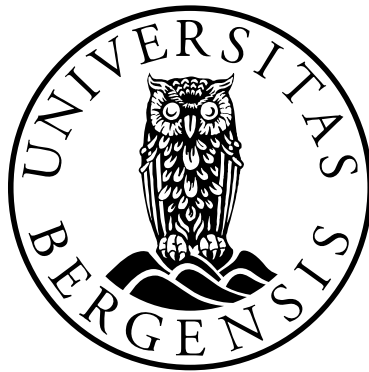


Norskfaget og skjønnlitteraturen

Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013

Pål Hamre



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)
at the University of Bergen

2014

Dissertation date: 15.08.14

Pål Hamre

Norskfaget og skjønnlitteraturen

Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013

Doktoravhandling for Ph.d.-graden

Bergen, august 2014

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Bergen

© Copyright Pål Hamre

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av åndverkslova.

År: 2014

Tittel: Norskfaget og skjønnlitteraturen
Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013

Forfattar: Pål Hamre

Trykk: AIT OSLO AS/Universitetet i Bergen

Takk til

Denne studien er gjort mogleg gjennom Høgskulen i Volda si femårige ordning for fagtilsette i dr.gradsløp, for min del i perioden 2009-2014. Eg er takknemleg for å arbeide på ein høgskule som prioriterer og legg til rette for forskning på ein slik måte.

Ein stor takk går til hovudrettleiaren min, Kjell-Arild Madssen, for all hjelp. Som nær og inspirerande kollega dei siste tolv åra er det nok Kjell-Arild som har klart å bille meg inn at fagdidaktikk og faghistorie også er mine store interessefelt. Ein norsklærer får sjeldan svale seg under same treet som han har sådd, men kanskje går det likevel slik denne gongen. Det hadde vore deg vel unt.

Takk også til Laila Aase som har vore medrettleiar og på avgjerande vis bidratt til arbeidet mitt gjennom innsiktfulle og alltid kloke innspel. I møte med eit stort materiale og med eit breitt historisk lerret har det vore ein tryggleik å ha ein rettleiar som har slik inngåande kjennskap til feltet.

Kollega Peder Haug har lese gjennom og kome med innspel særleg på dei delane av avhandlinga som tek for seg meir generell skulehistorie. Det er eg takknemleg for.

Min gode ven Magne Rogne ved Universitetet i Stavanger har som vanleg vore innsiktfull samtalepartner og inspirator undervegs og ved avslutninga av arbeidet. Takk for det.

Takk også til Ann-Kristin Molde som har gitt språklege innspel til framstillinga og med sedvanleg standhaftig energi nedkjempa språkleg slurv. Ansvar for feila som måtte stå igjen, er mitt åleine.

Og til sist vil eg takke jentene mine: Amalie, Oline og Ragnhild. No er boka til pappa endeleg ferdig!

Volda, juli 2014, Pål Hamre



Abstract

This dissertation is a study of literature as part of the school subject Norwegian. The study has a historical design based on a number of normative texts such as decrees, regulations, laws, curricula, syllabi etc. These texts are seen as the state's pedagogic steering instruments, expressing the whys, the whats and the hows of teaching literature according to the government's intentions.

The study's object is Norwegian as school subject at all levels of primary and secondary school and in teacher education. Norwegian as a subject at the universities is not part of the study.

The main research question is in what ways the reading of literature has been legitimized as part of mother tongue instruction since 1739. In order to answer this question, the dissertation draws on different theories: hermeneutic theory, formation (Bildung) theory, canon theory and curriculum theory.

The dissertation shows that Norwegian as a mother tongue subject originates from two different traditions: (1) In the old primary and lower secondary school ("Allmueskolen", i.e. compulsory schooling for common people) reading instruction – and its texts – was an instrument in children's religious education, ending with their confirmation. (2) In the upper secondary school, instruction was based on theology and rhetoric, the classical tradition, and reading was concentrated on Latin and Greek model texts.

Towards the end of the 19th century Norwegian as school subject was given its modern form, much like we know it today. In 1884 Johan Sverdrup from the Liberal party (Venstre) became Norway's first parliamentary prime minister. Two months later he wrote a letter to his own minister of church and education, Elias Blix, a letter he had published in the newspaper *Dagbladet*. The letter outlined a program for

school reform on a national basis. Compulsory education as state schooling was to be strengthened and become a school for everyone, and consequently, teacher education had to be reformed as well. Sverdrup's letter expressed most of all a will to reform schooling along national lines. In a national context he established Norwegian language and literature as an instrument for uniting Norway into "a well-integrated, harmonious nation". The literary curriculum was historicized through replacing Roman and Greek Antiquity with the study of mediaeval Old Norse and Norwegian history.

Sverdrup's contribution marked the beginning of what Rune Slagstad has termed "the knowledge regime of the Liberal party state ("venstrepartistaten"). Through various school reforms, Norwegian plays a central part with respect to the government's view on shaping the individual within the Liberal state. An important instrument in this context was the development of literary readers, especially those of Nordahl Rolfsen's (published 1892-1895) with 9 million copies printed.

The legitimizing of literature was tied to a national context and to a *material* (Klafki) national Bildung. When the progressive pedagogy came to the front in the 1930s more weight was put on *formal* Bildung, i.e. student activity, and this led to a weakening of the position of literature, but in the beginning only to a lesser degree.

During the 1970s a more radical pedagogical movement led to further weakening. The movement criticized educational nation-building functions, and likewise a cultural heritage thinking that was seen as a reflection of upper and middle class traditions. The position of traditional high literature in Norwegian was challenged by non fiction, popular fiction, working class literature, women's literature, local literature etc.

The 1990s marked a reaction to this in the form of a restorative movement with two elements: (1) a rehabilitation of tradition and high literature and culture, (2) a human capital thinking with a focus on efficiency and education's contribution to economic

growth. In the new millennium, the national building motive has been weakened, and more weight has been put on international and national testing, leading to a stronger concern with the more instrumental uses of Norwegian. At the same time new technologies shape new text forms competing with traditional literature.

The dissertation documents high literature's rise and fall in Norwegian schooling. High literature's classical period was from 1889 to approx. 1970, with a ten year Renaissance during the 1990s. In the classical period high literature stood its ground as an unchallenged part of Norwegian nation building, most pronounced in Nordahl Rolfsen's readers with the 1890s as a starting point and with a final flowering in the reforms of Gudmund Hernes in the 1990s.



Innhold

TAKK TIL.....	7
ABSTRACT.....	9
INNHALD	13
1. INTRODUKSJON.....	15
1.1 KJELDER OG AVGRENSINGAR	18
1.2 PROBLEMSTILLINGAR OG TILNÆRMINGSMÅTE.....	23
2. TEORIDEL.....	34
2.1 HERMENEUTISK TEORI	36
2.1.1 <i>Romantisk hermeneutikk</i>	39
2.1.2 <i>Ontologisk hermeneutikk</i>	47
2.1.3 <i>Refleksiv hermeneutikk</i>	51
2.2 DANNING.....	54
2.3 KANON.....	70
2.4 LÆREPLANTEORI.....	79
3. PERIODEN 1739-1888: MOT EIT MORSMÅLSFAG	85
3.1 ALLMUGESKULEN	89
3.2 DEN HØGRE SKULEN.....	127
3.3 SEMINARUTDANNINGA	154
3.4 OPPSUMMERING AV LESETRADISJONANE I PERIODEN.....	168
4. PERIODEN 1889-1935: NASJONALISERINGA AV MORSMÅLSFAGET.....	174
4.1 FOLKESKULEN	182

4.2	DEN HØGRE SKULEN	202
4.3	SEMINARA/LÆRARUTDANNINGA	222
4.4	OPPSUMMERING AV LESETRADISJONANE I PERIODEN	244
5.	PERIODEN 1935-1976: FORMAL VENDING OG INDIVIDUALISERING	251
5.1	FOLKESKULEN	260
5.2	DEN HØGRE SKULEN/GYMNASSET/VIDAREGÅANDE SKULE	286
5.3	LÆRARSKULEN/ALLMENN LÆRARUTDANNINGA	332
5.4	OPPSUMMERING AV LESETRADISJONANE I PERIODEN	359
6.	PERIODEN 1976-2013: RESTAURATIVE RØRSLER	368
6.1	GRUNNSKULEN	372
6.2	DEN VIDAREGÅANDE SKULEN	410
6.3	LÆRARUTDANNINGA	430
6.4	OPPSUMMERING AV LESETRADISJONANE I PERIODEN	466
7.	NORSKFAGET OG SKJØNNLITTERATUREN	477
	LITTERATUR	487

1. Introduksjon

I september 1884 tok statsminister Johan Sverdrup eit oppsiktsvekkjande initiativ: Han lét trykkje eit ope brev til sin eigen kyrkjeminister i *Dagbladet*. Brevet var ei programerklæring for utviklinga av skulevesenet. Dei enkelte punkta i programmet var ikkje oppsiktsvekkjande, men det heilskaplege synet på utviklinga var ny (jf. Høigård og Ruge 1971:136), og det kom frå landets statsminister: Landsskulen skulle sideordnast med byskulen, landsmålet med bokmålet, skuletida skulle forlengast, lærestoffet skulle utvidast med nye fag, seminarundervisninga skulle bli betre og meir nasjonal, lærarlønene skulle opp, og mellom folkeskulen og den høgre skulen måtte der bli ei samordning slik at «et Barn, der gaar ind i en Folkeskole, har Udsigt til at kunne, uden tidsspildende Afbrydelser eller Afgang fra den Bane, hvorpaa det engang er slaaet ind, stige videre op gennem de forskjellige Undervisningstrin, der afsluttes med Universitetet eller Høiskoler for særskilte Fagkredse» (Sverdrup 1884:11). Framfor alt skulle det nasjonale elementet styrkast i skulen:

Den historiske Udvikling, som det norske Folk har gennemløbet, har medført, at det er vore Bønder, som i særlig Grad har været og ere Bærere af det inden Landet nedarvede, det i særlig Grad norske, det, som skiller os fra andre Folk og gjør os til et Samfund med et eget Sprog, særlige Evner, Eiendommeligheder og Betingelser for en national Kultur. Hos Bønderne finder man den bedste Tradition, den nærmeste Sammenhæng i Sprog og Sæder med den Tid, da norsk Kultur, Sprog og Literatur var et selvstændigt og originalt Bidrag til den almindelige Civilisation. (Sverdrup 1884:6)

Den nasjonale kulturen skulle styrkast gjennom ei oppvurdering av landsmålet, morsmålet skulle få utvida timetal og seminarundervisninga måtte bli meir nasjonal. Skulen skulle bli eit middel for nasjonal demokratisering – «ved Oplysningens jevne Udbredelse» skulle det norske folket sameinast til ein «helstøbt, harmonisk utviklet

Nation» (Sverdrup 1884:5). Rune Slagstad meiner at dette utgjer hovudstammen i det norske skulesystemet: at vi etter kvart får ein einskapsskule med folkeskulen som basis, og at den har fått sitt særpreg gjennom ei sameining av det statlege og det folkelege – «det statlige er blitt folkelig og det folkelige statlig» (Slagstad 2003:76). Slagstad vurderer denne demokratiske folkelegheita til å vere ikkje mindre enn «den skandinaviske gave til den moderne verden» (Slagstad 2003:72).

Resultata lét ikkje vente på seg etter Sverdrups initiativ. I 1887 la ein skulekommisjon leidd av Johannes Steen fram si innstilling, som ville løfte allmugen til folk ved å erstatte allmugeskulen med ein folkeskule. Denne einskapsskulen skulle bli eit middel til ei «Sammenslutning af de forskjellige Samfundsklasser» (her sitert frå Slagstad 2003:76). Så kom resultata: folkeskulelovene i 1889, *Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen* i 1890 og *Lov om høiere Almenskoler* i 1896. Skulehistoria etter dette følger langt på veg Sverdrups mønster: Skulen får ei demokratiserande og folkeleg rolle, og blir reformert, utvida og harmonisert nedanfrå – ulike skuleslag blir integrerte, og det som var utvalsskular, blir skular for alle. Denne avhandlinga undersøker korleis dette har prega den litterære delen av norskfaget like fram til vår tid. Det historiske utgangspunktet for tilnærminga er den moderne skuleordninga sitt historiske opphav: Kristian den sjettes *Forordning* frå 1739.

I det skulemessige brigdet som Sverdrups brev innvarsla, skulle eit nasjonalisert morsmålsfag spele ei nøkkelrolle – det er i denne perioden det moderne norskfaget blir til. Morsmålet erstattar dei klassiske språka og blir, saman med historiefaget, skulens fremste dannelsesfag i alle skuleslag (Aase 2002:228f). Gjennom 1800-talet hadde nasjonal tenking og nyttetenking begge lagt press på morsmålsfaget, og morsmålet kom i ei særstilling sidan det blei akseptert av ulike leirar: Nyhumanistane hadde morsmålet med i sitt dannelsesprogram, realistane såg på morsmålet som eit praktisk nyttefag, dei nasjonalt orienterte såg på morsmålet som ein grunnleggande premiss for å utvikle nasjonen kulturelt, dei som arbeidde for folkeopplysing såg på

morsmålet som eit viktig og nyttig fag og grundtvigianarane ville dyrke morsmålet som levande språk. «I en slik situasjon ble norskfaget en vinner», konkluderer Laila Aase (2002:230). Frå 1889 vaks det fram eit nasjonalisert morsmålsfag – eit norskfag – balansert mellom danning og nytte, og med skjønnlitteraturen i ei nøkkelrolle: Der finst både norsk språk og norsk historie, og teksthistoria blei nasjonalisert ved at norsk oldtid erstatta antikken – morsmålet fann sitt skjønnlitterære fedreland. Etter dette har ein i norsk skule brukt mykje av tida i skulens største fag til å lese norsk skjønnlitteratur frå dei eldste tider og fram til eiga samtid.

Laila Aase har vist at det var tre tradisjonar frå ulike skuleslag som var grunnlaget for det moderne norskfaget. Allmugen fekk frå 1739 ei elementær leseopplæring knytt til konfirmasjonsundervisninga med mål om å bli fromme og arbeidssame, den borgarlege utdanninga var nytteorientert, og latinskulen var basert på teologi og retorikk (Aase 2005a:23). Desse tre tradisjonane, det grunnleggande, det nytteorienterte og danningperspektivet, pregar i nasjonal innpakning norsk skule frå siste del av 1800-talet til i dag, om enn med ulik balanse i ulike skuleslag, og med ulik vekt til ulike tider.

Føremålet med dette prosjektet er å gi ei historisk framstilling av korleis lesing av skjønnlitteratur er legitimert som ein del av skulefaget norsk på ulike nivå frå Kristian den sjette organiserte opplæringa i 1739. Prosjektet er basert på ei gransking av dei nasjonale normtekstane for folkeskulen, middelskulen, den høgre skulen, gymnaset og lærarseminara (i dag: grunnskulen, den vidaregåande skulen og grunnskulelærarutdanningane). Dette er altså eit faghistorisk prosjekt knytt til ein viktig del av skulefaget norsk (litteraturdelen), og målet er å finne dei – kanskje skiftande – identitetane til norskfaget som skjønnlitterært formidlingsfag i ulike skuleslag frå opphavet i 1739.

1.1 Kjelder og avgrensingar

Primærkjeldene for denne granskinga er dei historiske *normtekstane* til norskfaget, og eg støttar meg her til Kjell-Arild Madssens definisjon og bruk av omgrepet:

Morsmålsfaget vokser fram av og blir forvalter av noen forestillinger om kultur, språk og læring, som gjør det til et spennende ideologisk og kulturpolitisk felt, der ulike interesser søker å ta faget i bruk. Det skjer gjennom tekster som både har som mål å virke styrende og normerende på fagets innhold og på organiseringen og formidlingen av dette innholdet. Dette er fagets *normtekster*. Disse tekstene er som regel statspedagogiske tekster [...] som f eks lover, offisielle utredninger og innstillinger, lære- og fagplaner. (Madssen 1999:4)

I materialet mitt inngår lover, stortingsmeldingar, innstillingar, rundskriv, studieplanar, skuleplanar, normalplanar, undervisningsplanar, rammeplanar, leseplanar, mønsterplanar og læreplanar for folkeskulen, middelskulen, gymnaset og lærarseminara. I litteraturlista er der eit eige oversyn over primærkjeldene som er granska.

Kjeldene sin natur endrar seg over tid: På 1800-talet er dei korte og seier lite om så vel innhald i faga som legitimering, i nyare tid er kjeldene langt meir utfyllande og inneheld sjølvlegitimerande drøftingar som er av stor interesse for mi gransking. Det betyr at eg må bruke nokre tilleggskjelder særleg i første del av perioden eg studerer. Madssen peiker i si avhandling på at litteraturen er usynleggjort på plantekstnivå på 1700- og 1800-talet, den er «gøymt» under «Læsning», og at det dermed er lesebøkene som blir den sentrale styringskanalen for lese- og litteraturundervisninga (Madssen 1999:179). Eg deler denne vurderinga og omtaler derfor sentrale verk som Pontoppidans forklaring (1737), O. Mallings leseverk (1777), K.L. Rahbeks lesebok (1799/1804), H.J. Grøgaards lesebok frå 1816, P.A. Jensens lesebok frå 1863 og endeleg N. Rolfsens leseverk (1892-1895). Felles for desse tidlege leseverka var at dei ikkje berre konkretiserte normtekstane for morsmålsfaget, men at dei langt på veg

var med på å skape det morsmålsfaget normtekstane berre kort og skisseaktig gav konturane til. Fleire av dei hadde status som autoriserte leseverk, og fleire av dei vart skrivne etter bestilling frå myndigheitene.

Ei anna utfyllande kjelde eg tek i bruk, er det Dagrun Skjelbred har omtalt som «veiledende tekster» (2010:16), her avgrensa til det ho i vid tyding kallar *metodikkbøker*. Bøkene som vil bli omtalt, er A. Fayes bok for allmugeskulelærarar frå 1853, J. Nicolaisens bok om morsmålsundervisninga i folkeskulen frå 1889 og H. Ruges og H. Bergersens bøker om morsmålsundervisninga frå høvesvis 1933 og 1935. Det norskfaglege perspektivet i desse bøkene kastar lys over så vel lærarutdanningas som folkeskulens norskfag.

I tillegg nyttar eg meg av innfallsvinklar som ikkje i utgangspunktet er spesifikt norskfaglege. Morsmålsfaget inngår alltid i ein breiare utdanningshistorisk kontekst, og i enkelte historiske epokar er denne meir generelle konteksten heilt avgjerande for å forstå den faglege utviklinga. Ole Vig og Hartvig Nissen er her vurderte som nøkkelpersonar for å forstå reformene i norsk skule i siste halvdel av 1800-talet. Begge presenterte omfattande program for folkeopplysing og danning, og begge konkretiserte dette i form av ambisjonar knytte til morsmålsfagleg utvikling. Ole Vig presenterte program for framtidige leseverk som skulle bli avgjerande for P.A. Jensens arbeid nokre år seinare, og Hartvig Nissen tok med den klassiske dannelsesargumentasjonen og vende den til ei støtte for danning på eigen – på nasjonal – grunn.

Også på 1900-talet er det utdanningshistoriske rørsler av meir generell pedagogisk karakter som får direkte konsekvensar for morsmålsfaget. 1930-åra skulle føre med seg eit gjennomslag for det ein gjerne omtaler som reformpedagogikken, arbeidsskulen eller den progressive pedagogikken. Anna Sethne og Bernhof Ribsskog var sentrale aktørar og strategar, og særleg sistnemnde skulle ha ei hand med i det meste av utdanningspolitikken over fleire tiår. I norskfagleg samanheng la Ribsskog

til rette for Hans Bergersens forskingsarbeid i morsmålsfaget, og desse skulle få direkte konsekvensar for til dømes Normalplanen frå 1939. Avhandlinga viser vidare korleis den utdanningspolitiske argumentasjonen desse aktørane utvikla i 1920- og 1930-åra, har ei verknadshistorie like fram til i dag, også i morsmålsfaget. På kostnad av det «reint norskfaglege» søkjer eg altså etter forklaringar av meir allmennpedagogisk karakter der det er nødvendig, men alltid på ein slik måte at eg viser dei direkte konsekvensane dette får for morsmålsfaget si utvikling.

I siste del av studien, særleg den som dekkjer dei siste tre tiåra, er feltet prega av ein aukande produksjon av offentlege dokument, som NOU-ar, stortingsmeldingar og innstillingar til Stortinget. Dette er viktige normtekstar for å forstå grunnlaget for sentrale reformer, og dei blir her presenterte og analyserte i sin utdanningshistoriske kontekst. Av omfangsmessige omsyn har eg ikkje hatt høve til å studere referat frå stortingsdebattane.

Kjeldene nemnde ovanfor utgjer det samla korpuset av normtekstar som er grunnlaget for avhandlinga. Eg trekkjer så langt det er mogleg veksler på tidlegare forskning, men lesaren kan forvente ein sjølvstendig presentasjon og analyse av kjeldene. I framstillinga vert det lagt stor vekt på å synleggjere kjeldene både i form av ein open presentasjon av dei og gjennom bruk av direkte sitat frå dei. Målet er å synleggjere skiljet mellom kjeldene på den eine sida, og mi eiga tolking av dei på den andre. Både utvalet av kjelder og utvalet av sitat er sjølvstøtt basert på eige skjønn og eigen fagleg integritet, men gjennom ei open framstilling søkjer eg både å vise grunnlaget for eigne tolkingar og samtidig prinsipielt å opne for alternative. Slik håper eg at avhandlinga kan vere eit bidrag til å utvikle det faghistoriske feltet.

