalt arvegods og etablerte kulturinstitusjoner. Masseutdanning og forskning ble skilt fra kulturpolitikken og ble særskilte politikkområder.

Tabell 1. Fra nå til før: Merkeår i norsk utdanningshistorie
(*folkeskoletida i kursiv*)

2003 +	Med kvalitetsreformen fra 2003 er alleuropeiske rammer grunnlag for nasjonale rammer og regler for øvre deler av Utdannings-Norge. Overnasjonale kunnskapstester som PISA blir vanlige peilepunkt for kvalitet i nasjonale skoleordninger.
1994, 1997, 2006	Reform94 og 97 og LK06 er læreplaner som favner hele grunnopplæringen. To tiår med oppvekst i barnehage og skole blir vanlig for alle barn her i landet.
1955–1980	Utvidelse av grunnskole til 16-års alder og oppfølging med reformer i videregående skoleverk, universitet og høyskoler.
1920–1960	<i>I 1920 vedtok Stortinget å gjøre sjuårig folkeskole til felleskole. Gjennom 1930-årene følger nye lover og læreplaner for folkeskole, framhaldsskole, yrkesskole og høyere skole og arbeid for elevaktiv undervisning.</i>
1860–69, 1889–96	<i>Reformer i alminnelige og høyere skoler bygger gradvis ned veldig gamle skiller mellom latinskoler for en liten mannlig elite og skolene for de aller fleste.</i>

1811, 1830, 1851	Fra 1811 utdanner universitetet i Christiania for statlige embeter og er Norges knutepunkt for moderne vitenskap og utdanning. Etter 1830 opprettes lærerseminarer, ett for hvert bispedømme. Ved universitetet er lærerutdanning i realfag nytt innslag fra 1851.
1736 og 1741	Innføring av konfirmasjon i det danske riket følges opp med allmueskole på landet i Norge. Fra 1537 er hele det danske riket del av protestantisk kristendom.
1152 og framover	Oppretting av katedralskoler i Nidaros og Oslo, gradvis ved alle bispeseter, inngår i et vanlig europeisk latinskolemønster. Innen vestlig kristendom står latinskolene for felles grunnleggende opplæring for prester.

Etter et kvart århundre med utdanning som politikkområde for seg selv kommer skole og utdanning fra rundt 1990 inn i et annerledes samleområde: kunnskapspolitikk. Sammen med forskning og innovasjon har utdanning i tre tiår vært behandlet som del av et kunnskapstriangel, tenkt og styrt med kunnskapspolitikk og et knippe andre nyord som ramme. Siden 1990-årene har dannelsesveier fått skolenavnet «utdanningsløpet», og utdanningsløpet er første søkeord på informasjonsplattformen til Utdanningsdirektoratet. Med heldekkende og babelsk orden er «kompetanse» fellesnavn for alt viktig skoleinnhold.

I flere land møter internasjonale kunnskapssammenlikninger og skolereformer av og til ymt om at politikken er samtidsblind. Her kan glemmeboka kanskje by på stoff som kan stimulere til historisk fantasi. Tradisjoner som er gått ut på dato, kan overraske med inntrykk av virksom pedagogikk og didaktikk fra andre tider. Kjennskap til litt flere eksempler på hva som var god skole tidligere, kan stimulere til spørsmål og søk etter skoler og didaktisk repertoar for framtider vi ikke kjenner.

«Kveldseto-liv». Hverdagsliv blir lesebok på landsmål

Folkelig danningsstenking omsatt til skolebøker og tekster for undervisning finner en eksempel på i lesebøkene til Andreas Austlid. Austlid ble født nesten midt på 1800-tallet, i 1851. Han var fra en bondefamilie, vokste opp på en av gårdene i Vestre Gausdal og gikk på Christoffer Bruuns folkehøgskoler i Gudbrandsdalen på slutten av 1860-tallet. Etter noen år på folkehøgskole var han en av høgskolefolkene som tok utfordringen med å få til friskole i bygdelag i Gudbrandsdalen. Det er denne erfaringen med muntlig preget undervisning sammen med egne hjemlige sosialiseringserfaringer som Austlid bruker til å produsere didaktiske tekster som er nye på mer enn én måte: De er på landsmål som nynorsken het på den tida, med nytt *hjemlig* og bygderettet stoffutvalg, og med en ny *muntlig* tone i lesestykkene. Austlids tid som lærebokforfatter var under det store hamskiftet i norske bygdesamfunn i tiårene fra 1870. Først kom en abc på landsmål i 1880 og så kom *Lesebok for folkeskulen* i tre bind fra 1902 til 1906.

Salt fraa folkehøgskulen er tittelen Austlid satte på en minnebok som kom i 1926, samme år som han døde. Boka åpner med en liten artikkel der Austlid gir sin fortelling om grunnlaget for lesebokarbeidet sitt. «Kveldseto-liv», som artikkelen heter, begynner på denne måten:

La oss gaa i gang med eit gamalt minne – fyrst. Vi bondefolk som var fødde ved 1850 kjem daa sakte i hug *kveldseto-kveldane* heime. For dei varde og rakk endaa mest tjuge aar framover, før dei døydde reint ut (Austlid 1926 s. 7).

Den uformelle muntlige overleveringen, som stadig var levende før hamskiftet, utgjør det kulturelle arsenalet han henter både

stil og stoff fra. Med dagens fagspråk er «Kveldseto-liv» en liten sosialiseringshistorisk skisse av oppvekstlandskapet med gårdsbruket i sentrum i ei fjellbygd på Østlandet. Gården er sentrum i et lite sosialt kretsløp. Der møter vi ikke bare en kjernefamilie eller storfamilien på gården, men også tjenestefolk og husmannsfolk som hadde arbeidshverdagen knyttet til gårdsdriften. Persongalleri og fortellinger fra artikkelen «Kveldseto-liv» dukker opp igjen i abc-boka og i lesebøkene.

Av innledningen aner vi at det er dette rike samspillet mellom ganske mange personer som har endret seg med hamskiftet. Først i fortellingen får vi grunnen til at Austlid valgte en *hjemmesentrert og muntlig form* som forbilde for utvikling av moderne bokskolepedagogiske tekster:

Aa, desse kveldane - dei var ei lykke for bornom! Eg kan ikkje anna skyne enn eg lærde meir daa - millom far og mor og husmenn og tenarar - enn eg gjorde paa alle skular sidan - naar eg tek unda folkehøgskulen. Daa tenkjer eg ikkje paa kunnskapane, dette aa rekne og skrive og slikt. Men paa at *vetet mitt voks*, at eg fekk folkeskikk og mannast te kar; og attpaa alt: *fekk so sterk ei tru paa livet*, paa at eg skulde nok bli-te-noko eingong, eg au, naar eg vart stor (Austlid 1926 s. 7).