I tillegg til desse kjeldene trekkjer eg veksler på forskning som kan bidra til å utfylle biletet. I denne samanhengen vil eg nemne tre viktige bidrag, alle av dei knytte til den høgre skulen: Torill Steinfelds studie av skjønnlitteraturhistorier for den høgre skulen i perioden 1900-1940 (2001), Leif Longums studie av skuleutgåver i perioden 1900-

1970 (1987) og Egil Børre Johnsens arbeid om artiumsstilen i perioden 1880-1991 (1997).

Emnet for denne studien er skjønnlitteraturen og formidling av skjønnlitteratur som del av *skulefaget norsk*. I dette ligg det ei avgrensing knytt til det meir disiplinorienterte norsk-/nordiskfaglege studiet ved universiteta, i dei siste tiåra også ved fleire høgskular. Sidan 1739 har folkeskulen gjennomgått mange lovendingar og reformer styrt av ulike typar normtekstar. Lover og reformer i lærarutdanninga har som regel kome etter endringar i skuleslaget utdanninga kvalifiserer for – altså folkeskulen/grunnskulen (Kvalbein 2003:101). Gymnaset har gjennomgått færre endringar – i alle fall før det vart vidaregåande skule.¹ Dei ulike skuleslaga står i eit bestemt balanseforhold: Seminara/allmennlærerutdanninga er nær knytt opp mot folkeskulen/grunnskulen, og gymnaset/vidaregåande skule på si side står i eit noko lausare forhold til universitet.² Universitet har utdanna norsklærarar, og universitetsreformene i 1905/1907 (bifag-hovudfag og PPU) og i 1957 (grunnfag) var eit resultat av politisk påtrykk for å gjere universitetet si morsmålsutdanning til ei lærarutdanning. Men når det gjeld innhaldet i norskfaget, har påverknaden mest vore einvegs: Gymnasfaget norsk har likna på universitetsfaget nordisk. Når den vidaregåande skulen har endra seg dei siste tiåra, t.d. i 1976, 1994 og 2006, har ikkje dette ført til markante endringar i universitetsfaget på same måten som med allmennlærerutdanninga, og universiteta er heller ikkje underlagt nasjonal styring (mot t.d. profesjonsretta norsklærerutdanning) slik som i

¹ Med Læreplan for kunnskapsløftet frå 2006 har grunnskulen og vidaregåande skule blitt samla i ein læreplan, som eit integrert trettenårig løp. Slik sett er det sannsynleg at dei to skuleslaga vil ha felles reformer og læreplanar også i framtida.

² Universitetet er, jf. Longum 1989, i eit spenningsfelt mellom forskning og skule, og må i tillegg ta høgde for at dei utdannar til andre yrke enn norsklæreryrket. Slik sett er skulen eitt av fleire omsyn universiteta må ta. I ein artikkel om den nye mønsterplanen av 1987, konkluderte Kjell-Arild Madssen slik: «Vitenskapsfaget norsk har her ofte lite å tilby – ennå. Dette har nesten vært regelen mer enn unntaket for læreplanrevisjoner de siste 20-30 åra. Vi fikk barnelitteraturen inn før sjangren så og si var oppdaget på Blindern; vi fikk språkbruksanalysen før vi kunne få særlig hjelp i vitenskapsfaget, og nå har vi fått tekstlingvistikken, sjangerkunnskapen og prosess-skrivinga. Det ligger der alt sammen på og mellom linjene i M87.» (Madssen 1988:53)

allmennlærerutdanninga/grunnskulelærerutdanninga. Granskingsobjektet mitt er normtekstane for skulefaget norsk slik det er styrt på nasjonalt nivå. Sidan mitt studieobjekt er skulefaget norsk, held eg derfor universitetets morsmålsfag utanfor denne granskinga.³ Denne avgrensinga er òg gjort av omfangsmessige omsyn, og eg håper å få høve til å granske universiteta si norsklærerutdanning ved seinare høve.

Langt inn på 1900-talet finst det mange ulike skuleslag (t.d. private) som eksisterer parallelt. I denne granskinga avgrensar eg meg til å sjå på dei offentlege skuleslaga som styresmaktene etter kvart integrerer og harmoniserer til ei trettenårig grunnutdanning (grunn- og vidaregåande skule). Når det gjeld vidaregåande skule/gymnaset, avgrensar eg meg til å sjå på det norskfaget som gir *allmenn studiekompetanse*. Norsk i yrkesretta perspektiv fell dermed utanfor denne undersøkinga. (Engelsen 1990/1991 har sett på dette).

Normtekstane eg studerer, hadde frå først av ei *politisk* side. I første halvdel av 1880-åra forkasta venstresida i Stortinget demonstrativt alle reformforslag frå regjeringa – dei ville ha hand om reformene sjølve (Myhre 2002:48). Sverdrup si sjølvframstilling som skulereformator var viktig, Tønnes Sirevåg framstiller det slik:

«Folkeskolelovene i 1889 krona Venstres siger frå 1884. I faret etter desse lovene kom lovreform for den høgre skolen i 1896» (Sirevåg 1987:25). Etter Sverdrups innlegg, som han avsluttar slik: «Jeg har talt og virket for Folkets Selvstyre; dette forpligter mig til at tale og virke for Folkets Oplysning» (Sverdrup 1884:12), repliserer Nils Hertzberg med at «enhver norsk Bonde, som ikke er forblindet av Partilidenskab, men som har bevaret sin sunde Sans, ikke vil være med paa denne Forgudelse af sig selv, men tilbagevise den Insinuation, at det ægte Fædrelandssind og den sande Norskhed ikke skal kunne findes og trives ligesaa vel hos Bymand som

³ Om drøftingar av universitetet som norsklærerutdannar og tilhøvet studiefaget nordisk-skulefaget norsk sjå t.d. Birkeland m.fl. 1984, Bliksrud m.fl. 1996, Rogne 2008, Rekdal 2006, Longum 1989, Longum 1978, Andreassen og Berge 2002, Andersen 2001, Hagen 2001, Faarlund 2001, Berge og Andreassen 2002, Nordstoga 2003.

hos Bonde» (Hertzberg 1884:27). Det nasjonaliserte morsmålsfaget skapte altså politisk strid kring kva som var «det norske», eller kanskje heller, «det norskaste».

Skulereformer er i seg sjølv uttrykk for ei form for sentral dirigisme med meir eller mindre politisk styring. Periodevis blir skulepolitikken arena for høglydt politisk debatt, det var den i 1880-åra, og Kjell-Arild Madssen har påvist ei tiltakande politisering av norskfaget frå 1970-åra (Madssen 1999:366). Politiske og fagpolitiske sider ved faghistoria er i seg sjølv interessante og vert i nokon grad trekt inn i denne granskninga når det er nødvendig og naturleg. Eg vil likevel primært analysere og kommentere vedtekne normtekstar, ikkje dei politiske prosessane som ligg bak – dette er ingen spesifikk politisk analyse. Eg har derfor ikkje studert t.d. partipolitiske program i denne avhandlinga.⁴

1.2 Problemstillingar og tilnæringsmåte

Hovudproblemstillinga mi i møte med desse kjeldene er: *Korleis er lesing av skjønnlitterære tekstar legitimert i norskfaget?* Tilnærminga mi vil vere diakron, i den forstand at eg vil sjå på den historiske utviklinga i dei ulike skuleslaga, og synkron, i den forstand at eg vil sjå på samanhengen mellom skuleslaga i dei ulike historiske periodane. Når det gjeld periodeinndelinga, støttar eg meg på Telhaug og Mediås si grundige drøfting av dette (2003:20-32 og 443f). Med utgangspunkt i J.A. Seip og B. Furre drøftar dei ei historisk periodeinndeling, og dei legg etter kvart avgjerande vekt på Rune Slagstads bidrag på feltet i *De nasjonale strateger* (1998). I Slagstads framstilling vert periodiseringa framstilt som vekslande *kunnskapsregime*, som representerer både kunnskap og verdiar. Framstillinga til Slagstad set såleis utdanningspolitikken i eit politisk og historisk brennpunkt: Embetsmannsstaten knyter

⁴ Sjå t.d. Alfred Oftedal Telhaugs (m.fl.) analyse av utdanningstenkinga i partiprogram i perioden 1945-2000 (1999).

han til juss og teologi, venstrestatens regime knyter han til folkedanning og ein pedagogisk diskurs og arbeidarpartistaten knyter han til samfunnsvitskapen. Utan klar identifisering bruker Slagstad omgrepet «skiftende fronter» om dei siste tiåra (Slagstad 1998). I dialog med denne inndelinga presenterer Mediås og Telhaug si historiske inndeling, som er meir spesifikt retta mot skulehistoria: Perioden 1739-1860 er dominert av det dei kallar eit teologisk kunnskapsregime, og det blir langsamt avløyst av venstrestatens nasjonalhistoriske regime fram til midten av 1930-åra. Perioden 1935-1980 er prega av det dei kallar «sosialdemokratiets skoletenkning», og den vert avløyst av eit siste regime som dei kallar «det siviløkonomiske» (2003:443). Den periodiske inndelinga i denne avhandlinga trekkjer vekslar på innsikter så vel frå Rune Slagstad som Mediås og Telhaug, men med ei tilnærming spissa primært mot utviklinga av morsmålsfaget. Med eit slikt blikk presenterer avhandlinga ei noko justert inndeling som vil bli gjort greie for undervegs. Framstillinga baserer seg på denne historiske periodeinndelinga:

- 1739-1888: Mot eit morsmålsfag
- 1889-1935: Nasjonaliseringa av morsmålsfaget
- 1935-1976: Formal vending og individualisering
- 1976-2014: Restaurative rørsler

Meir enn ei absolutt inndeling er dette eit disposisjonsmessig grep som er grunnlag for kapittelinndelinga. Både Slagstad og Mediås/Telhaug presiserer at regimeskifta skjer med «betydelig grad av kontinuitet» (Mediås og Telhaug 2003:443). Dette atterhaldet gjer eg også til mitt, men eg meiner ei slik inndeling likevel kan vere fruktbar, og eg skal prøve å vise det i den følgande framstillinga.

Prosjektet baserer seg primært på læreplananalysar og studiar av normtekstar. Ein sentral referanse på curriculum-feltet er amerikanske John Goodlad. Han deler feltet i tre område – det substansielle (læreplanen som dokument), det sosiopolitiske

(aktørperspektivet, både politisk og fagleg) og det teknisk-profesjonelle (menneskelege og materielle ressursar for å gjennomføre planar) (Goodlad 1986 og Goodlad m.fl. 1986). Min analyse vil ut frå denne tredelinga konsentrere seg om det substansielle – eg vil konsentrere meg primært om normtekstane og i nokon grad gå inn på det sosiopolitiske feltet, men ikkje på det teknisk-profesjonelle nivået. Goodlad har vidare delt inn den substansielle delen i fem nivå: det ideologiske, det formelle, det oppfatta, det gjennomførte og det erfarte (Goodlad m.fl. 1986:48-52). I mi gransking vil eg legge vekt på det formelle nivået – altså normtekstane slik dei er publiserte, og i nokon grad vurdere kva ideologiske føringar som ligg bak. Dei tre siste nivåa fell utanfor granskinga. Eg analyserer det norskfaget som er konstruert i og gjennom normtekstane, ikkje det som har skjedd i klasseromma. Kjeldene mine fortel ikkje om kva som har skjedd i norsktimane på eit gitt tidspunkt, men om kva ein *har ønskt* skulle skje (jf. Skjelbred 2010:16).

Eit liknande atterhald må knytast til mål- og innhaldsvurderingar som didaktisk kategori. Taba (1962) viste at opplæringa kviler på ein balanse og eit samsvar mellom mål, fagleg innhald, metode/organisering/arbeidsmåtar og evaluering. Særleg vurderinga kan spele ei overstyrande rolle i høve til dei andre kategoriane, det veit alle norsklærarar i ungdomsskulen og vidaregåande skule, enn seie ved høgskular og universitet. Det hadde vore interessant å analysere korleis vurderingsordninga og eksamensoppgåver står i forhold til gitte normtekstar i perioden, men i denne samanhengen vil eg la dette ligge og vise til det etter min kjennskap største arbeidet på feltet, Egil Børre Johnsens *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* (1997). Men atterhaldet står fast: Vurderingsordningane i skuleslaga kan gjennom perioden ha styrt praksis i ei anna retning enn normtekstane og dei rettleiande tekstane sine tentative anslag. Det same gjeld til dømes den aukande bruken av nasjonale og internasjonale testar det siste dryge tiåret.

Til teoridelen høyrer det tre ulike perspektiv som knyter an til ulike nivå i tilnærminga. For det første er avhandlinga forankra i *hermeneutisk teori*. Hermeneutikken kan karakteriserast som sjølv grunnlagsmetoden for dei humanistiske vitenskapane, og det hermeneutiske feltet blei historisk sett utvikla og styrkt gjennom ei avgrensing mot naturvitskapleg metode. I tillegg utvikla feltet seg i ei meir ontologisk og filosofisk retning knytt til forståing og korleis det i det heile er mogleg. Hermeneutikken knyter såleis til seg grunnleggande omgrep som tekst, tolking og forståing, og desse perspektiva er sentrale i avhandlinga. Frå den hermeneutiske teorien hentar eg såleis grunnleggande perspektiv som gir resonansbotn for framstillinga – og vonleg også for lesinga av avhandlinga. Den hermeneutiske teorien er fundamentet for to ulike nivå i avhandlinga. For det første gir den hermeneutiske teorien forståingsrammer for korleis eg sjølv som lesar kan forstå historiske tekstkjelder med vidt ulik tidsavstand – primærkjeldene er frå tidsrommet 1739-2013. Både den historiske distansen og den historiske nærleiken kan vere ei utfordring i møte med kjeldene. For det andre bruker eg den hermeneutiske teorien til å utforske kva for tekstforståing normtekstane legg opp til for elevane som lesarar. Gjennom sjølvstendig lesing av normtekstane søker eg perspektiv og posisjonar for å finne kva for tekstforståing normtekstane føreskriv gjennom faghistoria.

Vidare er avhandlinga forankra i *danningsteori* generelt, og førestillingar om *kanon* spesielt. I desse teoretiske felte hentar eg teoretiske innspel som er meir direkte operasjoniserbare i analysen av kjeldematerialet.

Endeleg er avhandlinga forankra i det *læreplanteoretiske* feltet. Frå dette teorifeltet hentar eg nødvendige perspektiv knytte til sjølv kjeldegrunnlaget og til korleis ein kan forstå og tolke læreplanar/normtekstar som statlege styringsdokument.

Desse tre teoretiske felt vil bli utførelg presenterte i teorikapitlet. Innleiingsvis vil eg likevel gi ein kort presentasjon av dei to første av teorifelta for å utleie delproblemstillingane i avhandlinga.

Hermeneutikk⁵ er ein grunnlagsteori som handlar om forståing og tolking av kulturelle objekt og grunnvilkåra for at ei slik forståing i det heile kan skje. Omgrepet hermeneutikk kjem frå greske *hermeneuia* og hadde tydinga tale eller seie, medan verbet *hermeneuein* òg hadde tydinga forklare, utlegge og omsetje. Omgrepet har altså ei vid grunntydning med utgangspunkt i vilkåra for å forstå ei ytring, og opphavleg var hermeneutikken knytt til tolking av religiøse tekstar og lovtokstar. I desse tolkingane ligg det eit handlingsimperativ: Ein skal forstå tekstane for å leve i tråd med dei, teori og praksis blir i teologien og jussen gjensidig avhengige av kvarandre, men i det styrkeforholdet at teorien mest modellerer praksis. Når hermeneutikken kjem inn i humaniora-feltet, blir denne koplinga svakare, men koplinga kan vere til stades. Skulen sin tradisjonelle bruk av barnelitteratur – og lenger tilbake til Mallings *Store og gode Handlinger av Danske, Norske og Holstenerne* (1777) – kan forståast i eit slik perspektiv: Litteraturen skal vere oppbyggjande og oppdragande, og han skal presentere positive ideal.

Skjønnlitteraturens kommunikasjonsmodell i skulen kan enkelt skildrast slik: Ein forfattar lever i ein historisk kontekst og skriv ein tekst, elevane sit seinare i sin historiske kontekst og skal lese denne teksten. Mellom skriving og lesing er det ein tidsavstand, stor eller liten, og ei resepsjonshistorie. Kva for lesepraksis legg læreplanane opp til for at elevane skal forstå tekstane?

Moderne hermeneutikk gir ulike svar på dette. Schleiermacher og Dilthey har lagt grunnlaget for ein hermeneutisk praksis der lesaren gjennom studiar skal leve seg inn

⁵ Framstillinga baserer seg på lesing av Schleiermacher (2001/1838), Dilthey (1989, 1996 og 2001), Gadamer (1970, 1977) og Ricoeur (2001). Målet er ikkje å gi ei grundig og uttømmende framstilling av hermeneutikken, men å trekkje ut moglege lese- og fortolkingsprosessar frå viktige grunntekstar i hermeneutikken.

i forfatternen sitt liv, forstå han og gjenskape teksten si meining der-og-då. Lesing og tolking vert såleis eit rekonstruksjonsprosjekt knytt til førestillinga om forfatternen sin eg-identitet, og målet er å overvinne det hinderet tidsavstanden mellom forfattar og lesar utgjær. Gadamer har eit anna syn på dette: Han ser meir eller mindre vekk frå forfatternen, tidsavstanden er positiv fordi han knyter lesaren til teksten og får «det klassiske» til å stå fram, og han tillegg lesaren ein viktig posisjon i sin historiske kontekst. Ein tredje hermeneutisk posisjon kan ein lese ut av Ricoeur sine skrifter. Han legg vekt på at det er lesaren som fullbyrdar ein tekst gjennom at han relaterer teksten til si eiga sjølvforståing. Forståinga av teksten er ikkje målet åleine; lesaren skal forstå seg sjølv betre gjennom lesing.

Desse tre hermeneutiske posisjonane skildrar vidt ulike lese- og tolkingspraksisar: a) gjensking av teksten si opphavlege meining gjennom språklege, historiske og biografiske studiar, b) vekt på innlemming i og innleving i ein klassisk tradisjon gjennom ei samansmelting av horisontar og c) vekt på lesaren si fullføring av teksten, forklare og forstå teksten her-og-no. Desse lese- og tolkingspraksisane vil eg bruke i analysen av læreplanane. Hovudproblemstillinga mi er: Korleis er lesing av skjønnlitterære tekstar legitimert i norskfaget? Med utgangspunkt i hermeneutisk teori blir to av delproblemstillingane: *Kva for hermeneutisk tolkingspraksis kan ein lese ut av normtekstane for norskfaget? Kva for posisjon er eleven tilkjend som lesar av skjønnlitteratur i desse normtekstane?*

Det moderne norskfaget som vaks fram på slutten av 1800-talet, var eit resultat av forskjellige tradisjonar: allmugeskolen og den borgarlege utdanninga var instrumentelt nytteorientert, latinskulen var basert på klassisk danning. I nasjonaliseringsprosessen heldt norskfaget fram med å vere både middel og mål: Allmugen skulle hevast gjennom auka lese- og skrivekompetanse, og målet var eit opplyst folk. Dikotomien nytte-danning er eitt av punkta eg vil sjå på når eg analyserer normtekstane for dei ulike skuleslaga og harmoniseringa/integreringa av dei. Det betyr ikkje at danning og nytte er motsetnader, eg vil prøve å finne

balansepunktet mellom det Laila Aase har kalla «det umiddelbart anvendelige» og det «langsiktig dannende» (Aase 2005a:16). *Er det eit nytteorientert eller danningsorientert norskfag vi møter i normtekstane?*

Men kva er eigentleg danning? I norskfagleg samanheng er det Laila Aase som har arbeidd mest med danningsperspektivet på norskfaget. Ho definerer danning som «[e]n sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (Aase 2003, her sitert frå Aase 2005a:17). Definisjonen er vid, og han framstiller danning både som eit produkt og ein prosess – ein skal forstå, meistre og delta. Elles er Jon Hellesnes sine definisjonar sentrale i norsk samanheng. Han skil mellom to sosialiseringmåtar, tilpassing og danning: «Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg ‘spelereglane’ utan å sjå at ‘spelet’ kan diskutera og forandra. [...] Daninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Daningssosialiseringa *emansiperer* personar til politiske subjekt» (Hellesnes 1975:17). Sosialisering handlar om begge delar: Subjektet må i ein viss grad tilpasse seg og lære «spelereglane», men Hellesnes koplara danninga mot transcendensen: at subjektet kan diskutere «spelereglane» og bryte dei, om det er i eiga interesse. Definisjonen til Hellesnes er samfunnsrelatert meir enn skulerelatert, men den kan overførast med tanke på enkeltelevane sitt møte med tradisjonen. *Skal elevane underkaste seg tradisjonen eller sjå seg sjølv som aktiv del av ein levande tradisjon der dei sjølv er eller kan vere bidragsytarar?*

Internasjonalt er Wolfgang Klafki sentral når det gjeld danningsteori. Han deler danningshistoria inn i to hovudkategoriar: formale og materiale danningsteoriar (Klafki 2009). Dei materiale danningsteoriane legg vekt på danningssinnhaldet; elevane skal tileigne seg kunnskap eller tenkemåtar, danningssinnhaldet har absolutt verdi. I formale danningsteoriar vert det ikkje lagt vekt på innhaldet, men på

verknaden danningsinnhaldet har på eleven – den personlege veksten⁶. Laila Aase peiker på at desse danningstradisjonane ikkje finst i reindyrka form i skulehistoria, men at dei vekslar om å vere dominerande (Aase 2005a:19). Eg kjem til å bruke dette som ei delproblemstilling: *Dominerer eit materialt (innhaldsretta) eller formalt (elevretta) danningsperspektiv i normtekstane?*

Frå danningsteorien skal eg til slutt hente eit siste perspektiv: Laila Aase har vist at danningsomgrepet allereie frå 1700-talet hadde ein dualisme i seg. Danninga var knytt til tankar om ein universell orden som mennesket skulle realisere seg gjennom, men ho var òg etter kvart prega av den ekspressive individorienteringa frå romantikken der idealet var at den enkelte skulle realisere seg sjølv (Aase 2005b:41). Dette ser Aase som ei konflikt som pregar norskfaget fram til vår tid, og det blir ei av delproblemstillingane mine: *Er danning forstått som eit felles kulturprosjekt med kollektive pretensjonar, eller er det framstilt som eit individuelt sjølvrealiseringsprosjekt for den enkelte?*

Avhandlinga dokumenterer skjønnlitteraturens *rise and fall* i norsk skule. I siste halvdel av 1800-talet vart skulen verdsleggjort, leseboka erstatta Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed* frå 1737. Den grunnleggjande leseopplæringa blei lagt til norskfaget, og faget fekk eit danningmandat: danning av kulturnasjonen ved lesing av skjønnlitteratur, norsk oldtid erstatta antikken og slik fekk litteraturhistoria ei nasjonalpedagogisk rolle. Slik sett kan ein seie at også danningssida ved norskfaget var nytteorientert: Lesing av norsk skjønnlitteratur var middelet, (gjen)skapinga av kulturnasjonen Noreg var målet. Norskfaget blei eit kulturskapingfag. I denne perioden var altså skjønnlitteraturen si legitimering i skulen uløseleg knytt til nasjonalisering. Det blir skjønnlitteraturen sin styrke og – seinare – svakheit. Når nasjonsbyggingsperspektivet seinare vert svekt, vert dermed også skjønnlitteraturen si

⁶ Sjølv presenterer Klafki ei tredje form for danning: kategorial danning. Kategorial danning er ikkje ein syntese av material og formal danning, dei står i eit dialektisk forhold til kvarandre.

rolle svekt. I tillegg er skjønnlitteraturen sin posisjon i ein viss grad avhengig av eit materielt syn på danning. Trond Berg Eriksen spissformulerer det slik i ein artikkel om norskfaget i idéhistorisk perspektiv: «De formale aspekter og lærestykker er blitt de eneste tillatelige. Svekkelsen av norskfagets innholdsside er udiskutabel for så vidt som oppfatninger om innholdet i tekstene langt på vei er blitt en privattsak» (Berg Eriksen 1995:258).