Austlid beskriver sosialiseringssystemet rundt gårdsdriften med guttens øyne. «Kveldseto-liv» handler om innendørsaktivitetene, praten og diskusjonene i oppholdsrommet på gården i timene mellom slutten på utendørsarbeidet rundt klokka fire og til kveldsmåltidet var over klokka halv ni. Her fikk ungene være med; de hadde sine småoppgaver som måtte gjøres inne på kveldstid. Det var vel òg knapt med andre steder å oppholde seg. Dermed fikk de et utall læremuligheter både gjennom det de måtte gjøre, det de fikk høre, og det de fikk være med og se av de voksnes

virksomheter. «Danning som initiering» kan være en aktuell fagbetegnelse på den didaktiske modellen i «Kveldseto-liv».

Undervisningen bør meddeles paa Børnenes eget Talemaal

14. mai 1878 vedtok et enstemmig odelsting denne henstillingen til regjeringen:

Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talemaal. Efterhaanden opøves de i at forstaa og skriftlig at udtrykke sig i Bogsproget (<https://www.allkunne.no/framside/sprak/dagen-i-dag/mai/14-mai/1965/152/>).

Vedtaket fra Odelstinget tok ett år på å bli offisiell politikk. Men fra 1879 har norsk skole hatt denne rettesnoren: Lærerne skal rette undervisningsspråket etter *hjemmespråket* til elevene, og ikke omvendt. Kampene om skolespråket her i landet, *det muntlige* og etter hvert også det skriftlige språket, er altså nært knyttet til at skole ikke bare skal være vilt fremmed. Året før talemålsvedtaket ga Arne Garborg ut kampskriftet «*Den ny-norske sprog- og nationalitesbevægelse*» (Garborg 1982 [1877]). I denne boka møter en adskillig stoff om tenkningen bak talemålsvedtaket og om kamper mot en skolegang og et språk som mange oppfattet som helt fremmed. *Selvoversettelse* er betegnelsen Garborg tok i bruk i boka om den skolemessige resosialiseringen i kjølvanntet av kollisjonen mellom allmueskole med dansk skriftspråk og unger i store deler av Norge med ulike dialekter som hjemmespråk. I boka framstiller Garborg oversettelsespresset fra kløften mellom dannet skolespråk og dialekter. Språklig press preger også mentaliteter og kunne vise seg i usikkerhet og ufrihet – knotning – og i tilbakeholdenhet mot å gå inn på mer krevende emner.

Garborg beskrev det han kalte «den *totale* Selvoversættelse», en prosess der den unge mannen på skolebenken sa til seg selv: «Fra idag af maa du begynde at være dannet og altsaa forsøge at afsige dit Modersmaal og alt dets Væsen» (ibid. s. 201). Garborg knyttet denne språklige omstillingen til en omfattende selvundertrykkelse.

Under dette dræbes al Friskhed, alt umiddelbart Liv hos det unge Menneske; en til det yderste gjennomført, ængstelig *Selvreflexion* udvikler sig hos ham; han glemmer den ædle Kunst at *tale*, frit, levende hjertefylt, umiddelbart (ibid. s. 203).

I boka fra 1877 framhever Garborg at folkeopplysning og folkeoppdragelse er «Alles store Fællesoppgave» (ibid. s. 209). Forskjellen for tilhengerne av folkelig språk istedenfor dansk skriftspråk i norsk skole dreide seg i utgangspunktet bare om middelet. Det går samtidig fram av Garborgs argumentasjon hvordan valg av kjente folkelige språkformer skulle støtte en annerledes opplysningsinteresse. En folkelig opplysning bearbeider personlige erfaringer aktivt, «slutter naturlig ind i egen tankegang» og fremmer «Selvtænkning og Selviagttagelse». Også på nasjonalt plan skapte språksituasjonen etter Garborgs syn en språklig og kulturell forarming. Skolen er et sentralt ledd i denne utviklingen:

[V]ed dette uværdige Forhold, at Barnet paa Skolen skal læres op til at foragte Hjemmets Sprog som et for alt høiere Aandsliv for lavt og for simpelt, fremmes da heller ikke det hjemlige Samliv eller den folkelige Selvtægtelse (ibid. s. 206).

I det programmet Garborg stiller opp for målsaken, var da også kampen om skolespråket et tema i første rekke. Et første virkemiddel er bruk av bygdemålene som

Undervisningsmedium paa en stor Flerhed af Skoler, og dette er, kunde jeg sige, *Hovedformalet* for denne Side av Maalmændenes Virksomhet, ja vilde i og for sig alene være nok til at retfærdiggjøre Maalreisningsarbeidet, om det end ikke vandt en Tomme mer (ibid. s. 211–212).

Positive mål for overgangen til en språkform som ligger nær talemålet, kommer til uttrykk i de målene han stiller seg for et folkelig opplysningsarbeid:

[V]i vil en Oplysning som han (Menigmand) uden særligt Stræv kan assimilere og have Gavn og Glæde af; en Oplysning, som slutter naturligt ind i hans egen Tankegang og blot giver den nye Impulser og videre Baner, og en Oplysning, der ikke binder ham i underdanig Ærbødighed til Bogen og de Boglærde, men nettop sporer ham til Selvtænkning og Selviagttagelse, fordi det, som Bogen byder ham ikke synes noget Fremmedt og Fjernt, men netop adresserer sig lige til ham selv i hans eget Hverdags Liv. Han skal lære at omgaaes Oplysningens Tanker frit og selvstændigt, som sin egen Eiendom, som Noget, ogsaa han, qua sig selv, og just i sine Livsforhold har Ret til at eie og nyde og drage Aandsnæring af. – En saadan Oplysning maa altsaa i Bund og Grund være «folkelig», og dertil kræves forskjellige Betingelser; men dens eneste sande og fuldt hensigtsmæssige *Form* – er det folkelige Sprog (ibid. s. 222–223).

Dette lange utdraget om opplysningsprogrammet fra Garborgs språkpolitiske pamflett får fram blandingen av kjente moderne opplysningsidealer og nydannelser i målrørslas didaktikk. Men som det går fram hos Garborg, er nettopp valg av folkelig språkform begrunnet i en opplysningsinteresse som er annerledes i og med at den legger vekt på å «lære at omgaaes Oplysningens Tanker frit og selvstændigt» snarere enn med «underdanig

Ærbødighed til Bogen og de Boglærde». Av argumentasjonen går det fram at målene er sosiale og ikke bare personlige. Siktemål for språkstrevet omfatter tankemessig myndiggjøring av lekfolk, med sosial myndiggjøring og mobilisering som siktemål.

Kristiania 24. april 1855: Skolereform er tema i dannede kretser

«Er den Oplysning, som vor Almuskole paa dens nærværende Udviklingstrin kan meddele, svarende til Tidens Krav?» Spørsmålet sto i fokus for et møte som Selskabet for Folkeoplysningens Fremme¹ holdt i Kristiania 24. april 1855. Møtet ble etterpå behørig referert i selskapets tidsskrift *Folkevennen* (1855 s. 184–220). Møteleder og innleder var universitetslektor Aschehoug. Han slo an tonen med en erklæring om at «Almueskolens Tilstand og Forbedring er en Sag, der ikke kan være ligegyldig for vort Selskab» (s. 184–85). Aschehoug var på denne tida medlem av den fattigkommisjonen som ble opprettet i 1853, i etterkant av thranitterbevegelsen og den sosiale uroen omkring 1850, og som la fram en ny fattiglov i 1856. I dette arbeidet var Aschehougs perspektiv bredt sosialpolitisk, og dette preget også Aschehougs innledning fra april 1855 om behovet for reformer av allmueskolen. Et hovedanliggende i innledningen var å framheve at opplysning er et gode, men også «at Oplysningen er en absolut Fornødenhed for det enkelte Menneske og for hele Samfundet» (s. 186). I begrunnelsen for opplysningens verdi er det ikke vanskelig å merke slektskapet med den kantianske vekten på sammenhengen mellom opplysning og utvikling av personlig myndighet.

Den sunde Oplysnings vigtigste Kjendemerke er at den gjør Mennesket til et aandelig selvstændigt Væsen indenfor sin Virkekreds.
(...) Hovedsagen er først og fremst god Almendannelse, saa Enhver

kan tænke frit og sundt, forstaa, at han selv har Trang til særegne Kundskaber for sin Livsstilling, og tilegne sig disse paa en selvstændig Maade, hvad enten de hentes af Livet, af Bogen eller af Skolen (*Folkevennen* 1855 s. 187).

Aschehoug gikk senere i innlegget videre med å vurdere allmueskolens tilstand og opplegg. I denne sammenhengen framhevet han den store kløften mellom elitens dannelse og dannelsen i brede befolkningslag som et nøkkelprom.

Saaledes som Almuskolen nu er indrettet hos os, er det et altfor stort Sprang mellem den Dannelse, som meddeles der, og den, som faaes i de højere Skoler; og Følgerne heraf er i mange Retninger store og fordærvelige. Blandt annet kan nævnes den Kjendsgjærning, at det hos os er meget vanskeligt at faa fat paa unge Mennesker med saapas Kunskab og Dannelse, at de kan uddannes til Arbejdsforstandere, Opsynsmænd eller Gaardsbestyrere ... Hvad man trænger i slige Stillinger er Folk, som kan bruge baade Hoved og Hænder og endda ikke gjør for store Fordringer til Livet. Fattigmænds-Børn med gode Anlæg vilde just være skikket dertil, naar Almuskolen var slig, at de der fik Kundskaber nok.

Kandidat Eilert Sundt sluttet seg til Aschehougs innlegg og bygget det ut med analyse av sosiale problemer som befolkningsvekst og demografiske endringer førte med seg.

Der er en Kjendsgjærning, som vel ikke er ny, men som dog næppe Alle har haft Anledning til at tænke over; der er en besynderlig Regelmæssighed i Folkeformerelsen, (...) nu er det rimeligt at tro, at der paa Grund af hint besynderlige Sprang har været Trængsel mellom en stor Mængde af Landets folk, mellom de Mange, som skulde søge Rum og Plads. (...) og det er rimeligt, at det var netop

paa Grund af denne stærke Gjæring og Trængsel, at Arbejder-Bevægelsen fik saa stor Indgang. Dette maa være os et Fingerpeg for Fremtiden; ti dersom ikke en stor Forandring i Landets of Folkets Vilkaar indtræder, saa vil det samme Syn vise sig i Aarene mellem 1865 og 1875; (...) Men om det da skal ga vel eller ilde, om en ny Arbejder-Agitasjon skal indfinde sig, eller om Udviklingen skal foregaa fredeligt, det vil komme an paa den Visdom, hvormed Nutiden handler, paa den Sædelighedsfølelse, som blir indprentet i Ungdommen, og paa den Indsigt i god og nyttig Gjærning, som meddelses den. Dette vilde Taleren anføre for at understøtte Opfordringen til af al Kraft at anstrænge sig for Efterslægtens Oplysning (sst. 199–200).

Mens Sundt markerte en reformorientert folkeopplysningsinteresse, la professor Monrad i sitt innlegg vekt på at dannelses-eliten måtte holde strengt på kontrollen.

Man erkjender mer og mer, at Folket kun kan gaa fremad, naar det staar i levende Vekselvirkning med hele den civiliserede Verden. (...) der er i vort Folk en Kløft tilstede mellom de mere og mindre Dannede. De højere Klasser i Samfundet er ialmidelighed sterkt paavirket af Udlandet; de er saaatsige med i den hele, store Verdensvrimmel; deres hele Dannelse er for en stor Del bestemt af, hvad der over hele Europa er almindelig Dannelse. De lavere Folkeklasser derimod staar i meget liden Berørelse med den øvrige Verden, har sin egen Verden for sig selv, har vedligeholdet sine Skikke, sin Tænkemaade, sine Begreber omtrent uforandret fra Forfædreene. Nu er det klart, at Oplysningen især maa udgaa fra de mere dannede Klasser, maa gaa ovenfra nedad (sst. 210–211).

Grunntonen i denne interessen for allmenndanning for brede befolkningslag var en heller tradisjonell oppfatning av

folkeopplysning som kulturformidling ovenfra. På den annen side var det rom for mer radikale forståelser og stemmer, som ville bygge større kunnskap og danning i brede befolkningslag ut fra en verdighetsstrategi snarere enn på drastisk avlæring av folkelige skikker og vaner. Både Ole Vig og outsiders som Vinje og Aasen uttrykte mer motkulturelle tilnærminger til folkelig danning. *Folkelighet* som visjon og *folkeopplysning* som reformstrategi hadde mange sider, og disse tenkemåtene hadde sammensatte sosiale og kulturelle strømninger og interesser som resonansrom. Verken folkelig danning eller beslektede nøkkelord som folkeopplysning og folkedannelse var snevre pedagogiske betegnelser. De handlet om oppdragelse, kulturformidling og om at utdanning var viktig for samfunnsutviklingen og demokratiet. Slik gir eksemplene inntrykk av hvordan skoletenkning, både i denne perioden og ofte ellers, utvikles i tilknytning til bevegelser og interesser som går langt utover rene utdanningsspørsmål.

Folkedanning, pedagogikk og didaktikk

Så vel folkehøgskoleflokkene som folkelige dannelsideal bærer preg av brytninger. Ikke minst gjelder det folkehøgskolenes kultursyn og dannelsoppfatninger, med sine eiendommelige brytninger mellom kjettersk folkelighet og åpenhet for omverdenen og en heller tradisjonell pietistisk oppfatning av kristendommen som livsintegrerende kraft. Pedagogisk sett omfatter folkehøgskoler karismatiske innslag. Folkehøgskolepedagogikken er orientert mot helhetsforståelse mer enn mot spesialkunnskaper. Den er orientert mot kulturell overføring gjennom et totalt livsmiljø med særpregede personligheter. Den bygger på lite synlige kontrollformer snarere enn formalisert vurdering gjennom eksamen og karakterer.