Når det gjeld legitimeringa av skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget, vil eg legge vekt på det som skjer etter begynnaropplæringa. Begynnaropplæringa i faghistorisk perspektiv er overtydande dekt av Dagrun Skjelbred (1998 og 2010).

Jan Thavenius (1991) hevdar at litteraturen sin klassiske periode oppstod midt på 1800-talet i det svenske morsmålsfaget, og at den er over eit drygt hundreår seinare. Min hovudtese er at vi har hatt ein tilsvarende klassisk periode for skjønnlitteraturen i Noreg frå 1889, og at slutten for alvor tek til frå 1970-åra. Kjenneteikna på den perioden eg definerer som morsmålslitteraturens klassiske periode, er at legitimeringa av litteraturlesinga er relativt uproblematisk, og at legitimeringa handlar om at elevane skal bli del av (bli tatt opp i) ein tradisjon – og ein nasjon. I framveksten av det moderne norskfaget var skjønnlitteratur i ei privilegert rolle, og det var knytt opp mot ideal om folkedanning og nasjonsbygging. I det norskfaget vi ser i dag, er skjønnlitteraturens rolle utfordra, nasjonsbyggingsperspektivet svekt og det er eit meir individorientert danningperspektiv som utfordrar det meir innhaldsorienterte og det kollektivt funderte. Biletet er likevel ikkje eintydig, og avhandlinga søkjer å teikne eit nyansert bilete av eit fagfelt som er samansett. Målet med denne avhandlinga er at den skal vere eit faghistorisk bidrag, at den skal vere med på å utfylle historia – eller snarare historiene – om det mangslungne feltet vi kallar norskfaget.

Dei siste tiåra har didaktikken i norskfaget fått ein relativt sterk posisjon samanlikna med andre fag. Dei faghistoriske bidraga knytte til skulefaget norsk er likevel få samanlikna med det tilsvarende svenske fagfeltet (sjå t.d. Boel Englund 1997:10ff for

oversyn). Det norske feltet har fem større arbeid med breitt historisk anslag⁷: Torill Steinfelds nybrottsarbeid om morsmålets plass i latinskulen frå 1600-talet til siste del av 1800-talet (1986), Laila Aases studie av den lærde skulens morsmålsundervisning fram til 1871 (2002), Kjell-Arild Madssens studie av norskfagets tradisjon og politikk (1999) og Dagrun Skjelbreds studie av abc-verk i historisk perspektiv (1998) og om lese- og skriveopplæringa i historisk perspektiv (2010). Desse vil bli trekte inn i den løpande framstillinga. I tillegg finst det arbeid med meir avgrensa historisk perspektiv, t.d. Skarpenes (2007) om norsk, matematikk og samfunnsfag i den vidaregåande skulen knytt til reformene i 1974 og 1994, Ulstrup Engelsens plananalyse av litteraturredaktikken i vidaregåande skule i perioden 1970-1989 (1990 og 1991) og Nordstoga (1998) om litteraturhistorie og L97. Tove Bull uttalte for ein mannsalder sidan at «[f]aghistoriske og fagdidaktiske forskingsoppgåver står i kø. Den som vil drive morsmålsdidaktisk forskning her til lands, kan rekne med å ha arbeid nok for mange liv framover» (Bull 1991:5). Frå ei slik utsegn hentar eg oppbyggjelege ambisjonar om at mi eiga avhandling kan vere eit bidrag på eit fagdidaktisk og faghistorisk felt som enno ikkje er ferdig utforska. Samtidig påkallar utsegna meir audmjuke førestillingar om at fagfeltet kanskje aldri – og heller ikkje med denne avhandlinga – vil vere ferdig og uttømt.

Det finst mykje forskning kring generell skulehistorie som eg bruker til å understøtte analysane (t.d. Sirevåg 1987 og 1988, Myhre 2002, Telhaug 1992, 1997 og 2005, Telhaug og Mediås 2003, Grankvist 2000, Karlsen og Kvalbein 2003, Høigård og Ruge 1971, Dahl 1959 og 1976, Bjørndal 2005 og Slagstad 1998, 2003 og 2006). Felles for desse kjeldene er at dei representerer meir allmennpedagogiske perspektiv på skulehistoria. Avhandlinga opererer såleis i «mellomrommet» mellom generell skule- og utdanningshistorie på den eine sida, og meir spesifikk faghistorie på den

⁷ Av desse er det Madssens arbeid (1999) som er tidsmessig og tematisk mest overlappande med mitt prosjekt. I høve til Madssens arbeid er min studie meir tidsmessig og emnemessig avgrensa, eg granskar fleire skuleslag og eg granskar perioden etter 1987.

andre. Med denne tilnæringsmåten har eg to siktemål: For det første kan studien av norskfaglege konkretiseringar bidra til å nyansere og utfylle den meir generelle skulehistoria. For det andre kan nettopp den generelle skulehistoria bidra til å forklare fagleg utvikling som vanskeleg kan forklarast isolert sett.

Avhandlinga søkjer i eit faghistorisk og skulehistorisk perspektiv å finne ut korleis lesing av skjønnlitteratur har vore legitimert som del av skulefaget norsk.

Tilnærminga er deskriptiv meir enn normativ, men lesaren bør vite at forfattarens eigen bakgrunn er allmennlærerutdanning, medieutdanning og hovudfag i nordisk (1997) med ei avhandling av tradisjonell skjønnlitterær karakter (litterær analyse).

Undervisningsbakgrunnen er frå vidaregåande skule (1998-2002) og i lærarutdanninga (2002-dd), primært innan litteraturdidaktiske emne. I møte med både elevar og studentar har eg opplevd spørsmål kring legitimering av dei skjønnlitterære emna som stadig meir påtrengande, og det er truleg ein av beveggrunnane til arbeidet med denne avhandlinga. Den er i alle høve skriven i sympati med eit fagsyn der lesing av skjønnlitteratur inngår som ein substansiell del av skulefaget norsk.

Prosjektet har, utover avgrensinga knytt til den skjønnlitterære delen av skulefaget norsk, eit ambisiøst anslag: Det dekkjer tre ulike skuleslag over ein faghistorisk periode frå 1739 til i dag. Dermed var den naturlege tilnærminga den tradisjonelle monografien, med sitt rom for breiare framstilling og omfattande resonnement og argumentasjonsrekkjer. Avhandlinga søkjer dei lange liners riss basert på dokumentanalyse og ei teksthistorisk tilnærming. Periodiseringa identifiserer historiske brotpunkt, men òg betydeleg grad av kontinuitet på det faghistoriske feltet. Teksten er disponert slik: I andre kapittel presenterer eg teorien eg vil bruke: hermeneutisk teori, danningsteori og læreplanteori, og eg kjem til å drøfte omgrepet *kanon*. I dei fire neste kapitla følger periodane 1739-1888, 1889-1935, 1936-1984 og perioden 1985- fram til i dag, og siste kapittel inneheld oppsummering/drøfting.

2. Teoridel

Sverdrups brev til eigen kyrkjeminister i 1884 innleidde ein skulepolitisk aktiv periode: Folkeskulelovene kom i 1889, seminarlov i 1890 og lov om høgre allmennskular i 1896. Brevet til Sverdrup var eit nasjonalpedagogisk program orientert mot kulturhistoria, sjølv limet i nasjonen. Det fortidige var eit felles orienteringspunkt, «den Tid, da norsk Kultur, Sprog og Literatur var et selvstændigt og originalt Bidrag til den almindelige Civilisation» (Sverdrup 1884:6). Litteraturen, som Sverdrup nemner, kom til å spele ei nøkkelrolle i denne fasen: Der fanst både norsk språk og norsk historie, og ei nasjonalisering av teksthistoria gav kulturnasjonen djupe røter tilbake til oldtida. Når antikken og latin blei sett til side som folkedanningsmiddel, måtte tekstkorpuset i det nye norskfaget historiserast.

Frå eit moderne perspektiv vil ein kanskje sjå på dette som ein nasjonalpedagogisk konstruksjon. Det var det nok, men aktørar som seinare skulle bli sentrale i dette arbeidet, var både medvitne om – og opne om – at det var slik. Historikaren Ernst Sars fann samanhengane i norsk historie, i norskfaget var det framfor alle Francis Bull som skulle finne ei samanhengande line i norsk litteraturhistorie:

Vor tanke kræver inddeling i avsnitt, men den kræver i like høi grad at finde forbindelsen mellem dem. Av rent nationale og politiske grunner har det været nødvendig for Norge at faa klarlagt en forbindelse i vor historie, slik at det som i det ytre har dannet skarpt avgrænsede avsnitt i vort folks tilværelse, kan staa for vor tanke netop som ytre skillemerker, uten at bryte den indre linje. Man kunne fristes til å si at selv om en slik forbindelse i norsk historie ikke fantes, måtte vi konstruere den frem.

En slik tankegang var vel også et av utgangspunktene for Ernst Sars' storverk, og den sammenheng han søker i Norges historie, kan ikke overalt sies at være fundet uten filosofiske konstruksjoner, som den nøkterne historie forskning [!]

ikke helt erkjender berettigelsen til. (Bull 1916:3, her sitert frå Steinfeld 2009:173f)

Å skape forteljingar om kulturnasjonen var altså overordna det faktiske, og ei av desse forteljingane, som Bull skulle bidra sterkt til, var forteljinga om forteljingane – litteraturhistoria. Vi er her inne i det Mediaas og Telhaug har kalla det nasjonalhistoriske regimet, som dominerte frå siste halvdel av 1800-talet fram til 1930-åra. Norskfaget sin framvekst og formative periode fall altså saman med ein nasjonalhistorisk periode i skulehistoria. Sagt annleis: Eit nasjonalisert morsmålsfag vaks fram og blei skulens største fag i denne perioden nettopp fordi dei nasjonalhistoriske straumane var så sterke. Skulen – og norskfaget – var ein sentral del av nasjonsbygginga.

I denne perioden oppstår det ein litteraturhistorisk kanon til bruk i skulen. Torill Steinfeld formulerer det slik: «Etableringen av en særnorsk litteraturkanon for undervisningsformål skjedde innenfor rammen av en forestilling om nasjonallitteratur som en samlende åndelig størrelse» (Steinfeld 2009:170). Litteraturkanonen som vaks fram i denne perioden, var allereie frå starten av nasjonalt og historisk orientert.

Lesing av skjønnlitteratur blei såleis ein substansiell og viktig del av skulefaget norsk slik det vaks fram i siste del av 1800-talet. Tekstkorpuset var frå starten av både synkront og diakront – elevane skulle både lese samtidstekstar som skildra livet slik det kunne utspele seg i landet, men dei skulle òg lese tekstar frå fortida. I første del av teorikapittelet skal eg dvele litt ved dette – kva for lesepraksis tenkjer ein seg når elevar skal lese tekstar frå fortida? Korleis har denne lesinga blitt legitimert gjennom skulehistoria? Verktøya for å gripe fatt i desse overordna spørsmåla hentar eg frå hermeneutikken.

2.1 Hermeneutisk teori

Lesing er alltid etterstilt skrivinga. Samtalen – tale og lytting – er her-og-no, skrifta held fast, skriftfestinga skaper diakroni og skifte av kontekstar. Dess større avstand mellom skriving og lesing, dess meir blir spørsmålet aktualisert: Kva er vilkåra for forståing?

Hermeneutikk er ein grunnlagsteori som handlar om forståing og tolking av kulturelle objekt og vilkåra for at det kan skje. Behovet for hermeneutisk avklaring oppstår paradoksalt ved at det motsette skjer – at vi ikkje forstår. Vi kan til dømes lese ein litterær tekst utan å tenkje på forståinga i det heile før vi brått kjem til noko vi ikkje forstår. Det kan vere ord eller uttrykk vi ikkje forstår frå vår samtid, ord med dobbeltydingar, omgrep som får utvida tyding, osv. Dermed oppstår problemet: Korleis skal vi forstå/tolke dette? Behovet for tolking og hermeneutisk avklaring oppstår såleis når meininga ikkje gir seg sjølv, «ikkje frambyr seg for ein umiddelbar persepsjon», som Atle Kittang formulerer det (Kittang 1979a:12). Eitt vilkår som kan hindre ein slik umiddelbar persepsjon, er avstand i tid. Med opphav i teologi og juss har «hermeneutiken sidan gammalt haft oppgiften att återskapa en införståddhet, som varit frånvarande eller störd» (Gadamer 1977:89).

La oss sjå på eit konkret døme: Ei ungdomsskuleklasse skal lese eit drama av Henrik Ibsen skrive for ca. 120 år sidan. Tidsavstanden mellom forfattar og lesar er altså på ca. 120 år, og skaper dermed i seg sjølv eit behov for tolking. Prinsipielt er hermeneutiske problemstillingar kring forståing og tolking alltid relevante, også for «nære» tekstar, men ein kan seie at tidsavstanden spissformulerer behovet for tolkingsarbeid. Mitt spørsmål i undersøkinga av læreplanane er sentrert kring dette spørsmålet: *Kvifor og korleis skal elevar lese tekstar frå litteraturhistoria?*

Ulike teoriar gir ulike svar på det. Eitt av svara er at føremålet med tolking er å setje seg inn i forfattaren sitt sjeleliv og hans samtid for å finne meininga teksten hadde

der-og-då. Eit anna svar vil vere at vi skal tolke tekstane for å forstå oss sjølve og samtida vår betre, altså teksten si meining her-og-no. Vi skal òg sjå at tidsavstanden i seg sjølv vert vurdert på diametralt motsett vis: både som eit hinder som må overvinnast, og som ein føresetnad for at forståing kan skje. Målet med den teoretiske delen av denne teksten er å vise ulike perspektiv på hermeneutisk praksis, gi eit omgrepsapparat til å drøfte synet på «balansen» i kommunikasjonen mellom forfattar, tekst og lesarar, korleis tidsavstanden mellom dei skal forståast og kva som er målet med tolking. Eg kjem til å presentere moderne hermeneutikarar frå 1800- og 1900-talet, altså frå Schleiermacher til og med Ricoeur. I presentasjonen av den ontologiske hermeneutikken, representert ved Hans Georg Gadamer, er det ei utfordring at han omtaler forståing som eit filosofisk *grunnlagsproblem*, og han unngår konsekvent – og argumenterer mot – å peike mot tolkingsmessige metodar som er i samsvar med hans grunnsyn. I denne forenkla framstillinga må eg likevel prøve å trekkje ut moment frå Gadamers tekstar som kan gi grunnlag for ein tolkande praksis.

Hermeneutikk er i si vidaste tyding ei tolkingslære som tek for seg alle kulturelle objekt, alle ytringar. I denne undersøkinga kjem eg til å avgrense perspektivet til å gjelde studien av tekstar, og meir presist, studien av eldre skjønnlitterære tekstar. Eg vil sjå på korleis læreplanane argumenterer for å lese eldre skjønnlitterære tekstar, og på kva for føringar dei legg for måten ein skal arbeide med desse tekstane på i grunnutdanninga. Læreplanane sin status i høve til kva som skjer i klasserommet der tekstlesing faktisk skjer, skal eg ikkje diskutere her. Nokre argumenterer for at læreplanane er reine oppskriftsbøker for lærebokforfattarar (og særleg antologidelen med skjønnlitteratur) og lærarar, andre argumenterer for at nye læreplanar knapt blir integrerte i skulen i det heile. Perspektivet eg har på læreplanane i denne undersøkinga, er at dei er «morsmålsfagets normtekster», som Kjell-Arild Madssen har formulert det (Madssen 1999).

Teoridelen om hermeneutikk er ein presentasjon av fire sentrale hermeneutikarar frå 1800- og 1900-talet: Schleiermacher, Dilthey, Gadamer og Ricoeur. Med dette utvalet

vil eg få fram ulike perspektiv på korleis forståing og tolking kan skje. Desse hermeneutikarane har fått ulike merkelappar⁸ som eg støttar meg til i framstillinga. Framstillinga her er eklektisk på fleire vis – eg presenterer eit utval av sentrale bidragsytarar på teorifeltet, og eg presenterer eit utval av publikasjonane deira som synleggjer diversitet, ulike lesepraksisar.

Lesepraksisane/tolkingspraksisane som hermeneutikarar skildrar, er på eitt vis *elitære*, dei handlar om fagfolk (filologar, juristar osv.) sin tolkingspraksis i høve tekstar. Dei skildrar alle ei kyndigheit, ei innforståtttheit, som ein ikkje kan rekne med når elevar i skulen les tekstar. Men sidan hermeneutikken er ein grunnlagsteori, er han relevant for alle forståingsprosessar, alle leseprosessar, også for den lesinga som føregår i skulen. Mitt utgangspunkt i denne granskinga er at hermeneutikken er ein grunnlagsteori som kan bidra til å klargjere og synleggjere ulike perspektiv på lesing i skulen generelt, og spørsmål kring legitimering av lesinga spesielt. Læreplanane i norsk diskuterer ikkje hermeneutiske problemstillingar eksplisitt, og langt mindre viser dei til hermeneutisk teori. Bidraget mitt her blir å løfte fram dei hermeneutiske føringane som ligg under, i formuleringar og i fagstruktur, og diskutere dei ut frå hermeneutisk grunnteori.

Schleiermacher og Dilthey er naturleg å sjå i samanheng, og denne retninga innanfor hermeneutikken har fått både merkelappen «tradisjonell hermeneutikk» og «romantisk hermeneutikk». Desse namna fangar opp noko av essensen innanfor denne retninga: Forståing og tolking skjer gjennom ei innleving i den opphavlege meininga som forfattaren har gitt uttrykk for i teksten. Dermed byggjer denne retninga på førestillinga om ein eg-identitet, nærare bestemt forfattaren sin identitet, og at der er eit meiningsberande og ekspressivt forhold mellom forfataridentiteten og teksten han produserer. Interesse for «mennesket bak teksten», individet med eit unikt sjeleliv, er i

⁸ Merkelappane – eller karakteristikkane om ein vil – som eg støttar meg til, er henta frå Thornquist 2003, Skorgen m.fl. 2001, Krogh 2004, Aarseth 1979 og Kittang 1979a og 1979b.

samsvar med romantikken sin geni-estetikk, og eg vel derfor å bruke merkelappen romantisk hermeneutikk om denne retninga.

Den romantiske hermeneutikken var avgrensa og hadde metodiske siktemål, og med Hans Georg Gadamer vart perspektivet utvida: Han ville finne ut av korleis forståing og meiningsskaping i det heile kunne skje. Med eit så vidt og allment utgangspunkt har Gadamer sin hermeneutikk fått merkelappane «ontologisk hermeneutikk» og «filosofisk hermeneutikk», og eg kjem til å bruke den førstnemnde. Gadamers ontologiske hermeneutikk konsentrerer seg ikkje om eg-identiteten til forfattaren, men om saksforholdet sin identitet.