Grundtvigs kritikk av den «sorte» skole var forbilde for en heftig kritikk av datidas moderne skole. Den sorte skole omfattet eksamensskoler både av det gamle slaget med latin og andre klassiske språk så vel som varianter med moderne språk og realfag. I Norge møter en liknende skolekritikk også hos representanter for folkehøgskoletradisjoner. På 1870-tallet ble folkehøgskolenes *historisk-poetiske læreplan* lansert som alternativ til den høyere skolens moderne ensyklopediske læreplanmodell både i praktiske forsøk, i foredrag og i pedagogisk debatlitteratur, blant annet av Frits Hansen (1877) og Christoffer Bruun (1878).

Blant folkehøgskolefolk i Norge var Matias Skard den første som begynte å skrive artikler og fagbøker om folkeskole og pedagogikk. Det gjorde han alt i 1880-årene, mens han underviste i folkehøgskolen på Vonheim i Gausdal som var grunnlagt nettopp av Christoffer Bruun. Matias Skard var og en pioner i utvikling av nynorsk, både som salmedikter og som faglitterær forfatter om skole og pedagogikk. Han er først i utvikling av kjennemerker for fagstoff på nynorsk om Skole-Norge utenfor byene, med institusjonsrekka landsfolkeskole–folkehøgskole–lærerseminar som stamme, med typiske språk-, kultur- og lokalsamfunnstema på landsmål, og preget av en direkte og polemisk faglig tone. Etter undervisningsårene i folkehøgskole var han lærerskolelærer fra 1891 og skoledirektør fra 1901 til han gikk av i 1921. Fra sluttordene i Skards første nynorsk-utgave av skolehistorien fra 1894 kommer denne smakebiten på en kontant vurdering av den moderne fagrekka:

Etter sitt innhald er undervisningi sterkt utvidad i samklang med vaar tids krav, serleg med reale fag; etter si form er ho så vidt moglegt løyst ud or nedervde, hindrande band og synt inn ui det meir natursvarande, særleg til større og dugelegare utvikling av forstandsevvarne. Dette er framstig, som ein maa setja stort verde paa. Men difyre maa me likvel ikkje lata ugo atter fyre dei moglege

faarar ved denne utvikling ogso. (...) Yver fyre dette er det framfyre alt, Grundtvig heve hævdat den kristelege pædagogiks krav. Den einsidelege kunnskaps- og intelligensdyrking er eit stykke pædagogisk heidenskap (Skard 1894 s. 124 og 126).

Slektskap til folkehøgskolenes dannelsingsprogram og til seinere lokalsamfunnsrettede pedagoger er ikke vanskelig å kjenne igjen.

Nok et eksempel på kritikk av fagoppsplitting fra nynorsk-skrivende lærerutdannere finnes hos Erling Kristvik:

Fagkløyvinga hindra at det samla seg til noko heilsleg bilete av utan-verda, av det verkelege i det heile. Alt vart brotstykke. Samstundes svall stoffet opp i ei mengd med detaljar som sprengde ikkje berre oversynet, men sjølv minnet. Medvitet trøytna, og hugen vart kald for alle turre, livsframande fakta og alle vitskaplege abstraksjonar. (...)

Skulekunnskapen kom til å halda seg på overflata, for djup-syn og samsyn er mogeleg berre når kvart emne blir sett inn i ein stor og vid samanheng som dei ulike faga berre ser kvar si side av (Kristvik 1946 s. 162).

Mens Skards kritikk av fagrekke og fagdeling er fra en bok som neppe har nådd de store lezerskarene, er det grunn til å merke seg at Kristviks vurdering er fra *Læraryrket*, tredje bind av lære-boktrilogien han ble kjent for. Disse bøkene var dominerende læreverk i pedagogikk her i landet i mellomkrigsperioden og et stykke ut på 1950-tallet.

«Ka skal vi si til dette, gutter?»

Til grunnskolenes 250-årsjubileum i 1989 kom en bok med tilbakeblikk på Nordens eldste barneskole, Christi Krybbe, senere Øvregaten skole i Bergen. Gjennom bidrag fra gamle elever gir

boka inntrykk av det John Goodlad har betegnet som den erfarte læreplanen – tidligere elevers gjenfortellinger om undervisningens hva og hvordan, og kanskje hvorfor. En av de muntlige kildene var en pensjonert redaktør av *Morgenavisen*. Han var elev ved skolen i mellomkrigsårene, og boka gjengir over flere sider hans fortellinger om «Gammaen», klasselæreren som han hadde i storskolen:

Han ville gjøre oss samtidsbevisste, Gammaen. For eksempel når han en høstmorgen i 1931 tar opp en femkroneseddel fra lommeboken og lar en av elevene lese den trykte teksten: «Norges Bank betaler mod denne seddel fem kroner gull». Og så sendes gutten av gårde til banken på Vågsalmenning med ordre om å hente dette gullet og å avlegge rapport ved tilbakekomsten. Hans melding er kort: Seddelen i retur. Norge har i dag gått fra gullet. Eller som kassereren hadde sagt: Norge har forlatt gull-standarden. Og så får vi av læreren vite hva *det* betyr.

En tidlig april dag i 1933 sendtes et par gutter ut på gaten utstyrt med penger til kjøp av avisens ekstraavgaver og resten av skoletimen vies dem: Norge har for den internasjonale domstolen i Haag tapt i Grønlandssaken! Og så blir *det* kapitlet av Norgeshistorien gjennomgått – fra Kielerfreden i 1814 til de siste par årenes hastige okkupasjonsforsøk. «Ka skal vi si til dette, gutter?» Vi blir ikke påtvunget noen oppfatning, men vi tvinges til å *tenke* selv.

Som religionslærer har han anledning til å demonstrere avanserte pedagogiske ideer, blant annet ved å innby representanter for andre trossamfunn til vårt kateter. En av dem er pastor Wathne fra skolens nærmeste kirkenabo, Metodistkirken. Hans veltalenhet imponerer (Fossen 1989 s. 232f.).

Gjenfortellingene om Gammaen viser en lærer med stor didaktisk fantasi, aktiv bruk av *muntlig* preget undervisning, moderne

offentlighetsformer og moderne krav til saklighet og faglighet. Erindringene har også med et eksempel som viser en lærer med pedagogisk takt: Det ble ingen klassetur til Oslo for gutteklassen fra Øvregaten da de var ferdige i 1935. Forklaringen de skuffede guttene fikk av læreren, var stort pensum til eksamen. Men mange år senere fortalte læreren sin tidligere elev at med arbeidsledigheten og den trange økonomien midt i 1930-åra hadde han sett det som uklokt å trumfe gjennom en tur der langt fra alle familier hadde økonomi til å la barna delta.