Den siste av hermeneutikarane eg presenterer, Paul Ricoeur, har fått merkelappen «djupnehermeneutikk», utan at det gir noka presis skildring av det hermeneutiske utgangspunktet hans. Ricoeur er kjend for å opprette merkelappar sjølv: Han oppretta eit skilje mellom verdistadfestande og verdikritisk hermeneutikk. I denne framstillinga er eg meir oppteken av to andre sider ved Ricoeurs hermeneutikk: for det første at han er oppteken av det spesifikke ved skriftlege tekstar og skil det frå talens dialogmodell, for det andre at han i siste instans er oppteken av mottakaren (lesaren) si eksistensielle sjølvkjenning. Med Ricoeur får vi grunnlaget for ein refleksiv hermeneutikk, og eg kjem til å presentere han under den merkelappen.

Såleis ser vi at dei tre retningane eg presenterer, vektlegg ulike sider i kommunikasjonen mellom forfattaren og lesarane: Den romantiske hermeneutikken vektlegg forfattaren sin eg-identitet, den ontologiske hermeneutikken vektlegg saksforholdet teksten tek opp og den refleksive hermeneutikken legg vekt på lesaren sin identitet. Ut frå denne tredelinga vert den hermeneutiske teorien presentert nærare.

2.1.1 Romantisk hermeneutikk

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) blir av mange framstilt som «hermeneutikkens far». Bakgrunnen for det var at han utvida hermeneutikken til å bli ei meir allmenn

forståingslære. Schleiermacher skreiv aldri eit fullstendig og einskapleg verk om hermeneutikk; det einaste han lét etter seg av skriftlege bidrag, var forelesingsmanuskript, notat og ein kommentar til ei lærebok av Friedrich Ast (Krogh 2004:225). Læreboka av Ast, *Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik*, vart gitt ut i 1808, og filologen Ast var oppteken av korleis tekstar frå antikken skulle forståast. Ast blir også rekna som ein av dei første som skildrar den hermeneutiske sirkel: Forståing skjer gjennom ei stadig veksling mellom del og heilskap, der forståinga av dei enkelte delane er avhengig av heilskapen, og forståinga av heilskapen er avhengig av forståinga av dei enkelte delane. Men det var altså først med Schleiermacher at hermeneutikken vart ei meir allmenn forståingslære, og han vedgår sjølv at «det er vanskelig å anvisa den generelle hermeneutikken en plass» (Schleiermacher 2001:37⁹).

Schleiermacher var teolog og filosof, og bakgrunnen hans er tydeleg i skriftene. Mange av eksempla hans baserer seg på tolkingar av religiøse skrifter, og han tilskriv hermeneutikken eit filosofisk opphav: «hermeneutikken [har] sammenheng med kunsten å tenke, og er altså filosofisk» (Schleiermacher 2001:38). Det er likevel slåande når ein les Schleiermacher, at han òg legg stor vekt på den språklege sida ved forståing: Han ser på forståing som ei veksling mellom ei grammatisk og ei psykologisk tilnærming. Dels kan ein seie at den språklege vektlegginga har utgangspunkt i omsetjingsproblem knytt til religiøse tekstar skrivne på hebraisk, men der er òg innsikter i Schleiermachers framstilling som føregrip strukturalismen sitt skilje mellom språkssystem og talehandling:

[Den psykologiske og den grammatiske utlegningen] står likt med hverandre, og man ville med urette ha kalt den grammatiske fortolkning for den laveste og den psykologiske for den høyeste.

⁹ I Schleiermachers manuskript er det ein del bruk av versalar som eg i denne framstillinga har fjerna, for samanhengen og forståinga sin del. Teksten hans er gjengitt dels etter hans egne disposisjonar, dels etter studentane sine notat (jf. Skorgen og Læg Reid 2001:26).

-
1. Den psykologiske er den høyeste hvis man bare ser på språket som et middel den enkelte formidler tankene sine gjennom. Den grammatiske er da bare en måte å rydde de foreløpige vanskelighetene unna på.
 2. Den grammatiske er den høyeste hvis man ser på språket som en betingelse for den enkeltes tale, men enkeltmennesket bare som stedet for språket, og talen bare som det dette åpenbarer seg i. Da blir det psykologiske fullstendig underordnet på samme måte som enkeltmenneskets tilstedeværelse overhodet. (Schleiermacher 2001:41)

For å forstå «den enkeltes tale» må ein altså ha kunnskapar om språket slik det var i samtida, sidan talehandlinga spring ut av det:

Før kunsten [utlegningen] anvendes, må man likestille seg subjektivt og objektivt med forfatteren

1. På den objektive side, altså ved hjelp av kunnskap om språket, slik han hadde det, noe som altså er enda mer bestemt enn å likestille seg med de opprinnelige leserne, som først må likestille seg med ham. På den subjektive side ved kunnskap om det indre og ytre livet hans.
2. Men begge deler kan først oppnås gjennom selve utlegningen. For bare ut fra skriftene til hver enkelt kan man lære ordforrådet hans å kjenne og slik også karakteren og omstendighetene. (Schleiermacher 2001:54)

For å forstå teksten må ein altså likestille seg med forfatteren og samtida hans. Det interessante er at Schleiermacher ser at dette har både ei objektiv side, ved at ein oppnår språkkunnskap slik at ein kan identifisere det unike for den aktuelle tekstforfatteren, og ei subjektiv, ved at vi som fortolkarar må innhente kunnskap om det indre og ytre livet hans. Det er særleg denne siste sida ved Schleiermachers tekstar som har blitt ståande som hans bidrag til hermeneutikken. Det har vore hevda at å berre fokusere på dette inneber ei reduktiv forståing av tankane hans. Læg Reid og Skorgen hevdar til dømes at «[d]en vanligste misforståelsen er at Schleiermacher skal ha gjort seg til talsmann for en psykologisk rekonstruksjon av den historiske forfatterens indre bevissthetsliv» (Læg Reid m.fl. 2001:26). Samtidig er der etter mi vurdering element i Schleiermachers tekstar som inviterer til ei slik – kall det gjerne

reduktiv – forståing av hermeneutikken hans. Schleiermacher sitt stadige credo er at vi ikkje skal misforstå, heile tolkingsakta sitt mål er å unngå misforståingar:

Den løserer praksis i kunsten går ut fra at forståelsen gir seg av seg selv og uttrykker målet negativt: *misforståelse skal unngås*. (Schleiermacher 2001:51, original utheving)

Vi kan altså uttrykke hele oppgaven på denne negative måten: - på ethvert punkt å unngå misforståelsen. (Schleiermacher 2001:57)

Det må kunne seiast at eit hovudelement i Schleiermachers hermeneutikk er nettopp å unngå misforståingar, og han formulerer seg på ein slik måte at misforståingar har eit språkleg opphav: «Misforståelse er forvekslingen av et sted i et ords språkverdi eller form med en annen» (Schleiermacher 2001:57). Slik sett kan ein få eit inntrykk av at den grammatiske innfallsvinkelen, som vi såg at han likestilte med den psykologiske, primært har si grunngeving i å unngå misforståingar. Dermed er det kanskje grunnlag for å lese Schleiermacher som ein hermeneutikar som først og fremst legg vekt på ei psykologisk tilnærming til forfatternen sitt indre og ytre liv. Den psykologiske innlevingsakta blir skildra inngående:

Opgaven må [...] uttrykkes slik: «først å forstå talen like godt og siden bedre enn opphavsmannen». For siden vi ikke har noen umiddelbar kunnskap om hva som er i ham, må vi prøve å bringe mye opp i bevisstheten som kan forbli ubevisst for ham, unntatt om han selv reflekterende blir sin egen leser. Objektivt sett har han heller ikke her andre data enn vi. (Schleiermacher 2001:53)

I det som er nevnt her, ligger det en identifikasjon med forfatteren, og det følger altså for det første at vi er desto bedre rustet til utlegning jo mer fullkomment vi har dette inne. (Schleiermacher 2001:54)

Så må man opprette det samme forhold mellom seg selv og forfatteren som mellom ham og hans opprinnelige adresse. Altså kjennskap til hele livssirkelen og forholdet mellom de to delene i tillegg. (Schleiermacher 2001:57)

Schleiermacher vektlegg altså rekonstruksjonen av det indre og ytre livet til forfatternen sterkt, og å kalle det ei misforståing, som Læg Reid og Skorgen gjer, er å ta hardt i. Det er i alle høve ei misforståing som Schleiermachers tekstar nær sagt inviterer til.

Eit anna viktig element ved Schleiermachers hermeneutikk er at han vidarefører Ast sine tankar om den hermeneutiske sirkelen: «det enkelte [kan] bare forstås ut fra helheten, og for å få et overblikk over det hele må derfor en kursorisk lesning gå forut for den mer nøyaktige utlegningen» (Schleiermacher 2001:56). Men dei fleste av Schleiermacher sine bidrag, både utvidinga av feltet til hermeneutikken, teorien om psykologisk innleving og den hermeneutiske sirkelen, skulle få ei klarare og meir konsistent framstilling i arbeida til Wilhelm Dilthey.

Med Wilhelm Dilthey (1833-1911) vart det hermeneutiske feltet utvida, systematisert og posisjonert i høve til den positivistiske forskningstradisjonen, som gjorde store framsteg på denne tida. Dilthey sitt ambisiøse prosjekt var at han, som ein parallell til Kants «kritikk av den reine fornuft», ville utvikle ein «kritikk av den historiske fornuft» (jf. Krogh 2004:233 og Thornquist 2003:146). Kants historielause omgrep om fornuft var etter Diltheys meining ueigna som grunnlag for åndsvitenskapane – fornufta er etter hans meining nettopp historisk betinga.

Omgrepet åndsvitenskap er sentralt i Diltheys hermeneutikk. Målet for Dilthey var å gi ei «avgrensing av åndsvitenskapene overfor naturvitenskapene ved hjelp av sikre kjennetegn» (Dilthey 2001:215). Skiljet mellom naturvitenskapane og åndsvitenskapane forklarte Dilthey ut frå omgrepsparet forklare og forstå. Det som har blitt ståande som Diltheys motto i ettertid, er utsegna «naturen forklarar vi, sjelslivet forstår vi» (Thornquist 2003:147). Dilthey meinte sjølv at han fann klare avgrensingar mellom dei to vitenskapstradisjonane på dette grunnlaget:

Vi kan nå avgrense åndsvitenskapene fra naturvitenskapene på grunnlag av helt klare kriterier. Disse ligger i åndens beskrevne holdning, hvor

åndsvitenskapenes gjenstand dannes til forskjell fra den naturvitenskapelige erkjennelsen. [...] Som gjenstand for åndsvitenskapene oppstår den imidlertid bare i den grad menneskelige tilstander oppleves, i den grad de kommer til uttrykk i livsytringer og i den grad disse ytringene blir forstått. [...]

Således er sammenhengen av opplevelse, uttrykk og forståelse overalt den egenartede fremgangsmåten hvorved menneskeheten foreligger som åndsvitenskapelig gjenstand for oss. Åndsvitenskapene er således fundert i denne sammenhengen av liv, uttrykk og forståelse. Først her oppnår vi et helt klart kriterium for en definitiv avgrensning av åndsvitenskapene. En vitenskap hører kun til åndsvitenskapene når dens gjenstand blir tilgjengelig for oss gjennom måten å forholde seg på, som er fundert i sammenhengen av liv, uttrykk og forståelse. (Dilthey 2001:222f)

Det primært gitte er opplevingane (die Erlebnisse), seier Dilthey (2001:216). Dei opphavlege opplevingane er ikkje ei passiv spegling eller registrering av ytre livsomstende, men er ei kreativ handling fordi dei inngår i individet sin livssamanheng, «sjelelivets ervervede sammenheng» (Dilthey 2001:216). Ei oppleving får såleis ei betydning (Bedeutung), som er resultatet av ein indre samanheng mellom subjekt og objekt, og som uttrykkjer «den totale meiningsstrukturen som einskildopplevinga står i eit ekspressivt forhold til, som delen til heilskapen» (Kittang 1979b:41). Dette er «forståelsens gang fra det ytre til det indre», og det medfører at kvar «livsytring [...] utmyntes på en slik måte at den lar oss begripe det indre som livsytringen springer ut av» (Dilthey 2001:217).

Såleis er det eit ekspressivt forhold mellom liv, oppleving og fiksert uttrykk. Men kva rolle spelar lesaren/tolkaren vidare i denne prosessen? Tolkaren si oppgåve er å fullbyrde og fullføre meiningssamanhengen i si forståing:

The rule [that expects us] to understand an author better than he understood himself also allows us to solve the problem of the idea in poetry. [...] A poet does not need to be conscious of this idea and will never be fully conscious of it. The interpreter brings it into relief and this is perhaps the highest triumph of hermeneutics. (Dilthey 1996:255)

Tolkaren si rolle er altså viktig, men består av at han må setje seg sjølv og si eiga samtid til side, setje seg inn i forfattaren og hans liv, og gjenskape den indre opplevinga forfattaren hadde: «Only through a process of re-creation [...] we complete this inner experience» (Dilthey 1996:236). Det er i dette perspektivet vi kan forstå Diltheys tese om at åndsvitskapane er funderte i samhengane mellom liv, uttrykk og forståing, jamfør sitata ovanfor. Forståing er «that process by which we recognize, behind signs given to our senses, that psychic reality of which they are the expression» (Dilthey 1996:236).

Ein kan spørje seg: Er ei slik innleving i eit anna individ og gjenskaping av indre oppleving mogleg? Mange har i ettertid sett på Dilthey sine tankar om dette som naive – og hevda at det er prinsipielt umogleg å leve seg inn i eit anna individ, og at forholdet mellom liv og fikserte uttrykk ikkje er så enkelt som det blir framstilt i Diltheys teoriar. Dilthey sitt utgangspunkt var at det var mogleg, og han ville lage metodiske reglar for korleis «the art of interpretation» (Dilthey 1996:237) kunne skje. Målet med dette var å gi eit vitskapleg fundament for hermeneutikken:

to preserve the universal validity of historical interpretation against the inroads of romantic caprice and sceptical subjectivity, and to give a theoretical justification for such validity, upon which all the certainty of historical knowledge is founded. (Dilthey 1996:250)

Slike formuleringar har gitt grunnlag for å seie at på same tid som Dilthey var oppteken av å ta eit oppgjær med positivismen, og å skape eit alternativ som fundament for åndsvitskapane generelt og hermeneutikken spesielt, var han sjølv sterkt påverka av positivistisk tankegang. Gjennom rett tolkingsmessig metodikk skulle åndsvitskapane få eit objektvt grunnlag. Det er lett å forstå ein slik kritikk, samtidig som det også er lett å forstå at Dilthey i si samtid var sterkt påverka av positivistiske ideal – det er i seg sjølv ei hermeneutisk erkjenning å sjå det. Samtidig er det noko nær sagt sjølvrefleksivt i Dilthey si forståing av forholdet mellom identitetar og dermed føresetnadene for innleving og gjenskaping:

Verstehen is a rediscovery of the I in the thou. Spirit rediscover itself at ever higher plateaus of organization. The selfsameness [*Selbigkeit*] of spirit in myself, in you, in every subject of a community, in every system of culture, finally in the totality of spirit and of universal history makes the cooperation of the different accomplishments of the human sciences possible (VII:191)

Mutual *Verstehen* assures us of the *community* which exists between individuals. [...] The community of living individuals is the point of departure for all relationships of the particular and the universal in the human sciences. (VII:141) (Begge sitata er her henta frå Dilthey 1989:24.)

Med omgrepet *selfsameness/Selbigkeit* unngår etter mi meining Dilthey den forenkla forståinga av innleving i ein annan person, og det å sjå seg sjølv i andre og andre i seg sjølv inneber ei form for sjølvrefleksivitet – altså at mottakaren spelar ei aktiv rolle i forståing og sjølvforståing. Samtidig formulerer Dilthey seg slik om det «enganglige, singulære, individuelle» (Dilthey 2001:223) at det inviterer til eit romantisk syn på forfattaren som eit subjektivt, unikt, skapande geni.

For å oppsummere kort og forenklande denne delen om romantisk hermeneutikk: Gjennom ein del-heilskap-metodikk som sikrar objektivitet, skal tolkaren leve seg inn i forfattaren, forstå han betre enn han forstod seg sjølv og gjenskape teksten si meining der-og-då. Tidsavstanden mellom lesar og forfattar er eit hinder som må overvinnast – vi må som tolkarar i praksis setje vår eigen historisitet ut av spel for å oppnå eit samtidighetsforhold mellom teksten og oss sjølve. Tolking vert dermed eit rekonstruksjonsprosjekt knytt til førestillinga om forfattaren sin eg-identitet, og gjennom innleving i forfattaren si indre oppleving fullbyrdar tolkaren den hermeneutiske sirkelen ved si forståing. I samband med ei slik oppsummerande forenkling er det interessant å merkje seg Atle Kittangs poeng i høve til diskusjonen om kva Dilthey eigentleg har meint: I litterær tolkingsteori har den populariserte og forenkla Dilthey vore av større betydning enn den «korrekt fortolka» Dilthey (Kittang 1979b:41). Og eit anna poeng i den same artikkelen: Den moderne hermeneutikken som Gadamer representerer, har hatt mindre innverknad på tolkingsteori og -praksis

enn tradisjonen frå Schleiermacher og Dilthey (Kittang 1979b:40). Og då er det på tide å sjå nærare på Gadamers bidrag til hermeneutikken.

2.1.2 Ontologisk hermeneutikk

Hans Georg Gadamer (1900-2002) har blitt rekna som den mest sentrale hermeneutikaren i det 20. hundreåret, og det er boka *Wahrheit und Methode* frå 1960 som har blitt ståande som hovudverket. Med utgangspunkt i Heidegger kritiserer Gadamer den hermeneutiske tradisjonen frå Schleiermacher og Dilthey. I eit forsøk på å skape eit objektivt grunnlag for åndsvitskapane og ein metodikk for å nå desse pretensjonane, har dei oversett ontologiske grunnlagsproblem knytte til forståing. Dei har rett nok erkjent forfatternen sin historisitet, kontekst og subjektivitet, men dei har oversett lesaren sitt historiske utgangspunkt. Dette kallar Gadamer objektivismens naivitet:

Den så kallade historismens naivitet består i att den undandrar sig [...] reflexion och genom att förlita sig på det egna förfarandes metodik, glömmor bort sin egen historicitet. [...] Ett verkligt historisk tänkande måste «medtänka» sin egen historicitet. (Gadamer 1977:96)

I «romantikens hermeneutiska teori» var tidsavstanden eit problem som måtte overvinnast. Med Gadamers hermeneutiske utgangspunkt blir tidsavstanden derimot eit produktivt vilkår for forståing:

Nu blir tiden inte längre primärt en avgrund, som måste överbryggas eftersom den skiljer och skapar avstånd, utan den är i sanning den bärande grunden för det skeende, i vilket det samtida har sina rötter. Tidsavståndet är därför inte något som måste övervinnas. Det var snarare historismens naiva förutsättning, att man skulle försätta sig i tidsandan och tänka i dess begrepp och föreställningar, och inte i sina egna, och på så sätt nå fram till historisk objektivitet. Snarare gäller det att erkänna tidsavståndet som en positiv och produktiv möjlighet till förståelse. (Gadamer 1977:94)

På same måten avviser Gadamer den hermeneutiske sirkelen slik den romantiske hermeneutikken skildra han. Med Heidegger blei forståinga av teksten bestemt av «förförståelsens föregripande rörelse» (Gadamer 1977:90). Dermed skildrar den hermeneutiske sirkelen heller forståing som eit vekselspel mellom tradisjonen og tolkaren sine rørsler:

Anticipationen av mening som styr vår textförståelse, är inta en subjektiv handling, utan konstitueras av det gemensamma som förenar oss med traditionen. [...] Förståelsens cirkel är således på intet sätt en «metodisk» cirkel, utan beskriver ett ontologiskt strukturmoment i förståelsen. (Gadamer 1977:91)

Slik framstiller altså Gadamer den ontologiske vendinga han sjølv representerer i hermeneutisk teori. For å kome nærare Gadamers forståing av hermeneutikk skal eg presentere nokre av dei sentrale omgrepa han bygde på.

Forståing oppstår ifølge Gadamer i ei spenning mellom ein tekst og den samtida teksten spring ut av, og lesaren – som òg er historisk situert. Lesaren er ikkje ei «tom form» som kan nærme seg teksten objektivt, han er alltid allereie historisk situert og dermed subjektiv. Lesaren har sine *fordommar*, og det er for Gadamer eit nøytralt omgrep. Fordommene kan vere produktive, og mogleggjere forståing, eller dei kan vere uproductive, og dermed hindre forståing eller skape misforståing. Lesaren kan ikkje sjølv vere medviten om sine eigne fordommar, og kan heller ikkje skilje mellom dei produktive eller uproductive (Gadamer 1977:92f). Kvar lesar, kvar tid, må såleis forstå ein tekst på ny. Så kan ein spørje: Leier ikkje dette til ei tolkingsmessig relativisme der alle tolkingar er like gode? Nei, seier Gadamer, med tilvising til fem viktige faktorar: tidsavstand, horisontsamansmelting, tradisjon, verknadshistorie og sak/sanning. Tidsavstanden er ein fordel fordi den skaper ein friksjon, ein ulikskap, mellom tekstens horisontar og lesarens horisontar. Tidsavstanden gjer at vi kan skilje «sanne» fordommar frå dei «falske». Og forståing er i sitt vesen eit verknadshistorisk prinsipp, seier Gadamer (1977:97). Når vi skal forstå ein historisk tekst, er vi alltid allereie utsette for verknadshistoria sitt syn på verket. Det historiske medvitet vårt er

ikkje tilfeldig eller individuelt, det er ein del av det verknadshistoriske nettverket. I den romantiske hermeneutikken såg vi at målet var å unngå misforståingar. Gadamer snur dette på hovudet: Det er forståing som er det naturlege, fordi tradisjonar knyter oss til fortida og skaper ein «bærende innforståtthet» (Gadamer 1970:220). Historia er med-nærverande, seier han med referanse til Heidegger. Ein annan faktor som knyter teksten og lesaren saman, er «innforståddhet i sak» (Gadamer 1977:89).