Før fornorskingsskolen løsnet grepet

Stortingets snart 150 år gamle «talemålsvedtak» er, sammen med vedtaket i 1882 som fastslo kvinners rett til å ta artium, varsel om den lange rekke med utdanningsreformer i Venstrestaten etter gjennombruddet for parlamentarisme i 1884. Reformrekka begynte altså med vedtaket i 1878 og fortsatte med det såkalte jamstillingsvedtaket i 1885 – som sidestilte nynorsk og bokmål som skolespråk. Omformingen fra 1889 fra allmueskole til folkeskole, og høyere skoler fra 1869 og -96 uten latin som selvsagt hovedfag, er de mest vidtrekkende utdanningsreformene i den lange perioden før 1905. Etter århundreskiftet er Stortingets enhetsskolevedtak i 1920 starten på en ny lang rekke reformer.

Utenfor norskheten, i samiske språkområder, gjaldt ikke den samme anerkjennelsen av hjemlig muntlighet som i norske språkområder. I en bok om samepolitikk fra 1917 skrev Per Fokstad, lærer i Tana, artikkelen «Hvordan fornorskingen grep inn i mitt liv». Framstillingen av makt og undertrykking i en skole med et vilt fremmed undervisningsspråk har mye til felles med hvordan Garborg skrev 40 år tidligere:

En kan huske fra den tid en første gang kom paa skolen. Man var sky og ræd som finnen er, men aapen og med mottagelig sind. Men heri blev man snart skuffet for læreren talte et sprog som klang så fjernt og liksom saa laangt borte (Fokstad 1917).

I tiårene etter fulgte Fokstad opp denne skolekritikken, først i en plan for samisk folkehøgskole som han presenterte i 1921, og tre år senere med *Forslag til samisk (lappisk) skoleplan*. Denne samiske skoleplanen ble trykt i 1926 som vedlegg til andre innstilling (s. 104–108) fra den parlamentariske skolekommisjonen. Skoleplanen til Fokstad omfattet et helt samisk utdanningssystem, både folkeskole, framhaldsskole, ungdomsskole/folkehøgskole/gymnas og lærerskole. Det hører med at selv om forslaget fra Fokstad ble trykt i en offisiell innstilling til Stortinget, gikk det femti år fra han skrev om fornorskningen i 1917 til de første forsøkene kom i gang i Kautokeino med grunnskole på samisk.

Slik viser det faste grepet til fornorskningsslinja at prinsippene om *respekt for muntlig språk* og for å *velge språkformer* innenfor norsk ikke gjaldt for samisk og ikke for språkblandede distrikter. I mer enn et hundreår etter talemålsvedtaket i 1878 gjaldt romslighet og respekt for viktig variasjon i muntlig språkbruk og i skriftspråk bare innenfor norskheten.

For dagens skole er det grunn til å merke seg noen kommentarer fra Aasen-forskeren Stephen Walton i en artikkel om språk og norsk skole. Norge rundt gjelder det stadig i skolen som på andre offentlige arenaer at det ikke finnes bare én standard for norsk uttale. «I høve til det som var vanleg elles i Europa, var det ei viktig omkalfatring av dei språklege makttilhøva» (Walton 2006 s. 212). Historisk ser en at det flerstemte skriftsystemet på norsk, med bokmål og nynorsk har vært med og støttet romslig bruk av muntlighet og utvikling av didaktisk repertoar der ordskifte og samtale er viktige innslag. Walton peker samtidig på at dette er

en romslighet med klare grenser: «Toleransen for norsk talemål med utanlandsk påverknad er ekstremt liten (...) Aksent er lik feil» (Walton 2006 s. 213). Kommentaren kan oppfattes som et varsel om at det er noen vanskelige sider ved språkstrev og ved *strevet for god muntlig tone* i undervisning og klasserom som det ikke er sikkert at det blir mindre av når andelen her i landet av barn og unge med et annet hjemmespråk enn norsk stadig øker.

Utsyn og grunnlagsspørsmål fra pedagogikk og didaktikk

Før masseutdanning og utdanningsløp – sektoransvar og pyramidemodell

I 1959 innføres som nevnt en felles lov for folkeskole i byer og i landdistrikter i Norge. I byene var stammen av middelsskoler og gymnas, det som også ble kalt «eksamensskolen», ordnende ledd i byskoleordningen. Utenfor Byskole-Norge var veiene fra landsfolkeskole mindre standardiserte. Typiske skoleveier etter landsfolkeskole kunne gå gjennom fylkes- eller folkehøgskole og kanskje videre til landbruksskoler, husmorskoler, lærerseminar og skoler for underoffiserer. I landdistriktene var det ikke uvanlig at en brukte betegnelsen «skoletun» om en klynge av utdanninger etter folkeskole, for eksempel et tun med en folkehøgskole og kanskje en husmorskole og landbruksskole eller et lærerseminar. Med masseutdanningsveksten fra rundt 1960 avvikles denne geografisk baserte delingen mellom skolemønstre i byer og landdistrikter. Men regionale høgskolesentre og statlige høgskoler er nye typer av skoletun i siste del av 1900-tallet.

I utdanningshistorisk sammenheng er delingen mellom den akademiske sektoren og folkeskolesektoren et område knyttet til

vedvarende spenninger. Skolemønstre fra før den store ryddingen etter 1960 er stort sett glemt og knapt noe forskningstema. På begge sider fant en tydelige flokker av både tilhengere og kritikere. Nedenfor gjengis en skisse av en folkedanningspatriotisk modell for *skule-Norig*. Modellen er hentet fra et foredrag av førstefolkedanner Torstein Høverstad fra 1918 som hadde den klingende tittelen «Norigs nationale skuleråd» (Høverstad 1920). Høverstads visjon for et nasjonalråd som kunne samstemme Skole-Norge, besto av seks utdanningssektorer og et kirkekontor. De seks sektorene bygget han på fordelingen av forvaltningen av utdanningsoppgaver i norsk statsadministrasjon omkring 1920. Forvaltningspolitisk gjenspeiler modellen et adskillig mer desentralisert ansvar for utdanningsspørsmål under venstrestaten enn i seinere perioder. Fire av de syv sektorene hører hjemme i fagdepartementene for sine områder: forsvar, handel, landbruk, teknisk. Bare de to sektorene for høyere skole og universitet og for folkeskole og lærerutdanning er plassert innen det daværende kirke- og undervisningsdepartementet, i god nordisk protestantisk tradisjon sammen med et kontor for statskirkesaker. I kirke- og undervisningsdepartementet var delingen mellom et kontor for den akademiske utdanningsveien og et folkeskolekontor nytt fra 1917.

Kartet Høverstad tegnet, viser det en med dagens terminologi kan kalle et sektorprinsipp for ansvar for kunnskap, utdanning og forskning. En slik sektormodell, med spredt ansvar for departementsområdenes behov for strategisk kunnskap og kunnskapsmessig infrastruktur (Kallerud 1997), er fortsatt i full bruk i Norge i forbindelse med forskning og forskningsfinansiering.