Hermeneutikken si oppgåve er å gjenskape den innforståttheita i sak som kan vere fråverande eller forstyrta. Og både den klassiske teksten og lesaren er forplikta i ei jakt på sanning knytt til dette saksforholdet.

I motsetnad til den romantiske hermeneutikken, som var oppteken av «forfattaren bak» teksten, er altså Gadamer oppteken av to faktorar: teksten og lesaren. Men korleis skal vi forstå «balansen» mellom dei – eller meir presist: Kva for mynde tilkjenner Gadamer lesaren i denne prosessen? Dette er eit uklart punkt i Gadamer sine hermeneutiske teori. Det er nettopp med utgangspunkt i lesaren si rolle Gadamer tek eit oppgjør med Schleiermacher og Dilthey: Lesaren er ikkje ein rekonstruktør av ei opphavleg meining, men ein aktiv medskapar av meining. Gadamer er vidare oppteken av lesaren sin applikasjon av teksten (Thornquist 2003:170, Kittang 1979b:50), teksten har eit meiningspotensial som «anvendt tekst» i ein notidig situasjon, og slik sett er lesing òg eit sjølvfortolkande prosjekt knytt til seg sjølv som historisk individ. Dette metarefleksive elementet vert underbyggt av at Gadamer bruker ein samtale-metafor for å skildre interaksjonen mellom tekst og lesar, og han ser føre seg det som ein vekselvis spørsmål-svar-dialog mellom dei (Gadamer 1977:96). Samtidig skildrar Gadamer leseprosessen på ein slik måte at den får preg av underkasting – lesaren skal underkaste seg den klassiske teksten, tradisjonen, saka, sanninga osv. Og det er vel å merkje ikkje som individ lesaren er interessant i det heile, men som berar av kollektive tradisjonar og fordømmar. Her er det ei spenning i Gadamer sine hermeneutikk, og slik eg les han, er lesaren si rolle i siste instans marginalisert – om ikkje gjort til inkje, så i alle fall gjort til lite. Det er den klassiske

teksten og tradisjonen som blir gitt autoritet, og lesaren har dermed berre sitt spelerom innan tradisjonen, som tradisjonsberar. Gadamer si opphøging av tradisjonen blei òg møtt med kritikk frå ideologisk hald: Habermas deler Gadamer si språklege forståing av hermeneutisk verksemd, men påpeiker at språket òg er ein arena for kontroll og kamp om herredøme (Habermas 2001:313). Skiljet mellom ein verdistadfestande hermeneutisk tradisjon og ein verdikritisk skal vi seinare sjå at Ricoeur skildrar nærare.

Gadamer ontologiske utgangspunkt gjer det vanskeleg å halde fram hermeneutiske metodar som er i samsvar med teorien hans. Vi har sett at Gadamer sjølv motsette seg å vise til praktiske og metodiske sider ved tolking, og vi har sett at Atle Kittang tilkjenner Gadamer liten innverknad på litteraturvitskapleg praksis. Korleis kan ein så kjenne att tolkingsmessige posisjonar som er i slektskap med Gadamer – nær sagt «til skulebruk»?

Svara på dette må bli svært forenkla. For det første ser Gadamer meir eller mindre vekk frå forfattaren, dei meiningsskapande faktorane er altså teksten og lesaren. For det andre tilkjenner Gadamer lesaren ein historisk posisjon. For det tredje tillegg Gadamer tidsavstanden ein positiv funksjon. Dess lenger tidsavstand, dess tydelegare står «det klassiske» fram. Møtet med moderne kunst blir langt meir problematisk. For det fjerde vil vel søkinga etter «sak» og «sanning» høve best til lesing av klassisk og tradisjonell litteratur. Skal ein trekkje eit litterært dannelsesideal ut av dette, kan ein kanskje seie at elevane bør møte ein klassisk kanon i ei uironisk og ukritisk jakt etter sanning. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen har formulert det slik: «Gadamer føreset at det er heilstøypte diktverk vi tar for oss når vi tolkar» (Kvalsvik 1990:116). Den modernistiske litteraturen, med sine formeksperiment, «løgner», dobbelttydingar, språkspel osv., vil på mange måtar unndra seg ei slik tolking som Gadamer peiker mot. Gadamer skulda i mangt den romantiske hermeneutikken for å vere naiv, men på dette punktet kan òg Gadamer skuldast for å framstå som «naiv» – og som for bunden av tradisjonen.

2.1.3 Refleksiv hermeneutikk

Paul Ricoeur (1913-2005) såg ein konflikt mellom to ulike hermeneutiske tradisjonar, på den eine sida den «naive» gjenskapinga av mening vi har sett på ovanfor, og på den andre sida ein «mistankens hermeneutikk» som har prega sentrale tenkjarar innan humanvitskapane førre hundreår. Dei to hermeneutiske tradisjonane eg har skildra ovanfor, den romantiske og den ontologiske, vil begge høyre inn under den tradisjonelle hermeneutikken i den forstand at dei har eit verdistadfestande forhold til tradisjonen. Sjølv om Schleiermacher og Dilthey la vekt på forfattarinstansen som eit heilskapleg og skapande subjekt, medan Gadamer på si side la meir vekt på at mennesket tilhøyrer tradisjonen og historia, er ein del moment felles for begge tradisjonane. Atle Kittang oppsummerer det slik: Dei byggjer begge på ein basis av eit omgrep om meningsheilskap, og dei går ut frå at det er ein meningsskapande relasjon mellom subjekt og tekst, og at forholdet mellom dei er ein direkte og oppriktig relasjon, basert på teksten/forfattarens vilje til å seie sant (Kittang 1979b:55).

I tillegg stiller begge tradisjonane opp dialogen som ein grunnmodell for den hermeneutiske situasjonen. «Mistankens hermeneutikk», eller den verdikritiske tradisjonen, vil på si side ikkje forstå tekstlege uttrykk som oppriktige eller sanne, men sjå på dei med eit «mistankens blikk». Denne tradisjonen, representert ved tenkjarar som Nietzsche, Marx og Freud, ser etter illusjonar, løgner, tilsøringar, forskuingar, fortrengingar og falskt medvit som uttrykk for djupareliggande årsaker innan økonomi, seksualitet, maktkamp osv. Tolkaren si oppgåve blir å få desse underliggande sidene ved eit verk fram, også dei sidene forfattere sjølv ikkje er medviten om. Mellom den verdistadfestande og den verdikritiske tradisjonen såg Ricoeur ein djup konflikt, og han ville, med utgangspunkt i kritisk refleksjonsfilosofi, bidra til ei formidling mellom desse posisjonane. Eg skal ikkje dvelje lenger ved denne inndelinga, men heller gå over til å introdusere Ricoeurs eigen hermeneutiske

posisjon, slik den vert framstilt i essayet «Hva er en tekst? Å forstå og forklare» (Ricoeur 2001, først utgitt i 1970).

Distinksjonen mellom å forstå og forklare frå tittelen til Ricoeurs essay kjenner vi att frå Dilthey, som grunnlaget hans for skiljet mellom åndsvitskapane og naturvitskapane. Ricoeur tek utgangspunkt nettopp i denne inndelinga til Dilthey, men avviser dels grunnlaget for den. Medan Dilthey såg på forholdet mellom forklaring og forståing som eit anten-eller, ser Ricoeur på dei to omgrepa som både-og, dei er komplementære når det gjeld tolking av tekstar. Ricoeur ser ei splitting i hermeneutikken: på den eine sida ei psykologiserande retning, og på den andre sida ei retning som kjenner kravet om objektivitet i åndsvitskapane som meir presserande. Medan Schleiermacher såg den hermeneutiske praksis som ein kombinasjon av personleg genialitet og filologisk virtuositet, ser Ricoeur ei «uutholdelig[...] spenning[...]» i verka til den seine Dilthey knytt til ei sterkare objektiv forankring (Ricoeur 2001:66). Denne spenninga vil Ricoeur utløyse ved å kople saman omgrepa forklaring og forståing att.

Vi kan møte tekstane si kvasiverd på to måtar ifølge Ricoeur (2001:67ff). På den eine sida kan vi gå inn i teksten si verd, sjå vekk frå forfattern og verda utanfor og sjå på tekststrukturen. Ein slik tekstimmanent tolkingsspraksis kallar Ricoeur for forklarande. Alternativet er å fullføre teksten som kommunikasjon, slik den romantiske hermeneutikken sitt prosjekt var, og det kallar han, som Dilthey, å forstå. Det nye ved Ricoeur er at han argumenterer for at den forklarande tilnærminga er legitim og utfyllande i høve til den forståande. Som eksempel på at ei slik tilnærming er fruktbar, nemner han Claude Lévi-Strauss si forståing av mytane og Propp, Greimas og Barthes si forståing av folkeeventyra. Med innsikter frå lingvistikken kan ein forstå kvar tekst som ein *parole* i høve til ein *langue* – altså i desse tilfella mytestrukturen og strukturen i folkeeventyra. På denne måten maktar Ricoeur å integrere innsikter frå ein meir moderne tekstvitskap inn i si hermeneutiske forståing.

Men kva for rolle får lesaren i Ricoeurs hermeneutiske univers? Samanlikna med dei andre hermeneutiske tradisjonane eg har presentert, legg Ricoeur vesentleg meir vekt på lesaren:

Ved tilegnelse forstår jeg dette: at fortolkningen av en tekst fullbyrdes i selvfølgelig til et subjekt som dermed forstår seg selv bedre, forstår seg selv på en annen måte, eller endatil begynner å forstå seg selv. Denne fullbyrdelsen av tekstens forståelse i en selvforståelse kjennetegner den typen refleksiv filosofi som jeg ved ulike anledninger har kalt konkret refleksjon. Hermeneutikk og refleksiv filosofi svarer her gjensidig til hverandre. På den ene siden går selvforståelsen omveien om forståelsen av kulturelle tegn som selvet dokumenterer seg og formes i; på den andre siden er forståelsen av teksten ikke i og for seg dens endemål. Forståelsen formidler selvforholdet til et subjekt som ikke finner sitt livs mening i den umiddelbare refleksjonens kortslutning. [...] Kort sagt, i den hermeneutiske refleksjonen – eller i den refleksive hermeneutikken – er dannelsen av *selvet* og dannelsen av *meningen* samtidige. (Ricoeur 2001:73)

Dette forstår eg slik: Sjølvvet finn ikkje mening i umiddelbar og direkte persepsjon, men indirekte, gjennom studien av fikserte kulturelle objekt – til dømes tekstar. Mennesket har ikkje direkte tilgang til seg sjølv og si eiga sjølvforståing, men kan nå det indirekte, gjennom den produktive distansen skrifta skaper. Forståinga av teksten er ikkje målet åleine, men forståinga av seg sjølv. Slik gjer Ricoeur tekst og tolking til grunnkategoriar i eit eksistensielt perspektiv, og målet er ei form for sjølvinnsikt, sjølvmedvit – og kanskje sjølvutvikling. Men sjølvverkjenninga skjer utelukkande i individet, og er ikkje kopla til frigjerande aktivitet på det politiske eller sosiale planet, som i den verdikritiske tradisjonen (jf. Kittang 1979b:58). Vi såg ovanfor at Ricoeur ville byggje ei bru mellom den verdikritiske og den verdistadfestande tradisjonen, men her kjem altså ikkje Ricoeur den verdikritiske tradisjonen i møte.

Også på eit anna punkt skil Ricoeur sitt hermeneutiske utgangspunkt seg frå dei andre retningane. Ricoeur er på ein heilt annan måte enn dei andre hermeneutikarane eg har presentert, oppteken av det tekstspesifikke. Medan den romantiske hermeneutikken og den ontologiske (Gadamer) såg på teksten i eit dialogperspektiv mellom høvesvis

forfatteren og lesaren og tradisjonen og lesaren, avviser Ricoeur eit slikt perspektiv. Eg skal no kort gjere greie for Ricoeurs resonnement på dette punktet, fordi det er ei nyttig avklaring for undersøkinga av læreplanane.

Då er vi tilbake til utgangspunktet for Ricoeurs essay: Kva er ein tekst? Det er ei ytring som er fasthalden i skrift, seier Ricoeur (2001:59ff). Lesing av skrift har blitt forstått som ein analogi til (eller eit særtilfelle av) forholdet snakke-svare, men det er det ikkje: «Det er ikke et samtaleforhold; det er ikke et tilfelle av dialog» (Ricoeur 2001:60). Dialog er ei utveksling av spørsmål og svar, og deltakarane i dialogen har ein referanse som er felles, og referansen kan framvisast. Skrifta derimot, er prega av eit dobbelt fråvere: Lesaren er fråverande i skrivninga, og forfatteren er fråverande i lesinga. «[...] det er faktisk når forfatteren er død at forholdet til boken blir fullstendig og på en måte helt» (Ricoeur 2001:61). Lesing er altså ikkje å forstå som ein dialog, men kjem i staden for dialog. I skrift blir referansen si rørsle mot framvising avskoren, samtidig som dialogen blir avbroten av teksten. Det betyr ikkje at teksten er utan referansar – tvert om: Referansane er ikkje kontekstuelle bestemte, som i talen, men er opna opp mot alle moglege referansar. Teksten sitt forhold til verda er utviska, og det blir opp til lesaren, som fortolkar, å fullføre denne referansen. Dette er altså kvalitetar som er spesifikke for tekstmediet, og Ricoeur sitt perspektiv inneber dermed ei oppvurdering av skrifta i høve til talen. Hos dei andre hermeneutikarane eg har presentert, har skrifta blitt vurdert som ei slags «forringa tale» som har blitt forstått på talens vis, altså ved dialogmetaforar. Først hos Ricoeur vert det tekstspeifikke framheva med særeigne kvalitetar, og han avviser altså ei dialogforståing av tekstar. Tekstar skal lesast som tekstar.

2.2 Danning

«Dannet» og «udannet», «dannelse» og «almendannelse» er av språkets mektigste ord. De kan tjene til både å utmerke en mann fram for andre og til å

støte ham ut av det gode selskap, som formodentlig består av bare dannede. Ordet «almendannelse» er sterkt nok til alene å velte en av sindige menn foreslått artiumslinje. (Foss 1949:5)

Med disse kraftfulle orda innleier Kåre Foss¹⁰ ei utgreiing kring omgrepa. Han fann at ordbøkene berre gav antydningar om kva som låg bak dei, og sette seg såleis føre å «innstille en blendlykt på mysteriet» (Foss 1949:5). Bakgrunnen var at Foss var medlem av ein skulekomité i siste halvdel av 1940-åra, og han fekk då i oppdrag av komiteen å finne meininga bak desse omgrepa, og det tok han på seg – i eit anfall av lettsinn, skriv han innleiingsvis. Resultatet blei gitt ut i 1949 med tittelen *Almen danning i skolen*.

Foss går, som ein forstår, grundig til verks, og eg skal bruke plass litt innleiingsvis på å presentere funna hans. Han gjennomførte ein uhøgtidleg «Gallup» for å finne ut av bruken av omgrepa danning og allmenndanning, men fekk sprikande svar – frå «ytre danning» (reise seg for ei dame på trikken) til «indre danning» (skilje Mozart frå Beethoven når ein lyttar på radio). Foss var ikkje nøgd med svara, og går dermed meir historisk til verks.

Han identifiserer eit knippe omgrep som høyrer til feltet: bildung (opphavleg arbeidet med å lage eit bilete), gestaltung (skaping, forming), cultura (dyrking), formieren (forme), paideia (barneoppdraging), oppdra (gartnaruttrykk for å la vekse fram, la gro opp). Desse omgrepa var sentrale for nyhumanistane, og Foss markerer ein viss distanse til deira omfamning av omgrepa:

At mange ny-humanister noe naivt trodde grekerne hadde realisert idealet, er en sak for seg. [...]

For nyhumanister og nyhellenister innebar ordet Bildung noe overordentlig forjettende: muligheten av å forme andre og seg selv til den art av

¹⁰ Kåre Foss var frå 1948 professor i europeisk litteraturhistorie ved Universitetet i Oslo.

fullkommenhet som er eiendommelig for mennesket. Dette forklarer den entusiasme ordet ble grepet med. (Foss 1949:23, 25f)

I framstillinga til Foss vert omgrepet danning vidt og upresist samlikna med omgrepet Bildung. Å danne betyr å lage, resonnerer Foss, medan omgrepet bilden handlar om å forme noko i samsvar med ein på førehand uttenkt idé: «Man former andre eller seg selv liksom kunstneren *tildanner* en edel materie» (Foss 1949:25). Eit hovudpoeng i framstillinga til Foss er at omgrepa som dekkjer feltet, stivnar og blir formalistiske:

Først mistet det greske paideia, så det latinske cultura og endelig det tyske Bildung sitt opprinnelige begrepsinnhold. For annen gang i sin historie stivnet ordet Bildung. Fra å være navn på en oppdragelsesprosess gikk det over til å betegne forskjellige *resultater* av prosessen: 1. det ferdigdannede hos et menneske (man «har» Bildung), 2. bevissthetsinnholdet som prosessen har etterlatt (kunnskapene), og er på vei til 3. hele folkets samlede «kultur». (Foss 1949:42)

Bildung blei innført som kamprop mot formalismen i den lærde skulen, men endar sjølv opp i det formalistiske, skriv Foss. Han foreslår å la dannelse skildre resultatet, og danning skildre prosessen, «[s]å kunne vi for én gangs skyld ha noen glede av å eie de to konkurrerende suffikser, -ing og -else» (Foss 1949:44).

Jon Hellesnes bruker ein liknande distinksjon i den vidgjetne artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep». Hellesnes skil, som tittelen indikerer, mellom danning og utdanning: «Det er ikkje absurd å tale om byrjing og slutt i samband med utdanning. Daninga, derimot, kan vi ikkje avslutte» (Hellesnes 1969:27). «Dana er altså noko vi *er* i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes 1969:36). Som Foss framhevar Hellesnes det prosessuelle – det vi er – framfor produktet når det gjeld danning. Den eigentlege danninga legg hovudtyngda på kategorien «vere», seier Hellesnes, den ueigentlege danninga (som han òg kallar «halv-daninga» og «dannelsen»), legg hovudtyngda på kategorien «ha» (1969:37). Å

vere «halvdana», skriv Hellesnes, vil seie at ein skil det åndelege frå det konkrete, teorien frå praksis. Som eksempel nemner han ei type historieforståing knytt til skjønnlitteraturen:

Det finst ein annan historiefilosofi som òg fremjar ueigentleg daning. Den går ut på å hypostasere tradisjonen til åndsverdiar. Tradisjonen vert her ikkje noko vi *er* ut frå, noko som går inn i og viser seg i praksis, men noko vi *har* på line med betydningsfulle anar. Dei som stør seg til denne historie-filosofien, er gjerne åndsaristokratar. Dei fokuserer aldri saka sjølv, dei konsentrerer seg ikkje om den eventuelle problematikken eller skinproblematikken hos framfarne diktarar og åndsmenn. Saka vert indirekte i høve til den subjektive opplevinga av den. Diktarens sjelfulle og dâmrike liding over livsgåta får eigenverdi. Lidinga vert lema inn i opplevingsherbarium, t.d. historisk-biografiske livshistorier. [...]

Daninga vert her omgjord til eit kjempemessig kåseri. (Hellesnes 1969:38)

Halvdanning er i Hellesnes si framstilling definert av at ein skil teori frå praksis, det åndelege frå det konkrete. Som vi såg ovanfor, hevda Kåre Foss at danning og andre omgrep på feltet hadde stivna – dei gjekk frå å vere namn på prosessar til å bli resultatet av prosessane, kunnskapen ein har etterpå. Det er dette Hellesnes kallar halvdanning, ein forlèt praksis og lèt «ånda sveve i dei evige idehimlane» (Hellesnes 1969:38). Så kan ein spørje: Kva for prosessar, kva for praksis, er det som fremjar danning? I Hellesnes si framstilling spelar dialogen, samværet og intersubjektiviteten privilegerte roller. Hellesnes set to ulike pedagogiske praksisar opp mot kvarandre:

Når det pedagogiske subjektet får elev-subjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis. [...] Om det pedagogiske subjektet ser på eleven som eit material han skal forme ut frå eit fastlagt pensumopplegg, så har det gjort praksis til teknikk. (Hellesnes 1969:39)

Den første praksisen er her rangert over den andre, og slik det er formulert av Hellesnes, er det vanskeleg å vere usamd med han. Likevel: Omgrepet bilden/Bildung

skildrar nettopp korleis ein formar noko ut frå ein allereie uttenkt ide, noko Hellesnes langt på veg diskrediterer i si framstilling.

Endå meir kritisk til «førehandsprogrammert» læring er Hellesnes i boka *Sosialisering og teknokrati* (1975). Her endar han opp i ein grunnleggande kritikk av programmert undervisning, masseprodusert undervisning og utdanningsteknologi, «forsøket på å forklare og å styre og kontrollere utdanningsprosessen som samla heile» (1975:141). I denne boka presenterer han den etter kvart mykje siterte distinksjonen mellom tilpassing og danning, begge underkategoriar av omgrepet sosialisering:

Eg skil mellom to former for sosialisering, to måtar å verte «samfunnsvesen» på, nemleg *tilpassing* og *danning*. Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras. Tilpassings-sosialiseringa *reduserer* personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser *som* politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt.

Danninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danings-sosialiseringa *emansiperer* personar til politiske subjekt. (Hellesnes 1975:16f)

Og vidare: «Danande og politiserande oppseding inneber å gi borna tillit til si eiga fornuft ved til dømes å vise at saker og ting er diskutabile.» (1975:35) Også i desse dikotomiseringane ser vi at det eine har førerang før det andre hos Hellesnes: Danning vert rangert framfor tilpassing, politisering framfor teknokrati. Danning vert knytt til transcendens, til overskriding av det gitte, til ein kritisk posisjon.

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen deler dette synet. Han gjer seg til talsmann for ein mangefasettert litteraturredidaktikk «[...] som tek vare på interessa for å klargjere vilkåra for å hjelpe fram og sikre tvangsfri deltaking i kulturen»:

Ein vesentleg del av personleg identitet er opplevinga av kva som er bunde og avgrensa i min bakgrunn, og kva som er ope og tilgjengeleg. I så måte må ein som lesar vere mindre audmjuk overfor tekstane, og sjå for seg resonnement og problemstillingar som ein sjølv vil ha tekstane til å kommentere, heller enn å underleggje seg teksten på ein sympatetisk, medlevande måte. [...] Spørsmålet er korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen. (2005a:28f)

Ein kan kanskje sjå det slik at Nicolaysen overfører dei meir generelle synspunkta til Hellesnes over i utkast til ein litteraturdidaktisk praksis, som er mindre servil overfor tekstane enn tradisjonen kanskje har vore i skulen. Hovudreferansane til Nicolaysen er nettopp Hellesnes – og Ricoeur, som eg presenterte ein tekst av ovanfor. I mi utlegning av Ricoeur la eg vekt på at han tilkjenner lesaren ei meir vesentleg rolle enn dei andre hermeneutikarane eg presenterte. Sjølvforståinga går ifølge Ricoeur «omveien om forståelsen av kulturelle tegn som selvet dokumenterer seg og formes i» (Ricoeur 2001:73). Omvegen om skrifta gir tilgang til eiga sjølvforståing og refleksivitet. Målet er ikkje forståing av teksten åleine, det er ein prosess som heng saman med, og er vevd inn i, forståinga av seg sjølv i ein tekstkultur.

Nicolaysen si tilvising til Ricoeur har eit par sentrale poeng. For det første, og her er koplinga til Hellesnes openberr, viser han til Ricoeur sin tese om at teksten kan sjåast som modell for samfunnet:

Det er ikkje fyrst og fremst ein påstand om at alt sosialt liv kan analyserast som tekst eller i analogi med tekst, men snarare ein tanke om at tekst-analyse hjelper oss til å forstå kva som er førande, alt-på-førehand-regulert, og kva som er tolkbart og varierende i tilhøvet mellom menneske i eit gjeve samfunn. (Nicolaysen 2005a:18)

Dette heng tett saman med Hellesnes sin tese om at oppseding og danning handlar om å vise barn og unge kva som er førande, og kva som er diskutabelt. Både Hellesnes og Nicolaysen koplar såleis danning til ein frigjeringsutopi, etter mitt skjønn i større grad enn Ricoeur.

For det andre: I si lesing av Ricoeur er Nicolaysen oppteken av forteljinga si sentrale rolle når det gjeld å konstituere seg sjølv:

Det er nemleg gjennom forteljinga vi formar målsettingar for handling, anten vi repeterer og refererer grunnleggjande soger om kulturutviklinga, eller vi vil forklåre kva som hender i vårt eige daglegliv. [...] Ja, ei kvar personleg forteljing vil jo kople ein kvar forteljar opp til dei overordna, kulturelle prinsipp for korleis det kan forteljast! (Nicolaysen 2005a:20)

Med dette som utgangspunkt går Nicolaysen i rette med Sylvi Penne sin tese om at identitetsutvikling skal erstatte danning som det fremste målet for litteraturundervisninga. Der Penne viser til at identitet er nøkkelordet i det seinmoderne samfunnet og har erstatta danning (Penne 2001:9), stiller Nicolaysen kritiske spørsmål:

Kven er det sin identitet ein ynskjer å styrkje og fremje? Vestlege alliansar eller unionar, nasjonen, lokalsamfunnet, skulen, gruppa eller individet? [...] Kva med dei mangfaldige identitetane, dei diversifierte, uendelege variantane vi no i det globaliserte samfunnet må forhalde oss til? (Nicolaysen 2005a:21)

Endå meir spissformulert er Nicolaysen i ei anna utgiving same år:

Didaktikken i norskfaget tykkjest å halde seg til ein greivoren, litt tutlete godheitsdiskurs, der poenget er å seie at berre vi lærer om rette tekstane og unngår dei verkelege konfliktane, så blir vi nokolunde danna menneske. Det gode, gamle kulturvernaspektet hindrar oss i å sjå problema med dette utgangspunktet. Dermed endar ein opp med dette intervensjonistiske programmet om å lære ungdommen korleis dei skal skaffe seg ei identitetskjenle. Alvorleg tala: I eit nokolunde roleg og fredelig samfunn som vårt, kva skal eit menneske med sterk identitetskjenle som femtenåring, syttenåring? Er det ikkje viktigare å bli ein person? (Nicolaysen 2005b:150)

I denne samanhengen skil Nicolaysen mellom omgrepa person (maska/maskene), individ (udeleleg og heilskapleg) og subjektet (individet som bryt grenser andre har sett). Når eg no har brukt ein del plass på å framdrive Nicolaysen sine resonnement, er det fordi eg meiner han med utgangspunkt i dannelsomgrepet stiller presise og

perspektiverande grunnlagsspørsmål til litteraturredaktikken. I eit relativt homogent og nasjonsbyggjande samfunn kan nasjonen og kulturvernaspektet stå sterkt og udiskutabelt, i eit meir fleirkulturelt og stadig meir tekstbasert samfunn kan andre aspekt by seg fram og tidlegare sjølvsagde storleikar bli diskutabile. Eg deler med andre ord mange av synspunkta til Nicolaysen.

Vi har sett at både Foss og Hellesnes er tilhengjarar av eit danningssomgrep som er dynamisk, i den forstand at det legg vekt på prosessar framfor eit spesifisert danningssinnhald. Foss skildrar korleis danningssomgrepet og nærskylde omgrep som var eit opprør mot formalismen i «den sorte skolen», sjølv stivnar i formalisme. Hellesnes skildrar korleis halvdanning er eit omgrep for kva vi «har», danning er noko vi «er» i verda. I ein sentral artikkel om «Kategorial danning», opphavleg skriven i 1959 og utgitt på ny i 1979, sette Wolfgang Klafki seg føre å gi eit oversyn over dei vesentlegaste tolkingane av danninga sitt vesen dei siste 150 åra. Han skildrar to polariserte grupper: dei materiale danningsteoriane, som har lagt vekt på danninga si objektside, og dei formale danningsteoriane, som har lagt vekt på subjektsida, altså barnet/eleven som skal oppdragast.

Vidare deler Klafki desse to polariserte hovudkategoriane inn i to underkategoriar. Til dei *materiale danningsteoriane* tilhøyrer for det første *den danningsteoretiske objektivismen*:

Etter denne oppfatningen finner det ikke sted noen betydningsendring når et innhold går over i dannelsessfæren. [...] Fra denne synsvinkelen er aktiviteten til den som gjennomgår danning, en form for «tjeneste». Det å åpne seg for og gi seg hen til dette kulturinnholdet, å ta det opp i seg i ren, subjektuavhengig form, å gjøre seg selv til det objektives forråds-kammer, det er elevens etos. (Klafki 2009:173)

Her ser vi at det lærande subjektet er tilkjent ei svært avgrensa rolle – å vere eit forråds-kammer for det objektive kulturinnhaldet. Kulturvern vert rangert framfor interessa for eleven. Klafki nemner fleire innvendingar som har blitt reist mot eit slikt

danningssyn, mellom anna at objektiviseringa av det historiske innhaldet lausriv det frå den historiske samanhengen, og den totale mangelen på pedagogiske utvalskriterium. Nettopp det siste ankepunktet kjem den andre underkategorien i møte: *den klassiske danningsteori*. Her er ikkje det objektive kulturinnhaldet a priori dannande, det er det berre det klassiske som er. Så blir sjølvstøtt spørsmålet: Kva skil det klassiske frå det som ikkje vert klassifisert som klassisk? Klafki definerer det slik:

Som «klassisk» kan man bare anse slike innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse. I de «klassiske» verker avspeiles et folks ideelle speilbilde av seg selv, av en kultur, en menneskegruppe, et utdannelsessystem. Gjennom det klassiske forærer, bevarer og pleier et fellesskap selve fundamentene og symbolene i sitt høyere åndelige liv. (Klafki 2009:175f)

Klafki nemner innvendingar også mot denne retninga: For det første viser han til at utveljinga av det klassiske ikkje nødvendigvis tek omsyn til det pedagogiske, for det andre at det klassiske ikkje med naudsyn hjelper oss i nye situasjonar, nye kontekstar.

Den andre hovudretninga hos Klafki er dei *formale danningsteoriane*. Den felles føresetnaden for denne kategorien er at ein ikkje vender blikket primært mot danningssinnhaldet, men på den som skal dannast, den som skal oppdragast. Den første kategorien her kallar han *teorien om den funksjonelle danninga*, eller *dynamistisk danningsteori*. Danning er her ikkje å oppta og tileigne seg eit innhald, men utvikling og modning av åndelege krefter. Innhaldet blir altså underordna pedagogiske omsyn, spørsmålet blir: Kva for innhald lèt elevane utvikle dei åndelege kreftene sine (jf. Klafki 2009:179f)? Vidare tenkjer ein seg at om ein klarer å utvikle dei potensielle kreftene til elevane, vil dei kunne *overføre* desse til anna innhald og andre situasjonar. Her løysar ein altså problemet med stoffmengd ved å la den funksjonelle danninga stå som ei opning for uendelege rekkjer med læring. Klafki presenterer her desse motførestillingane: For det første peiker han på at dei åndelege forråda til eleven, dei åndelege musklane som ventar på å bli trena, er av reint hypotetisk karakter. For det andre stiller han spørsmål ved grunnføresetnaden for kategorien: Det er berre i

relasjon til eit bestemt innhald at barnet si danning får ei handterleg betydning, dermed «bryter [...] hele teorien om den funksjonelle dannelse sammen» (Klafki 2009:183).

Den andre underkategorien under formale danningsteoriar kallar Klafki *teorien om den metodiske danninga*. Sidan mengda av innhald som kan spele ei rolle i unge menneske sine liv er uendeleg, er det ut frå denne retninga umogleg å samle seg om eit dannelsingsinnhald. Ein legg her vekt på prosessen som det unge mennesket skaffar seg danning i, «kort sagt de ‘metodene’ som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (Klafki 2009:183f). Også her målber Klafki innvendingar: Han er kritisk til at ein eller fleire universalmetodar skal kunne fungere uavhengig av dannelsingsinnhald.

Kvar av desse kategoriane har eit element av sanning, seier Klafki, men er i seg sjølve utilstrekkelege til å skildre danning teoretisk. Likevel vil ikkje ein syntese av dei fungere, ein kan ikkje samanføye deldanningar til heilskapleg danning. Danning er alltid ein heilskap, man heilskapen må gripast gjennom ein dialektisk tenkjemåte – ei *kategorial danning* (Klafki 2009:185ff):

Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som i «metodisk» forstand.

Tilsvarende gjelder for dannelse som prosess. Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold «åpner seg» for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. (Klafki 2009:192f)

Desse prosessane kallar Klafki «dobbelttidig opning» – dannelsingsinnhaldet opnar seg, og det lærande subjektet opnar seg òg.

Trass i at Klafki nemner eksempel frå både naturfagundervisning og historieundervisning, kan idealet hans om kategorial danning forbli noko uklart, særleg gjeld dette det dialektiske han legg til grunn framfor det syntetiske. Klafkis inndeling i ulike teoretiske danningstradisjonar er likevel svært interessant når det gjeld legitimering av faginnhald og læreprosessar. I høve til Foss og Hellesnes synleggjer Klafki tydelegare innhaldskategoriane: Ein skal berre legge vekt på lærestoff som er representativt for grunnleggjande saksforhold og problem. Alle er dei opptekne av læreprosessane – at innhald som tilfredsstillar kravet ovanfor, skal opne seg og bli opplevd som innsikt i eleven si subjektive verd. Sagt annleis: Ut frå Klafkis inndeling i teoretiske danningstradisjonar legg både Foss og Hellesnes, frå ulike utgangspunkt, mest vekt på det formale. Det gjer også Nicolaysen når han peiker på at spørsmålet er korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utbreiinga av litteraturen. Eg tolkar dette som ein verdikritisk posisjon: Ein vil emansipere den lærande til eit politisk subjekt, i Hellesnes si tyding av ordet. Heller enn å vise age for kulturen og stå i kulturen si teneste, vil ein setje kulturen og kulturinnhaldet på spel ved å posisjonere seg kritisk.

Omgrepet danning har i det heile eit ideologisk vedheft som er vanskeleg å styre utanom. Klafki drøftar dette i sin artikkel om kategorial danning. Han refererer til kritikarar som hevdar at «dannelsesbegrepet er et 'ideologisk' begrep som det hefter elitære, udemokratiske implikasjoner ved, at det er foreldet og ubrukelig i en pedagogisk teori og praksis som er siktet inn mot demokratiske mål» (Klafki 2009:168). Klafki vedgår at dei kritiske elementa i danningsomgrepet har gått tapt hos mange tyske pedagogar i det 19. og 20. hundreåret, «sammenfallende i tid med den samfunnspolitiske restaureringsprosess som fulgte etter fortrengningen og undertrykkelsen av impulsene fra den franske revolusjon» (2009:168). Han meiner likevel at danningshistoria alltid har hatt både ein kritisk og ein samfunnskritisk komponent, og det er denne sida ved danningshistoria han vil revitalisere med sin teori om kategorial danning. Liknande synspunkt kjem Jan Thavenius med i ei

drøfting kring det svenske bildning-omgrepet. Han peiker på at 1800-talet sette eit sterkt preg på omgrepet, og at dette har ført til ei inderleggjering av det åndelege, skilt frå det materielle. Derfor har omgrepet ein gamalmodig klang, seier han, vedhefta med assosiasjonar ein ikkje vil vekkje til liv. Men også han meiner omgrepet må revitaliserast:

Men vad finns det för alternativ? Vi har inget annat begrepp med vilket vi kan diskutera de aspekter som inte faller under utbildning. Hur antikverat ordet bildning än kan förefalla som idealismens och det borgerliga samhällets oanvändbara utfällning, är det i längden omöjligt att undvika. Det behövs, eftersom historiens olika bildningsbegrepp är centrala i vår kultur. (Thavenius 1995:9)

Sidan dannelsingsomgrepet er historisk betinga, må det heile tida definerast på ny. Eg tolkar både Thavenius og Klafki i den retninga at dei vil (gjen)erobre eit dannelsingsomgrep med kritisk potensial.

Den som i norsk kontekst har arbeidd mest med å definere dannelsingsomgrepet opp mot norskfaget, er Laila Aase. Norskfaget er ein arena for konkurrerande dannelsingssyn, seier Aase, og grunnen til at det er slik, har røter i historia (Aase 2005a). Frå 1700-talet identifiserer Aase tre ulike dannelsideal knytte til ulike skuleslag: Allmugen fekk leseopplæring knytt til konfirmasjonsundervisninga med mål om å bli fromme og arbeidssame, dei lærde skulle gjennom teologi og retorikk bli gode og kulturelle menneske og den borgarlege utdanninga var utilitaristisk, legitimert med nytte (Aase 2005a:23). Etter kvart som einskapsskulen vaks fram, bar han i seg element av alle desse danningstradisjonane, og viktigast blir dikotomien nytte-danning. Medan nytteverdien er målbar, seier Aase, er dannelsmålsetjingane vanskelegare å måle (Aase 2005a:16). Dette kan gjere det vanskeleg å finne balansen mellom «det umiddelbart anvendelige i et kunnskapsområde og det meir langsiktig dannende» (Aase 2005a:16). Det er lettast å legitimere eit fag ut frå praktisk nytteverdi, seier ho, men samtidig får mange av innhaldskomponentane i norskfaget først legitimitet når ein ser dei i lys av dannelsmålsetjingar (Aase 2005a).

Aase påviser at nytte og danning ofte blir framstilt som motsetningar i skule- og faghistoria. Ein kan kanskje sjå det slik at denne dikotomiseringa er innsnevrande og uheldig i høve til dannelsingsomgrepet. Sett opp mot det nyttige blir danning definert som det unyttige, det vi ikkje treng, det vi klarer oss utan. Sett frå éi side bør dannelsingsomgrepet kunne definere seg uavhengig av nytte; det er dannelsingsomgrepet uvedkomande. Samtidig vil mange meine at danning nettopp er nyttig – i alle høve i eit langsiktig perspektiv. Men omgrepet nytte krev ei bestemming – nyttig for kven? For den enkelte? For samfunnet? For økonomien? Sjølv om dannelsingsomgrepet òg kan bestemast anten ut frå det kollektive eller ut frå individet, er det i alle høve meiningslaust å bruke omgrepet utan eit lærande subjekt, meir eller mindre autonomt, meir eller mindre kritisk til det overleverte.

Aase omtaler forholdet mellom det kollektive og individet. Hennar tilnærming er også her historisk, tilbake til overgangen frå 1700-talet til 1800-talet:

Kombinasjonen av den klassiske danningstradisjonen og folkedanningsbegrepet kom til å få innvirkning på utviklingen av den norske skole på 1800- og 1900-tallet, både i forhold til synet på hvem som kunne ha del i danningen, og hvordan danningen så ut. [...]

Danningsbegrepet oppstod altså på 1700-tallet i en kontekst som på den ene siden var preget av tanker om en universell orden som mennesket skulle realisere gjennom moral og tenkning, og på den andre siden var influert av romantikkens ekspressive individorientering der den enkelte selv skapte sin identitet. Konflikten mellom en danning forstått som enten et felles kulturprosjekt eller et individuelt selvrealiseringsprosjekt er også en del av vår tid og vår skoles konflikter. (Aase 2005b:41)

Danning skjer i spennet mellom det kollektive og det individuelle – ein kan kanskje seie at danning er nettopp møtet mellom individet og det kollektive slik det er overlevert i kulturen. Men skal ein legge vekt på individuell tilpassing og utvikling eller kollektiv uniformitet? Skal ein legge vekt på eleven og hans læring eller kunnskapsinnhaldet, jf. Klafki? Begge delar, slik eg forstår Aase, men også ho, som

Nicolaysen, dreg ei grense mellom danning og identitetsutvikling. «Danning er ikke identisk med identitetsutvikling, men forutsetter identitetsutvikling» (Aase 2005b:38) seier Aase, og markerer avstand til Penne (2001) sin tese om at identitetsomgrepet skal erstatte dannelsingsomgrepet.

Aase har presentert ein eigen definisjon på danning. Det er «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase 2003, her sitert frå Aase 2005b:37). Dette er ein nokså brei definisjon som fangar opp fleire sider ved danning, både som produkt og prosess. Det lærande subjektet er tilkjent kunnskap, men òg ei aktiv rolle – det skal tenkje, handle, delta. Vidare vert det vist til breidde, og såleis tangerer definisjonen omgrepet allmenndanning. Det uklare ved definisjonen er bestemminga av dannelsingsinnhaldet. Åsmund Hennig kommenterer Aases definisjon slik:

Hvem er det for eksempel som oppvurderer disse kulturformene det her er snakk om? Alle? En liten kulturelite? De samme som før? Det finnes ikke noen gode svar på slikt. Likevel er vel denne definisjonen omtrent en så presis [!] beskrivelse vi kan få av det ellers temmelig upresise dannelsingsbegrepet. (Hennig 2010:138)

Dannelsingsinnhaldet er ikkje spesifisert i Aases definisjon. Slik eg tolkar Aase, er nettopp det eit poeng – dannelsingsinnhaldet må jamleg diskuterast, reviderast og endrast, slik vi har sett det har blitt gjort gjennom teksthistoria. Samtida kan kaste nytt lys over eldre tekstar – og omvendt.

Det ideologiske ved dannelsingsomgrepet vert tydeleggjort når ein diskuterer dannelsingsinnhald. Danning som prosess er eit meir harmonisk felt der ein legg meir eller mindre vekt på det aktive deltakarperspektivet til den lesande/lærande. Når dannelsingsinnhaldet skal bestemmast, blir diskusjonen meir polarisert: Skal ein berre lese den høge Skjønnlitteraturen med stor S, eller skal ein legge vekt på brukslitteraturen i samtida? Skjønnlitteratur eller populærlitteratur, gull eller glitter?

Legg ein mest vekt på det første, kan ein lett bli skulda for å vere åndsaristokratisk, for å låne eit omgrep av Hellesnes. Etter mi vurdering er definisjonen til Aase godt balansert: Den viser til «oppvurderte kulturformer», men den er òg knytt opp mot det «vanlige» og til «et breitt og variert felt». Vi har sett at også Nicolaysen legg vekt på det mangfaldige når det gjeld dannelsingsinnhaldet, og han sluttar sirkelen mot det prosessuelle: Det handlar mest om korleis vi møter tekstane – om ein underlegg seg tekstane eller møter tekstane med eigne spørsmål og vurderingar.