Felles kjennetegn for sektorene i modellen fra hundre år tilbake er blant annet at det innen hver sektor var veier fra grunnleggende til høyere trinn. Kunnskapsmessig var sektorene også flerstemte. De hadde mindre standardisert meritokratisk kontroll

og innslag av egne kombinasjoner av særegne fag, basert på oppgaver og yrkeserfaring i sektoren samt påbygginger i allmenne skolefag. Et sektorprinsipp omfattet altså grep for å spre ansvar og gi rom for variasjon innen fullt ut offentlig skole og utdanning. Innen folkeskolesektoren gjenspeiler trinnene «Ungdomsskolen – Lærerskolen – Den pedagogiske Høgskulen» hvordan det lenge var vanlig å behandle folkeskole, fylkes- og folkehøgskoler og lærerskoler som et dannelseskretsløp parallelt med det akademiske eksamensskolekretsløpet i byene, men uten like standardisert og sterk meritokratisk kontroll.



Akademisk	–	Teknisk
Militær	–	Handel
Kirke	–	Landbruk
Den pedagogiske høgskulen		
Lærerskulen		
Ungdomsskulen		
Folkeskulen, Særskulen		

Sektormodellen ble med noen få unntak helt avviklet for skoler og høyere utdanning i masseutdanningsveksten fra 1960 til 1980. Den ble erstattet med en pyramidemodell med lang grunnskole skole først og så gradvise overganger til faglige og yrkesrettede utdanninger. Dagens trinndelte pyramide, med lang skoletid og med allmenne fag som felles stamme, har altså ikke vært så enerådende i første halvdel som i andre halvdel av det 20. hundreåret.

Ikke bare akademisk allmendannende skole

Sideblikk til utviklingen av moderne utdanningssystemer i Vest-Europa kan også sette folkeskolens hundreår her i landet i perspektiv. I forskningen om moderne gjennombrudd i europeiske utdanningssystem (Müller mfl. 1987) er perioden fra 1870 til 1920 framhevet som sentral for utviklingen av mønstre som fortsatt preger utdanning i vår del av verden.

Et fellestrekk ved utviklingen i de store landene i Vest-Europa har vært motstandskraften mot eksamensskolemodeller bygd på sterke prestisjeskiller, ofte med tidlig utskilling av skoleveier med høy status og betalingsskoler for eliter som sterke forbilder. Til sammenlikning er folkelighet og folkedanning blant skandinaviske nøkkelord innen skole, pedagogikk og utdanningsvitenskap som bare lar seg omsette via omveier, i likhet med *bildung* og *laïcité* fra tysk og fransk. Nettopp i årene etter februarrevolusjonen midt på 1800-tallet ble sammenstillinger av «folk», «skole», «opplysning» og «danning» utbredt i skandinaviske land. «I Danmark blev 'det folkelige' i stor utstrekning brugt synonymt med 'det civile' i den angloamerikanske tradition», skriver Ove Korsgaard (1999). Folkeopplysningselskapets møte i 1855 hører altså med i et mønster der folkeopplysning og folkelig danning ble viktige tema i kampen for demokratisering gjennom andre halvdel av 1800-tallet.

Slike perspektiv på sivile og folkelige skolealternativ, mot-offentligheter og nær utveksling mellom hjemsted, sivilsamfunn og skoleslag er mindre enestående sett med et kunnskapsrettet blikk på moderne sosiale bevegelser. Slike analyser er utviklet for miljøbevegelse, kvinnebevegelse og andre nye sosiale bevegelser av de to sosiologene Ron Eyerman og Andrew Jamison. Selv om nordiske folkelige skole- og opplysningstradisjoner starter fra midten av 1800-tallet, er perspektivene fra forskningen om nyere

sosiale bevegelser aktuell. Nøkkeltemaet deres er at bevegelsers sosiale betydning ofte viser seg i deres kunnskapsarbeid og kognitive praksiser:

The forms of consciousness that are articulated in social movements provide something crucial in the constitution of modern societies: public spaces for thinking new thoughts, activating new actors, generating new ideas, in short, constructing new intellectual «projects». The cognitive praxis of social movements is an important, and all too neglected, source of social innovation (Eyerman og Jamison 1991 s. 161).

For folkeopplysning og folkehøgskoler er liknende analyser om Norden og i USA utviklet av den amerikanske komparative utdanningsforskeren Rolland Paulston. Sentralt i analysene (Paulston 1980) er at folkehøgskoler og en amerikansk slektning som «Highlander Folk College» har vist at det har vært mulig for skoler å utfordre hegemoniske tradisjoner og utvide rommet for skolealternativ og skape demokratiske didaktiske og pedagogiske former for motmakt. Når det gjelder utvikling av fellesskoletradisjoner i Norge og Norden, belyses innflytelsen fra bevegelser og sivilsamfunn blant annet av Ingrid Markussen (2003), Rune Slagstad (1997), Gunnar Skirbekk (2010) og Francis Sejersted (2005).

Den didaktiske omformerer mellom gamle og nye kår

Verken utdanningssystem, læreplaner eller klasserom har hatt effektivt vern mot nye tekniske, kulturelle og sosiale rammer og vilkår. Med tidene for masseutdanning og massekultur har skolen mistet monopol og mye gammel aura (Jarning 2016), den

Tabell 2. Den didaktiske omformeren – historiske spor og didaktiske sjangre
 I tabellen nedenfor er skolehistoriske stikkord og tema sammenstilt, mest for folkeskolens hundreår. Oppsettet presenterer materiale til bruk i mer systematisk didaktisk analyse av historiske innslag av samtaleformer og kombinerings av skriftlige og muntlige sjangre i undervisning.

Periode	SAMFUNN	
	Skriftkultur	Offentligheter
1700 <i>Pietistisk statlig og sivil skriftkultur</i>	Bibel og katekisme Salmer og sanger Vekkelses- og stridsskrifter	Gudstjeneste, husmøter, kirkebakken Vekkelser Markeder
1850 <i>Statlig og folkelig skriftkultur</i>	Nasjonallitteratur Blader og folkeskrifter Lesebøker	Presse og forlag Folkestyre, lag, foreninger Bevegelser og folkemøter
1900 <i>Allmennfaglig skriftkultur</i>	Nasjonallitteratur Leksikon Lærebøker i fag	Presse og fagpresse Foreninger og stevner
1960 <i>Mediekultur</i>	Nyheter – debatt – underholdning Skjønnlitteratur	Medieindustri – lyd og bilder Festivaler
1990 <i>Data og internett</i>	Nettportaler - Logo googling – søk/finning Datspill og blogg	Verdensveven Sosiale medier

Bernsteins tilnærming (1990 kap. 4) til å følge spor av den didaktiske omformeren mellom kulturelt arsenal og sjangre innen læreplan og undervisning er en aktuell tilnærming til en slik mer diakron didaktikk.