Nokre siste perspektiv på dannelsingsomgrepet skal eg hente frå Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003). Dei legg ei historisk tilnærming til grunn: Opplysingstida var den åndshistoriske bakgrunnen for at kristendomen miste si legitimerande kraft i skulen. Kvar skulle då pedagogen hente sin legitimitet? Korsgaard og Løvlie peiker på tre sentrale faktorar i opplysnings- og danningsteori (Korsgaard og Løvlie 2003:11f). Den første faktoren gjeld mennesket sitt forhold til seg sjølv, og til dette knyter dei omgrep som sjølvbestemming, fridom, emansipasjon, autonomi, mynde, fornuft og sjølvaktivering. For å hindre at denne faktoren endar opp i ekstrem subjektivism, balanserer dei han opp mot to andre: mennesket sitt forhold til verda og mennesket sitt forhold til samfunnet. Til den første av desse nemner dei allmenne verdiar som humanitet, menneskelegheit, verda, objektivitet og det allmenne – subjektet vert her sett på som ein verdsborgar. Den andre balanserande faktoren opp mot subjektivismen er mennesket sitt forhold til eit meir avgrensa samfunn, mennesket som statsborgar. Som eksempel nemner dei den kulturelle og sosiale fellesskapen nasjonen utgjer. Desse tre faktorane, mennesket sitt forhold til seg sjølv, mennesket sitt forhold til verda og mennesket sitt forhold til samfunnet, er sentrale i danningsteorien, men med ulik vekt og med ulikt syn på samspelet mellom dei, seier Korsgaard og Løvlie (2003:28).

Når det gjeld mennesket sitt forhold til samfunnet, skil dei mellom demos og etnos, eit nasjonsomgrep som betyr statsforhold og eit som betyr etnisk tilhøyrsl:

National-staten betegner således to forskellige nationstyper: *statsborgernationen* og *folkenationen*. Statsborgere konstituerede af egen kraft den politiske sammenslutning af frie og lige individer; folkefæller derimod fødtes ind i et fællesskab bestemt af deres fælles sprog og historie. Mens Rousseau og Kant betonedede statsborgernationen, fremhævede Herder og Grundtvig folkenationen. Mens statsborgernationen udgør en kilde til demokratisk *legitimation*, udgør folkenationen en kilde til national *integration*. (Korsgaard og Løvlie 2003:28)

Den nasjonale skulen si oppgåve blei å knyte samband mellom desse to nasjonane, mellom den politiske fellesskapen og den nasjonalkulturelle fellesskapen. Den nasjonale skulen har vore samfunnsintegrerende ved at nasjonsbygginga har vore eit felles prosjekt. Danningsomgrepet blei dobbelt historisk: «Det presenteres både som en fortettet dansk-norsk fortælling om folk og nation og som vor samtids identitetsfortelling og selvforståelse» (2003:31). Men kva no, spør dei, når Noreg og Danmark vert utfordra av transnasjonale faktorar som EU og migrasjon og ordet folk har blitt ein kamplass for blanda og motstridande interesser?

Har dannelse nogen plads i gøglebilledets og hyperkommunikationens verden, hvor sammenholdet forvitrer i konkurrencedemokratiets navn, mens folkedannelsens afmakt forstærkes af det flerkulturelle samfund? Svaret er, at dannelse ikke længere kan optræde i sin traditionelle dragt, som dannelsesideal, litterær kanon og national vækkelse. Men det kan virke som et kritisk-konstruktivt begreb, der trænger sig på og udfordrer gamle dannelsesmyter, men også de nye, som har præget uddannelsestænkningen gennem det siste tiår. (Korsgaard og Løvlie 2003:31f)

Korsgaard og Løvlie tilkjenner den litterære kanon ein sentral historisk posisjon når det gjeld legitimering av danning og integrering av folkenasjonen. Dei er likevel kritiske til at det skal vere svaret på dei spørsmåla vi har kring danning, legitimering og samfunn som vi har i dag. Nasjonal kanon handlar om ei nasjonal spesifisering av eit dannelsingsinnhald, og eg skal no gå nærare inn på kanon-omgrepet i forlenging av utgreiinga kring danning.

2.3 Kanon

Omgrepet kanon kjem frå gresk, men var eit lånord frå semittisk, *kanna*, som betydde røyr eller stong, og som òg blei brukt i tydinga målestav (jf. Vinje 2005:75). Mest kjent historisk er den religiøse tydinga av ordet, der det betydde autentiske tekstar med openberringskarakter. Motsetnaden, eller baksida, av omgrepet er sensur, og det vil i denne samanhengen seie utskiljinga av dei apokryfe tekstane. Men den sekulære kanondanninga har ei historie endå lenger tilbake: Bibliotekarane og filologane i Aleksandria kanoniserte den greske litteraturen allereie i hundreåra før Kristi fødsel (Kittang 2008:12). Sjølv om omgrepet kanonisk ikkje vart brukt om desse katalogane, er «[...] det rett å seie at det var i Aleksandria litteraturen vart kanonisk», konkluderer Kittang (2008:12). Der vart det ifølge Kittang lagt eit grunnlag for den normative estetikken som var rådande hos romarane, og som europeiske klassisistar systematiserte 1 500 år seinare (Kittang 2008:12f).

Forleggeriet sin framvekst på 1600-talet – internasjonale forlagshus og ein litterær marknad – førte til ei sterkare grad av kanonisering (Kittang 2008:12). Hopehavet mellom kommersialisering og kanonisering har altså lange røter tilbake – også dette er ei side ved kanoniseringa. Men medan den klassisistiske kanoniseringa var regelorientert, kom det frå siste del av 1800-talet eit brot, og frå romantikken via modernismen ser Kittang «føresetnaden også for dagens estetisk-politiske regime. Romantikken ligg oss meir i blodet enn vi er viljuge til å innrømme» (Kittang 2008:14). Kittang ser motsetnader i denne utviklinga: på den eine sida ei demokratisering av estetikken, på den andre sida ei drift mot autonomisering av kunsten/litteraturen som går motsett veg.

«Et Folks Literatur er dets Sjeles Fædreland», hevda Wergeland allereie i 1844 i *Læsebog for den norske Ungdom*, og knytte dermed saman litteraturen, folket, identiteten og nasjonen (jf. Steinfeld 2005:53), litteraturen spelar såvel ei nasjonal-integrerande rolle som ei folkepedagogisk. Etter Wergeland ser vi risset av ein

litteraturhistorisk tradisjon vekse fram: Hans Olav Hansens *Den norske Literatur fra 1814 indtil våre Dage* kom i 1862, Lorentz Dietrichsons *Omrids af den norske Poesis Historie I-II* i 1866-1869, Henrik Jægers *Illustreret norsk Literaturhistorie I-III* i 1896, Just Bings *Norsk litteraturhistorie* i 1904, Carl Nærups *Den moderne norske litteratur 1890-1904. Skildringer og Studier* i 1905 og deretter seksbandsverket *Norsk Litteraturhistorie Bd. I-VI* frå 1923-1955 av Fredrik Paasche (band 1 og 3), Francis Bull (band 2 og 4), A.H. Wisnes (band 5) og Philip Houm (band 6) (Kittang, Meldahl og Skei 1983). Parallelt med dette kjem litteraturhistoria inn i skulen: I 1858 vert for første gong omgrepet litteraturhistorie nemnt i normalplan for den høgre skulen, og frå 1885 vart litteraturhistorie eksamensstoff i gymnaset, og dermed obligatorisk. Hovudmålet for litteraturlesinga i norskfaget blir i denne perioden nasjonalt og kulturhistorisk (Steinfeld 2005:62f).

På eitt vis kan ein seie at kanon og litteraturhistorie er sider ved same sak, litteraturhistoria ordnar kronologisk og narrativt dei verka som etter kvart framstår som kanoniske. Samtidig er det ein slags motsetnad mellom omgrepa: Medan litteraturhistoria er avhengig av ein tidsdimensjon, er dei kanoniserte verka ofte meir ambivalente i høve tidsdimensjonen – dei vert definerte som nettopp tidsresistente (jf. t.d. Vinje 2005:77). Dei kanoniske verka står fram med kvalitetar uavhengig av tid, samtidig er det berre tida som nettopp kan få dei til å stå fram som kanoniske. Den som framfor alle i nyare tid har skapt debatt og interesse kring kanon-omgrepet, er Harold Bloom, med *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (1994). På eitt vis føregreip boka kritikken som kom i ettertid, både i polemikk og ved innleiande å skrive ein «elegi for kanon». Grunngevinga for kanon er i første omgang praktisk og tilforlateleg:

Hva skal den enkelte som fremdeles ønsker å lese, forsøke å lese, så langt ut i historien? De bibelske tre snes år pluss ti rekker ikke til mer enn å lese et utvalg av de store forfatterne innenfor det som kan kalles den vestlige tradisjon, for ikke å snakke om alle andre tradisjoner i verden. Den som leser må velge, siden det bokstavelig talt ikke er tid nok til å lese alt, selv om man

ikke gjør annet enn å lese. Mallarmés storslåtte vers – «kjødet er akk så trist, og jeg har lest alle bøker» – er blitt en hyperbol. (Bloom 1996:23)

Men nokså raskt kjem meir spissformulerte poeng: Bloom avviser at vi blir betre samfunnsborgarar ved å lese, held fram det estetiske som grunnlaget for det å lese, og held fram det estetiske som eit *individuellt anliggende*, uavhengig av samfunnet rundt:

Flukten fra eller undertrykkelsen av det estetiske er en folkesykdom i våre såkalt høyere utdannelseinstitusjoner (1996:30)

Hva enn den vestlige kanon er, er den ikke et program for sosial frelse (1996:35)

Vestens litterære kanon [...] eksisterer nettopp for å sette grenser, for å sette en felles målestokk som er alt annet enn politisk eller moralsk (1996:40)

Ideologi spiller en viss rolle i litterær kanondannelse hvis du insisterer på at et estetisk ståsted i seg selv er ideologisk, en påstand som er felles for alle de seks grenene av Hevngjerrighetens skole: feminister, marxister, lacanere, nyhistorister, dekonstruksjonister og semiotikere. (1996:457)

Bloom inntek ein elitistisk positur, framhevar det estetiske og individuelle, og han avviser at litterær kanon er eit produkt av klasse, rase, kjønn eller nasjonale interesser (2006:457). Med formuleringar som dei siterte ovanfor, sikra Bloom seg eit breitt tilfang av kritikkarar, og kritikk blei det.

I eit etterord til den norske utgåva framhevar Atle Kittang skulen og utdanningsinstitusjonane si rolle knytt til kanon, og Kittang ser, som Bloom, forfall meir enn han finn fortrøstning:

Heilt frå antikken, da Homers epos vart tekne i bruk som viktigaste pedagogiske instrument i danninga av dei unge atenske borgarane, har skole og høgare utdanning vore den sektoren der litteratur verkeleg har fungert som *kanoniske skrifter*: som regel, rettesnor, føredøme. Det er eit åtak mot den litterære kanon at denne bruken av litteratur er blitt mindre og mindre. Men samstundes er dette eit uttrykk for at slik bruk av litteratur har mist sine gamle oppsedande funksjonar. Det er begrensa kva slags nytte moderne unge

menneske kan ha av å lese *Faust* og *Divina Commedia*, dersom målet er å orientere seg mest mogleg friksjonsfritt – sosialt, moralsk og ikkje minst praktisk – i eit stadig meir komplisert samfunnsliv. At skolegang også skulle ha som mål å lære oss at livet aldri kan bli friksjonsfritt, og at det trengs klokskap og refleksjonsevne for å leve, ser det ikkje ut som pedagogane lenger har tanke for. Fråværet av filosofi og litteraturens stadig svakare posisjon i vårt utdanningssystem, er dei viktigaste teikna på at dette er nedprioriterte mål i oppsedinga av ungdomen vår. (Kittang 1996:508)

I eit føreord til *Norsk litterær kanon* (2008) er det på same måten *skulen* Kittang peiker på når det gjeld kanonisering, og også her kan ein få inntrykk av at ting var betre før:

Vi må slå fast med det same at gårsdagens litterære kanonar verka på ein annan måte enn dagens. Dei skulle først og fremst gjere oss til såkalla «gagns menneske». Det tekstutvalet vi las i lesebøkene våre på grunnskolen for 50-60 år sidan, dei songane vi song, og dei litterære verka vi etterkvart måtte studere da vi gjekk vidare på realskole og gymnas, var plukka ut med andre funksjonar for auga enn berre å gi såkalla estetiske opplevingar. Dei hadde ein danningfunksjon. (Kittang 2008:11)

Det problematiske ved ei slik utsegn, er at han skil estetikk frå danning. Danning blir å gjere ungdomen til gagns menneske gjennom å lese kanoniske verk, rettesnorer for kva det vil seie å vere gagns menneske. Dermed har vi identifisert to ulike syn på kanon som danningssinnhald: Bloom som utelukkande snakkar om estetiske kvalitetar ved kanoniske tekstar, og Kittang som på si side utelukkar estetikken frå danninga – i alle høve når han omtaler litteraturlesing i skulen.

Laila Aase drøftar i ein samanheng forholdet mellom norskfaget si danningsside opp mot lesing av den litterære kulturarven. Undervisning i den litterære arven kan lett bli material danning, seier ho, der elevane lærer at Ibsen er vår største forfattar, eller at folkediktinga kan inndelast i ulike kategoriar (Aase 2005c:77). Ho meiner norskklæraren må ha eit breitt kulturperspektiv på nye og eldre tekstar for å kunne tilby

prinsipielle poeng ved teksten eller konteksten som legitimerer plassen lærestoffet har i faget. Aase nemner fire slike prinsipielle poeng:

Hvis målet er at elevene skal forstå en tekst, både i lys av tekstens samtid og elevens samtid, må tekstene framstå med minst et estetisk poeng, et kulturhistorisk poeng, et allmennmenneskelig poeng eller et tekstteoretisk poeng – gjerne alle på en gang. (Aase 2005c:77)

Slik eg forstår Aase, ønskjer ho at læraren skal vere ein kyndig formidlar og rettleiar som kan gjere desse poenga synlege og få dei til å bety noko i klasserommet. Av desse fire prinsipielle poenga, nemner ho estetikken først. Aase inkluderer altså det estetiske som del av danninga i møte med litterær kanon, og ikkje berre det, ho tildeler det ein sentral plass. Eg tykkjer Aase sin posisjon i høve litteraturlesing i skulen er meir overordna og fruktbar enn Kittangs.

Litteraturvitenskapelig leksikon (Lothe m.fl. 1998) definerer estetisme som ei oppfatning av at kunstverket verken tener eller skal tene andre omsyn enn estetiske: «Sosiale, politiske, religiøse og moralske hensyn blir betraktet som irrelevante eller sekundære både i produksjonen og i resepsjonen av kunstverket». Ut frå ein slik definisjon er det rett å seie at Harold Bloom i *The Western Canon* ope står fram som estetikar, ein forsvarar av den autonome og «reine» kunstillitteraturen. Det går utover rammene for denne undersøkinga å gå inn i det estetiske teorifeltet, men eg vil likevel nemne to posisjonar. Gjennom Platon og Aristoteles' sine utsegner om estetikk blir det læra om «det skjønne» (Lothe m.fl. 1998:68). Det skjønne kan her forståast som ein absolutt storleik, på line med det sanne og det gode.

Ein annan posisjon kan ein trekkje ut av formalistisk teori. Her er det litteraturen sin fornyande funksjon som er grunnlaget for estetisk oppvurdering. Persepsjonen sine allmenne lover tilseier at handlingar vert automatiske når dei har blitt ein vane, seier Sjklovskij, ein av dei leiande teoretikarane innan retninga (Sjklovskij 1991:15). Kunsten si oppgåve er å frigjere persepsjonen frå denne automatiseringa, å få oss til å sjå tinga som dei er. Dette skjer ved at kunsten bryt med normene og tradisjonen ved å

bruke underleggjerande verkemiddel. Dermed legg formalismen vekt på ein brotsestetikk: Kvar viktig roman er ein antiroman som bryt ned sjangerkonvensjonar og skaper sin eigen sjanger. Formalistane ser på litteraturen som eit autonomt, lukka system der endringar skjer gjennom historia fordi den nye litteraturen søker å underleggjere og deautomatisere tidlegare litteratur. Arild Linneberg imøtegår likevel at formalismen er ahistorisk: Normbrota er i seg sjølv historiske, seier Linneberg, historisk utvikling er systemskifte – språkleg, litterært og samfunnsmessig (Linneberg 1993:12). Dermed er formalismens estetikk ein historisk brotsestetikk, ein søken etter det som er originalt i den forstand at det bryt med det konvensjonelle. Formalismen er blitt rekna som modernismen sin litteraturteori, men i synet på originalitet har den røter tilbake til romantikken – som ein motsetnad til klassisismen.

Ein brotsestetikk får konsekvensar for kva som blir kanonisert (det som bryt med det tilvande), måten litteraturhistoria utviklar seg på (stadige brot og reaksjonar frå det tilvande). Men kva skjer når brotet sjølv blir ein konvensjon? Etter kvart som klassikarane sine fornyande element blir ein vane, kjem dei farleg nær den låge litteraturen. Hans Robert Jauss prøver å løyse dette ved å opne formalismen sitt intralitterære utgangspunkt mot den historiske erfaringsdimensjonen (jf. Linneberg): Dei litterære klassikarane krev «[...] den særlege anstrengelse, at man så at sige læser dem 'imod' sin tilvandrede erfaring, for at man igen kan få øje på deres karakter af kunstværker» (Jauss 1981:76). Ein kan spørje: Kva gjer då verket til ein klassikar viss det berre kan lesast ut frå ei slik historisk tilnærming? Eg meiner Jauss framstiller ein ahistorisk leseposisjon som er hermeneutisk problematisk – som lesar vil ein alltid vere prega av det allereie-lesne. Estetikk kan handle om det tidlaust vakre, eller det tidsbestemt vakre. Ut frå ein brotsestetikk vil klassikarane alltid bli innhenta av tidas fortærande automatisme: Klassikar blir konvensjon. Samtidig er det tidlaust vakre eit paradoks; berre tida kan få det til å framstå som tidlaust.

Harold Bloom har ei særeigen forståing av tilhøvet tradisjon-originalitet.¹¹ Å dikte gir ei auka kjensle av livsfylde, og å skape ei fiktiv varigheit for livet sitt. Dette skjer i ei form for kamp med tradisjonen der diktaren sitt begjær etter originalitet er framsida, angsten for påverknad baksida. Giren etter illusjonen av originalitet som kan oppheve tida, kan berre innfriast ved å overgå forgjengarane:

Når ein blir oppsøkt (eller heimsøkt) av diktverket til ein forgjengar, gjeld det difor i første omgang å meistre angsten for påverknad ved å *vike unna*, slik at det kan opne rom for *mislesing* av forgjengar-diktet. Å skape er for Bloom å korrigere, negere, revidere. Både dei sterke diktarane og dei sterke kritikarane er «revisjonistar», og Bloom kallar sin eigen litteraturteori både «antitetisk kritikk» og «revisjonisme». (Kittang 1996:499)

Bloom skildrar seks mislesingsfigurar, og dette spelet mellom språklege uttrykk samsvarer med tropane i den klassiske retorikken. Samtidig er dette ein kamp ikkje berre i språket, men òg mellom poetiske personlegdomar, og dermed kan mislesingane i tillegg forståast ut frå psykoanalysens teoriar om psykisk forsvar. Bloom opnar for begge tilnærmingane, både den retoriske og den psykoanalytiske:

Ein retorisk kritikar kan sjå på ein forsvarsmekanisme som ein skjult trope. Ein psykoanalytisk tolkar kan sjå på ein trope som ein skjult forsvarsmekanisme. Ein antitetisk kritikar vil lære å bruke begge etter tur, og stole på at utbytinga av analogar er eitt med den poetiske prosessen sjølv. (Bloom 1975, her sitert frå Kittang 1996:500)

Slik skaper Bloom eit teoretisk grunnlag som blir dynamisk – det fangar opp diktaren sitt kampfylte møte med tradisjonen – og det trekkjer vekslar på både språklege og psykologiske innsikter. Samtidig demonstrerer Bloom og debatten boka skapte i ettertid, nokre problematiske sider ved ein utelukkande estetisk posisjon i høve kanon. For det første: Estetikken kan då fort bli elitisme. Bloom ser det slik at berre nokre få personar har intellekt og fantasi nok til å ta inn over seg den sterkaste diktekunsten.

¹¹ Presentasjonen her baserer seg på Kittang 1996.

Eit slikt synspunkt utfordrar demokratiske og i vår tid politisk korrekte ambisjonar om at kunsten skal vere for alle – ja, alt skal vere for alle. For det andre: Estetikken fører Bloom til ein elegisk posisjon der alt var betre før, samtida er prega av forfall, skildringa av kultur og universitetskultur blir ein diagnostisk klagesong. Og til sist: Bloom sitt bidrag illustrerer meir enn noko anna den personlege komponenten ved kanondanning og rangering av litteratur: Det kanoniske blir det som har openberringskarakter for Bloom sjølv, resten blir for han apokryfe tekstar. Sjølv om Blooms vestlege kanon er resultat av eit liv med lesing, er den ei vurderingssak, og dermed i høgste grad diskutabel, noko debatten i ettertid viste. Og dette viser kanskje kanontenkinga sitt viktigaste bidrag: Det fører til diskusjon og refleksjon kring både kvaliteten på litteratur, og kva kvalitetskriterium vi bruker. Denne ekskursen til estetisk teori viser om ikkje anna at omgrep som «vakkert», «originalt», «tidlaust» og «klassisk» er alt anna enn nøytrale – dei er både verdiladde og barn av si tid. Vi såg at Aase meinte at lesing i skulen legitimert i danning måtte ha anten eit estetisk poeng, eit kulturhistorisk, eit tekstteoretisk eller eit allmennmenneskeleg, og gjerne fleire av desse på ein gong. Eg trur som nemnt at det er eit fruktbart perspektiv – denne drøftinga har i alle høve vist at desse dimensjonane er tett knytte til kvarandre.