		SKOLE
	Muntlig kultur	Undervisning Didaktiske g, dngre
	Salmesang og overhøring Vitnesbyrd Ordtak	Katekese – samtaler som didaktisk form i troslære og livsorientering
	Høytlesing Innlegg og replikk Taler og forelesning	Troslære og høytlesing Forstandsøvelser og små samtaler Lærerfortellinger
	Taler og radio Riksringkasting Refreng og slagere	Heimstadelære - oppgaver, spørsmål og kommentarer Arbeidsskole og aktivitetspedagogikk – undersøkelser, gruppearbeid, elevforedrag
	Muntlige sjangre i etermedier: Intervju, debatt paneldiskusjon	Fritt ord og fagkritikk – Innlegg og motinnlegg – pålagte og ubedte elevsjangre
	«Tastaturprat» Chat, epost, sms Dataspill	Chat og blogg Mentorsamtaler

enestående og ærverdige glansen ved å være skole. Med overgangen til dagens kunnskapssamfunn og risikosamfunn hører det med at høyt og lavt i arsenalet av råstoff for læreplaner og undervisning er snudd og blandet om igjen og om igjen. Med betingelsene fra masseutdanning og lang skolegang for alle (Trow 2005) må skole og undervisning arbeide uten ekstra glans av høytid og støtte fra udiskutable klassikere og selvsagte tradisjoner. Kort og tydelig ble devaluering av ærverdige tradisjoner varslet alt i 1956 av Chuck Berry: «Roll over Beethoven, tell Tchaikowsky the news.» Tema knyttet til skolegang og det hjemlige, muntlige og folkelige dukker opp igjen, men i nye blandingsmedier, med både lyd, bilder og skrift, og kanskje i annerledes didaktisk design.

Med overganger til masseutdanning og utdanningssamfunn er ordning av rammene for nordiske utdanningslandskap etter hvert også ganske annerledes enn i de folkeskolebaserte skolesystemene. Her i landet er «utdanningsløpet» blitt vanlig betegnelse for dagens lange grunnopplæring for alle. Forestillingen om utdanning som et langt løp, er en påminning om at i de seinere tiårene har skolemessig oppvekst fram mot tjuetårsalderen blitt mye av et maratonløp. Lang skolegang for alle er en utholdenhetsprøve og ganske langt fra et valg.

Utdanningsveiene har blitt lengre og samtidig mer ensartet. I den andre store bølgen med masseutdanningsvekst i det 20. hundreåret, de siste tiårene før årtusenskiftet, utviklet den engelske utdanningsforskeren Basil Bernstein (1990 kap. 4) forestillingen om *the pedagogic device* – «den didaktiske omformeren», om en følger skandinavisk og tysk terminologi om undervisningsplanlegging og læreplanarbeid. Mens glansen har falmet av vestlig kanon internasjonalt og av folkedanning og norsk kanon, har behov for didaktisk regulering skutt i været. Med forestillingen om den didaktiske omformeren har Bernstein fanget inn dette didaktiske paradokset. Veksten i behov for klargjøring,

prioritering og forvaltning av hva som er mest vesentlige oppgaver og innhold i skole og utdanning, møter minst et dobbelt sett av prioriteringsutfordringer: Samtidig med at gammel og nær automatisk tradisjonsstyring fra en udiskutabel kulturell kanon har bleknet, har nettopp kunnskaper og dyktighet som like udiskutabel nøkkelressurs i arbeidsliv og samfunnsutvikling fått økt strategisk oppmerksomhet. Til sammen har overflod av kunnskapsarsenal og kulturtilfang og underskudd på selvagte tradisjoner drevet fram en formidabel vekst i oppgavene for den didaktiske omformerer, en vekst i forbruk av didaktikk som gjenspeiler hvordan kunnskaps- og risikosamfunn også trenger beredskap for å møte kunnskapsvansker. Stadig kortere levetid for nasjonale læreplaner er en lett synlig historisk indikator på tilbakegang i didaktisk stabilitet. Det mangler heller ikke på eksempler på varslere som har pekt på hvordan kunnskapsrettet ensidighet og overfladiskhet kan være kimer til dumhet midt i avanserte kunnskaps- og risikosamfunn. Knut Erik Tranøy (1986) har òg framholdt varslingsområde som en av de sentrale vitenskapelige velferdsvirkningene. I et framtidsperspektiv kan dannelse i slike kunnskapskrevende samfunnsformer kanskje klargjøres som motstykke til dumhet. Didaktisk kan informert dumhet neppe motarbeides bare med enda mer spesialkunnskap. Folkelig vett kommer samtidig kort uten varierte kunnskaper og utsyn som gjør at en kan se viktige utfordringer og stille nødvendige forstyrrende spørsmål som kan opplyse veivalg.

Generasjonsforholdet mellom voksne og barn og unge er blant grunntemaene i pedagogiske teorier og didaktiske oppgaver. Omformertemaet minner da om at det didaktisk sett ikke er overføring av et gitt kunnskapsarsenal, men aktiv gjenskaping av felles kunnskaper og personlige dyder og dyktighet som står i fokus. I nyere forskning har blant annet den tyske pedagogen Dietrich Benner holdt fram hvordan både gamle og nye generasjonsforhold

er preget av gjenskapingsparadokser. Her skiller han (Benner 2005 kap. 5) mellom det jeg litt fritt gjenforteller som følger: A: automatisk tradering, altså en fullt ut tradisjonell tradering forut for alt tvisyn og tvil om tradisjonsautoritet; B: dynamisk tradering, slik en typisk kan møte i former for innvielse i tradisjoner med rom for fornying, ofte som innslag i stammen til moderne institusjoner; C: innovativ og retrospektiv tradering, der en griper tilbake til nærmest glemte tradisjoner for å utprøve muligheter for framtidsrettet aktualisering.

Allerede i opplysningstidas pedagogikk, som hos Rousseau og Kant, kommer paradoksale trekk fram, hos Kant i spørsmål som: *Hvordan kultiverer jeg frihet ved tvang?* Med Dewey kommer en endring som er blitt kalt en kopernikansk vending i praktisk og i faglig og vitenskapelig arbeid med oppvekst- og utdanningsspørsmål: Nøkkelordet *education* forstår Dewey som sammensatte sosialiseringprosesser der nye generasjoner møter en framtid vi vet vi ikke kjenner, ikke som rettlinjet tradering og overføring av det mest verdifulle i et arsenal fra tidligere tider. Det hører også med at samlebetegnelsen hans, «education», brukes både om kvalifisering, sosialisering og personlig utvikling og kultivering. Der vi i skandinaviske språk skiller mellom utdanning, oppdragelse og danning dekker education også dette sammensatte knippet av pedagogiske og didaktiske oppgaver, men uten å skille mellom betegnelser på samme måte. Nok en generasjonsbevisst markering av at undervisning og didaktisk gjenskapning av kunnskap og forståelse ikke er lukkede forløp, kommer godt fram hos den tyske realfagsdidaktikeren og pedagogen Martin Wagenschein (1999). Han skriver: «*Pädagogik hat mit den Werdenden zu tun: mit den werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktikk – mit dem Werden des Wissens in ihm.*» Fritt gjenfortalt: Pedagogikk og didaktikk har å gjøre med prosesser der mennesker blir til: i oppvekst og

oppdragelse, og i undervisning, utdanning og danning av stadig nye generasjoner.

Historisk didaktikk og folkeskolens hundreår

Dette kapitlet kombinerer korte eksempler med mer generelle perspektiv fra skolehistorie og historiske teorier om skole og didaktikk. Eksempelene er valgt utfra interesse for å fremme diskusjoner om særpreg for norsk og nordisk moderne utdanning fra og med det folkelige gjennombruddet midt på 1800-tallet og framover. En del av stoffet om norsk utdanningshistorie er lånt fra egne tidligere publikasjoner (Jarving 2000, 2008, 2012).

I historiske framstillinger er periodisering et viktig innslag. Oppmerksomhet mot folkeskolens hundreår framhever endringer av norsk skole og utdanning med folkelig profil fra omkring midten av 1800-tallet og til gjennombruddet for niårig grunnskole og masseutdanningssystem fra 1960 (Jarving 2010 og 2016, som tabell 1 er hentet fra). Når folkeskolens nøkkelbidrag drøftes med 1860 som start, er det i tråd med tilnærmingen Rune Slagstad bruker i *De nasjonale strategier*.

Historiske perspektiv på undervisning og didaktikk kombinerer inspirasjon fra tyskspråklig didaktikk, engelsk kunnskapssosiologisk utdanningsforskning og rammefaktorprogrammet i nordisk forskning om læreplaner og undervisning (Klafki 2001, Gundem 2011). Den historiske framstillingen av didaktiske tema og sammenstillingen i tabell 2 bygger ut tema i egne arbeider fra 2000 og 2012. Omformerfeltet mellom kulturelt arsenal og skole og læreplan, som Bernstein analyserer i sin teori, har et klart didaktisk perspektiv. *Pedagogy* på engelsk oversettes derfor her med didaktikk og ikke med den brede betegnelsen pedagogikk.

Framstillingen av sektormodellen for utdanning bygger på en artikkel om folkehøgskolefeltet i Norge (Jarning 2003). Sektorprinsippet for forskningsfinansiering er også analysert av Kallerud (1997). Spenningene i utviklingen av fellesskole før 1960-årene, mellom eksamensskolemønsteret i byene og adskillig mindre eksamensstyring utenfor byene, er også analysert i dansk sammenheng av Ingrid Markussen (2003).

Noter

- 1 Folkeopplysningssselskapet ble etablert i 1851 og var en systemvennlig respons på februarrevolusjonen og thranitterbevegelsen. Til kretsen omkring Folkeopplysningssselskapet hører embetsmannsstatens mest sentrale utdanningspolitikere fra 1850-tallet og i et par tiår framover, Hartvig Nissen, professor Marcus J. Monrad, teolog og samfunnsforsker Eilert Sundt og grundtvigianer og folkeskoletilhenger Ole Vig. I periferien av denne folkeopplysningskretsen var også folkemålpionerene Aasmund Olavsson Vinje og Ivar Aasen.

Litteratur

- Anker, E. (1936). *Sagatun*. Oslo: Gyldendal.
- Austlid, A. (1926). *Salt fraa folkehøgskulen*. Oslo: Olaf Nordlis forlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi. Mellom etik, pedagogik og politik*. Århus: Klim.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bruun, C. (1878). *Folkelige grundtanker*. Bergen (u.å).
- Folkevennen* 1855. Kristiania: Eget forlag.
- Eyerman, R. og Jamison, A. (1991). *Social Movements: A Cognitive Approach*. Cambridge: Polity.
- Fokstad, P. (1917). «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep

- ind i mit liv». I: Hidle, J. og Oterbech, J. (red.). *Fornorskningen i Finmarken*. Oslo: Aschehoug.
- Fossen, A.B. (1989): Nordens eldste barneskole. Bergen: J.W. Eide.
- Garborg, A. (1982 [1877]): *Den ny-norske sprog- og nationalitiesbevegelse*. Oslo: Noregs Boklag
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, F. (1877). *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen*. København.
- Høverstad, T. (1920). *Uppseding og Uppsedarar*. Kra.: Steenske forlag.
- Jarning, H. (2000). «Bilder av det profesjonelle dannelsesarbeidet». *Bedre skole* 2000: 2. Oslo.
- Jarning, H. (2003). «The Folk High School and General Education». *Skolen 2002–2003*. Notodden.
- Jarning, H. (2008). «Reform Pedagogy as National Innovation System». *Paedagogica Historica*, 45: 4.
- Jarning, H. (2010). «Resultater som teller – kunnskaps-kontroll og resultater i skolens århundrede». I: E. Elstad og K. Sivesind (red.): *PISA – sannheten om skolen?* Oslo.
- Jarning, H. (2012). «Den pedagogiske omformerer – historisk sett». I: Nordkvelle, Y. mfl. (red.): *Pedagogisk utvikling: Veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jarning, H. (2016). «Skolemessig – etter Elvis». I: Kvamme, O.A. mfl. (red.): *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, E.B. (2004). «Per Pavelsen Fokstad – en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur». I: Thuen H. og S. Vaage (red.) *Pedagogiske profiler*. Oslo: AdNotam.
- Kallerud, E. (1997). *Det forskningspolitiske sektoransvar*. Oslo: NIFU, skriftserie nr. 4/97.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskapskapløbet*. København: Gyldendal.
- Kristvik E. (1946). *Læreryrket*. Oslo: Olaf Nordlis forlag.
- Markussen, I. (2003). «Dannelsessyn og drivkrefter bag enhedskolens fremvækst?». I: Slagstad, R. mfl.: *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.

- Müller, D., F. Ringer og B. Simon (red.) (1987). *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge: CUP.
- Paulston, R. (1980). *Other Dreams, other Schools. Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. University center for international studies. Pittsburg.
- Rust, V.D. (1989). *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. N.Y: Greenwood.
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax.
- Skirbekk, G. (2010). *Norsk og moderne*. Oslo: Res Publica.
- Slagstad, R. (1997). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Thuen, H. og S. Vaage (2004). *Pedagogiske profiler*. Oslo: Astrakt forlag.
- Tranøy, K. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access*. Nedlasting fra: <http://repositories.Cdlib.org/igs/WP2005-4>.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walton, S. (2006). «Språkleg normalitet». I: Eriksen, T.H. og Breivik, J.-E. (red.): *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.