Når det gjeld tidlaus gyldigheit for klassikarane, peiker Eiliv Vinje på ein skilnad mellom religiøs og verdsleg kanon: Den verdsleg-estetiske kanon kan aldri bli så forpliktande som den religiøse, seier han (Vinje 2005:76). Medan den religiøse kanon er prega av lite utskifting og stabilitet, vil den verdsleg-estetiske i høgre grad bli utsett for utskifting og instabilitet gjennom tidas gang. Dette stemmer godt med konklusjonen ovanfor – det tidlause er ikkje eit nøytralt omgrep, men historisk bestemt.

Vinje peiker òg på ein annan interessant skilnad mellom religiøs og verdsleg kanon: Den religiøse kanon samlar tekstar, den litterære listar opp forfattarar (Vinje 2005:76). Eg er ikkje sikker på om denne distinksjonen er absolutt, men som hovudtendens er den nok rett, og hermeneutisk sett er det eit skilje: interesse for

teksten/tekstane, eller interesse for personen bak tekstane. For å bli kanonisert på det litterære feltet må ein kanskje skrive fleire tekstar med høg kvalitet, og diktaren sin personlegdom kan spele inn – det siste vert ofte illustrert ved Bjørnstjerne Bjørnson si posisjon i litteraturhistoria. Den kanoniske tenkinga på litteraturfeltet endar dermed ofte i ei tilnærming eg har kalla «tradisjonell hermeneutikk», altså interesse for forfattaren bak teksten og meininga teksten hadde der-og-då, ikkje her-og-no. Vi har sett at både Aase og Nicolaysen átvarar mot at ein slik lesemåte blir for dominerande. Aase peiker med utgangspunkt i Klafki på at då endar ein opp i ei rein materialistisk danning der elevane lærer at Ibsen er den største forfattaren vår. Nicolaysen vil ha meir «uærbødige» lesingar der spørsmålet er korleis teksten tener lesaren si forståing, ikkje korleis han tener utbreiinga av litteraturen. Vi ser altså at den verdsleg-estetiske kanoniseringa av forfattarar har innebygd hermeneutiske problemstillingar i seg, og slik eg tolkar Nicolaysen og Aase, vil dei at nettopp dette kan vere eit tema når ein arbeider med litteratur i skulen.

Vinje konkretiserer ein enkel modell for styringsgraden i læreplanane når det gjeld lesing av skjønnlitteratur i skulen. Han opererer med tre nivå:

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 1. inga styring | ingen forfattarnamn |
| 2. moderat styring | eksempel på forfattarar |
| 3. sterk styring | kanon |

(Vinje 2005:73)

Bakgrunnen for inndelinga er at Danmark og Noreg gjekk ulike vegar kring 2004: Noreg gjekk frå forsiktig styring til inga styring, Danmark frå inga styring til sterk styring. Vinjes modell er interessant, og eg kjem til å bruke den i læreplananalysen. Samtidig er inndelinga noko grov, til dømes kan feltet mellom nivå 2 og nivå 3 dekkjast av imperativ i læreplanen (kan, bør, må) som er meir finmaska. Men dette handlar om meir enn kanondebatt i eit samfunn som blir opplevd som mindre homogent og meir fleirkulturelt enn før, det handlar òg om styring av skulen: sentral

dirigisme versus læraren sin profesjonelle autonomi. Eg skal i det følgande seie meir om kva som kjenneteiknar læreplanar som styringsdokument og som primærkjelder for denne avhandlinga.

2.4 Læreplanteori

Det ein i europeisk samanheng kallar læreplan, Lehrplan (tysk), læseplan (dansk) og läroplan (svensk), vert i engelsktalande land omtalt som curriculum. Men omgrepa dekkjer ikkje heilt det same: Medan Nord-Europa har ein tradisjon for at statar bruker læreplandokument til å utforme og bestemme innhaldet og forma på utdanningane, har ein i angloamerikansk kontekst lange tradisjonar for produktkontrollar (Karseth og Sivesind 2009:23). Karseth og Sivesind peiker på at den formaliserte læreplanen er ei langt yngre oppfinning enn tanken om organiserte studieførløp. Då ideen om ein formalisert læreplanstruktur vart utforma under den dansk-norske reformperioden ved overgangen til 1800-talet, hadde allereie studieførløpet teke form gjennom skulebygningar og materiell. Det var i denne konteksten læreplanane «slo gjennom som det selvfølgelige bindeleddet mellom statlig politikk og utdanningsinstitusjonene» (Karseth og Sivesind 2009:30). Karseth og Sivesind sin definisjon av formelle læreplanar, er at det er dokument som «legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning handler om» (Karseth og Sivesind 2009:24).

Ei formell læreplan er resultat av ein meir eller mindre organisert prosess, og vert etterfølgt av meir eller mindre organiserte prosessar som gjeld implementering og institusjonalisering av planen. Den formelle læreplanen seier noko om korleis ein ønskjer at opplæringa skal vere, den «ideale fordring», for å seie det med Ibsen. Britt Ulstrup Engelsen nemner fleire årsaker til at vegen frå formuleringsarenaen til realiseringsarenaen kan vere lang: Det tek tid å implementere reformer, intensjonane bak reformer er ofte ikkje stabile og idear og praksis kan stå i eit motsetningsforhold til kvarandre (Ulstrup Engelsen 2009:64). Prosessen før den formelle læreplanen vert

til, skjer i eit samspel mellom politikarar og tilsette i forvaltninga, og i dei seinare åra er det blitt vanleg at forskning og forskarar er direkte premissleverandørar – truleg både for å sikre kvaliteten og legitimiteten til reformene (Karseth og Sivesind 2009:30). I politisk språkbruk, seier Ulstrup Engelsen, er reformene læreplanane initierer, ofte brukt synonymt med framskritt og utvikling: «Staten framstår som en aktør som rasjonelt og effektivt skal levere løsnings på problemer – i dette tilfelle innenfor utdanning, skole og undervisning» (2009:64). Som læreplanforskar ser ho andre sider ved reformer: Dei kan vere både mangetydige og instabile. Ho meiner lære- og fagplanar kan sjåast på som ein eigen sjanger, og nemner fire kjenneteikn: Dei er prega av pluralistiske kompromissformuleringar, dei er harmoni- og konsensusorienterte, dei er styringsdokument og dei er på formuleringarenaen – dei skildrar ein idealisert røyndom (Ulstrup Engelsen 2009:68-71). Særleg dei to første sjangerkarakteristikkane Ulstrup Engelsen nemner, gjer læreplanar til eit mangetydig og ofte unnvikande analyseobjekt. Runde formuleringar og gode intensjonar kan ved nærare tolking vise seg å innehalde divergerande syn på grunnleggande faktorar: ulike elevsyn, ulike syn på læring, ulike syn på kunnskap, ulike syn på skulens legitimering, ulike syn på føremålet med skulen osv. Dei inneheld sjeldan opne drøftingar om slike grunnleggande kategoriar, men er *monologisk insisterande*, for å seie det med Nordstoga (2003).

Britt Ulstrup Engelsen skil mellom utdanningsreformer og skulereformer (2009:64). Utdanningsreformer definerer ho som store systemendringar som blir gjennomførte i heile utdanningssystemet, skulereformer er meir avgrensa endringar. Eg kjem ikkje til å nytte denne hierarkiske distinksjonen, men støttar meg heller til Kjell-Arild Madssen sin definisjon av normtekstar. Madssen definerer dei som «tekster som både har som mål å virke styrende og normerende på fagets innhold og på organiseringen og formidlingen av dette innholdet. Disse tekstene er som regel statspedagogiske tekster [...] som f eks lover, offisielle utredninger og innstillinger, lære- og fagplaner» (Madssen 1999:4). Madssen sin definisjon og eksempla han bruker, høver

godt til føremålet med denne granskinga. Omgrepet *norm* er i seg sjølv dekkjande – uavhengig av formelt legalitetsnivå (lov, rundskriv, retningslinjer) er desse tekstane rettesnorer, dei er normative meir enn deskriptive og dei verkar standardiserande. Karakteristikken *statspedagogisk* er òg treffande og gir assosiasjonar til ein paternalistisk stat som skal oppdra folket. Demokratiet føreset eit opplyst folk, og eitt av Sverdrups viktigaste prosjekt etter 1884 var reform av skulevesenet. Tekstane kan òg definerast som *nasjonalpedagogiske* i den forstand at dei har som mål å gi eit nasjonalt sinnelag til oppveksande slekter. Det nasjonale får førerang i høve det lokale, regionale og overnasjonale.

Læreplanar og reformer har i Noreg tradisjon for å vere resultat av statleg dirigisme. Britt Ulstrup Engelsen kallar dette ein top-down-strategi: Myndigheitene utviklar og distribuerer ein læreplan som det er forventa at lærarane set i verk (Ulstrup Engelsen 2009:74). På den andre sida kan ein tenkje seg reformer som er initierte frå «grasrota», dvs. frå lærarar og skulenivået/lokálnivået. «Bare meget sjeldent blir en *bottom-up-strategi* anvendt» (Ulstrup Engelsen 2009:75), seier Ulstrup Engelsen. Ho finn spor av lokalt handlingsrom i Mønsterplanen av 1974, og ho peiker på at den prosessorienterte skrivepedagogikken fekk ein praksis i skulen før den kom inn i mønsterplanen av 1987. Trass desse unntaka er det altså top-down-strategien som dominerer i den norske læreplanhistoria.

Viss ein held fast på dette – at det er det nasjonale nivået som har subjektstatus i høve til å bestemme når læreplanar kjem, kva form dei har og innhaldet – skal ein kanskje ikkje la seg overraske av at det nasjonale nivået primært legg nasjonale føringar og interesser til grunn. Alistair Ross er ein læreplanteoretikar som har lagt vekt på denne sida ved læreplanar. Nasjonar bruker symbol og metaforar for å synleggjere distinkte karakteristikkar ved nasjonen, seier Ross, og her spelar nasjonale læreplanar ei sentral rolle: «[...] contemporary representations of the nation are used to generate individual and national identities, and [...] the curriculum has a sentral role in this.» (Ross

2000:150). I ein analyse av den engelske nasjonale læreplanen frå 1988 finn han at det vart lagt vekt på to identitetsfaktorar:

- to define its citizens primarily as individuals owing obligations and duties to the State, and that these duties are prior to and independent of any rights, and
- to minimize alternative identities (of class, ethnicity or gender – or regional and supra-national affinities). (Ross 2000:150)

På denne måten byggjer læreplanane opp om nasjonen som ein førestilt fellesskap, seier han, og dette går på kostnad av alternative gruppeidentitetar som dei han nemner ovanfor: kjønn, etnisitet, klasse eller lokale og internasjonale. Nasjonar skaper og redefinerer seg på grunn av behov for homogenitet, seier han, og historia blir brukt selektivt for å definere nasjonen: «nationalism needs selectively to make use of the past in order to define and control the present» (Ross 2000:152). Av dei nødvendige representasjonane for å definere en nasjon er ein litterær kanon:

The definition and transmission of a language, through the formal mechanisms of education, thus includes the identification of a canon of literature that demarcates and identifies the culture, and the definition of an educational curriculum represents an undertaking to both reify and transmit this to new and younger members of the nation. There may be arguments about what should be the content of the canon, and even if there should be a canon – but content there must be in a curriculum, and the content that is selected will, in a sense, contribute to and be part of that culture. (Ross 2000:154)

Skulens litterære kanon er såleis både ein bidragsytar til, og ein del av, ein nasjonal kultur som både definerer den nasjonale identiteten og demarkasjonslinene for han, korleis «vi» er ulike «dei andre». Slik overfører skjønnlitteraturen i skulen utvalde førestillingar om nasjonen til yngre slekter, den rekonstruerer seg stadig på ny ved at oppveksande ungdomar blir berarar av førestillingar om det nasjonale. Vi har sett at Francis Bull allereie i 1916 såg at behovet for ei indre line var så viktig at om den ikkje fanst, måtte den konstruerast. Ross kallar dette nasjonale narrasjonar. Ross ser

på læreplanar som nasjonale narrasjonar som er sjølvkonstituerande, og i periodar der det nasjonale vert utfordra, får ein ofte svært «nasjonale» reformer i skulen. Av mange moglege identitetar (basert på t.d. kjønn, samfunnsklasse, etnisitet, lokal tilknytning osv.) vil læreplanar skape og promotere nasjonal identitet framfor andre, konkluderer Ross (2000:158), og skriv avslutningsvis: «The curriculum is a major tool in the construction of identity, and it must be used with care» (Ross 2000:160).

Så kan ein spørje: Viser ikkje utviklinga dei siste tiåra med internasjonal testing og internasjonale utdanningsprogram at det overnasjonale no er i ferd med å utfordre det nasjonale domenet? Jo, internasjonale strøyningar får no lettare nedslag enn før i nasjonale læreplanar, seier Ulstrup Engelsen (2009:65f), men først må dei gjennom eit nasjonalt filter, seier ho med tilvising til Alfred Oftedal Telhaug. Internasjonale idear har blitt ein viktigare del av utdanningspolitikken, seier han, dei må gjennom ulike nasjonale filter. Og korleis definerer så Oftedal Telhaug vårt eige nasjonale filter – kva er det spesifikt norske i skulesamanheng? Oftedal Telhaug nemner fire komponentar: Vi har ein relativt ressurssterk skule, skulen er prega av ideal om likskap og fråvere av sosial segregasjon, vi har ein barnevenleg skule og avslutningsvis: Den norske skulen kan ikkje bli karakterisert som ein innsatsskule for faglege mål (Telhaug 1992, 1997). Han konkluderer: «Til tross for justeringer som er kommet [...], har den sosialdemokratiske modellen i det store og hele beholdt sitt særpreg i Norge. Ideen om skolen som instrument for å fremme sosial rettferdighet har fremdeles en sterkere posisjon i Norge enn i de fleste land vi sammenligner oss med» (Telhaug 1992:217f). Ein kan legge til: Ein sterk nasjonal læreplantradisjon har vore eit middel for sosial integrasjon og fellesskap, nasjonalkjensle og nasjonalt sjølvmedvit. Nasjonale læreplanar er ikkje nøytrale vidareføringar av ein udiskutabel tradisjon, minner Ross oss om, dei formidlar konstruerte narrasjonar som i seg sjølve er eit viktig element i skaping og redefinering av det nasjonale. Sett på spissen: Læreplanen er ikkje ei formidling av det nasjonale, dei *er* det nasjonale – i alle høve ein sentral del av det. Slik kan ein tenkje seg at læreplanar meir enn å formidle

nøytrale kunnskapsområde formidlar førestillingar som er nasjonalt ladde, og ein kan tenkje seg at ein legg vekt på kulturhistoria vår som unik, som vår eiga, med klare demarkasjonslinjer i høve andre nasjonar. Når lesing av skjønnlitterære fiksjonar i norsk skule det siste dryge hundreåret nær utelukkande har handla om å lese norsk litteratur frå ulike tider, må det forståast i dette lyset. Eit alternativt syn på dette kunne vere at vi les norsk litteratur fordi vi til alle tider har representert det ypparste av verdslitteraturen, men dei fleste ville sett det som ein hybrid: Vi les litteraturen fordi han er norsk, fordi han er del av det vi oppfattar og formidlar som vår eigen nasjonale kulturarv. I eit nasjonsbyggingsperspektiv går det ei line, skal vi sjå, frå Sverdrups nasjonale skuleprogram til Hernes' førestillingar om felles referanserammer.

Eit siste perspektiv på læreplanar skal eg hente frå Berit Karseth og Kirsten Sivesind. I ein artikkel som presenterer forskingsbidrag med ulike perspektiv på læreplanfeltet, konkluderer dei slik:

I nord- og sentraleuropa er læreplanen først og fremst assosiert med de dokumenter som beskriver et gitt utdanningsløp. Innenfor denne rammen bør læreplanen betraktes som et medium for kommunikasjon mellom politiske myndigheter, profesjonelle aktører og allmennheten om hva som er skolens innhold og oppdrag. Læreplanen vil i så måte ikke beskrive hva som faktisk skjer, men hva som er det formelle grunnlaget som skolen og ikke minst ledere og lærere forpliktet i forhold til. Selv om læreplanen ikke styrer direkte hva som skjer i skolen [...], er den viktig for å fange opp hva som til en hver tid «står på spill» og framforhandles i drøftinger av skolens oppgaver og innhold. (Karseth og Sivesind 2009:52)

Læreplanar er altså framforhandla dokument som forpliktar – dei styrer ikkje direkte kva som skjer i skulen, men dei seier noko om kva som «står på spel». Ein kan kanskje kalle dette siste poenget for læreplanane sin *dagsordenfunksjon*, dei fortel noko om korleis skulen både speglar og formar samfunnet vårt, dei er, språkleg og innholdsmessig, premissleverandørar til ein offentlegheit kring spørsmål om skule, utdanning – og danning.

3. Perioden 1739-1888: Mot eit morsmålsfag

Kva kjenneteiknar eit fag? Kva for kriterium må oppfyllest før vi i ettertid kan seie at «her oppstod eit fag, her oppstod ein fagtradisjon»?

For morsmålsfaget sin del er ikkje svara på slike spørsmål innlysande og enkle. Dette kjem dels av morsmålets natur: Den opphavlege grunngevinga for det vi seinare identifiserer som morsmålsfaget, er, særleg i allmugeskulen, knytt til det vi i dag vil kalle begynnropplæring – det handlar rett og slett om å lære elevane primært å lese, sekundært å skrive. Ein av komponentane i det som skulle bli morsmålsfaget, handlar altså om å vere reiskapsfag knytt til alfabetisering. Morsmålsopplæring vart etter kvart eit middel i norsk skule, men målet var religiøs opplysing av folket. Då allmugeskulen blei oppretta i 1739, var det ein direkte konsekvens av at konfirmasjonsplikta var blitt innført i 1736: Statspietismen organiserte den religiøse staten. Skulehistorie i denne perioden er kyrkjehistorie; det var, som Telhaug og Mediås har påpeikt (2003), Guds røyst som dominerte i den norske skulen.

I Sverre Sletvolds studie av norsk læreboktradisjon trekkjer han liner tilbake til reformasjonen: «Den første mer fast organiserte folkeundervisning i Norge har nær sammenheng med innføringen av reformasjonen og med Luthers pedagogiske idéer» (1971:11). Eitt av ankepunkta Luther hadde mot katolisismen, var at dei ikkje førte god nok kontroll over innlæringa av grunnkomponentane i trua: dei ti boda, truedkjenninga, Fadervår og sakramenta. For at dei unge skulle lære desse – i tydinga forstå – måtte opplæringa skje på morsmålet. Både fast folkeundervisning og morsmålsopplæring er altså frukter av reformasjonen. Den danske kyrkjeordinansen frå 1537 påla dermed klokkarane å gi katekismeundervisning ein gong i veka i samband med høgmesse. Men både i det 16. og 17. hundreåret fungerte dette dårleg: Undervisninga var mangelfull og klokkarane ukvalifiserte. Med pietismens framvekst

på 1700-talet auka kritikken mot katekismeundervisninga og argumenta for opplæring i lesekunne. Ein sentral del av pietismens program var at barna skulle møte skrifta sjølve, gjennom lesing, og ikkje gjennom gjentakning av klokkarens opplesing. «Det ble således pietistene som gjennomførte reformasjonens idéer m.h.t. folkeopplysning», konkluderer Sletvold (1971:12). Samtidig synleggjer Sletvold med denne konklusjonen eit meir allment poeng i tilnærming til tidlegare tiders epokar: I det vi oppfattar som overgangstider mellom epokar, ser vi ofte etter brot og diskontinuitet som står opp om historiske inndelingar, men like ofte er vidareføring, kontinuitet og vidareutvikling sentralt for å forstå overgangane (jf. Telhaug og Mediås 2003, Slagstad 1998). Når opplysningstida utover 1700-talet får betre fotfeste i Danmark-Noreg, finn Sletvold den same tendensen: «Den første leseopplæring i almueskolen ble således fundert av pietistene, men det ble i stor utstrekning opplysningstidens menn som gjennomførte pietistenes skoletanker» (1971:14). Dette tvisynet knytt til historiske periodeinndelingar er òg eit atterhald knytt til periodeinndelinga denne framstillinga kviler på.

Med utgangspunkt i innføring av konfirmasjonen vart altså leseopplæring del av opplæringstilbodet i skulen frå 1739, men leseopplæring må her forståast som ein hjelpedisciplin knytt til religiøs opplysning av folket. Skriveopplæringa kom seinare, den vart ikkje obligatorisk før med lova av 1827. Det var altså den reseptive sida ved tekstkommunikasjon som kom først, ikkje den produktive. Med eit moderne blikk på lese- og skriveopplæring vil vi kanskje tenkje at dei to prosessane bør skje parallelt og støtte kvarandre, men i denne historiske konteksten må dei forståast heilt separat: Lesinga var legitimert i den religiøse sfæren, det var nyttig og nødvendig som del av den religiøse oppsedinga. Skrivning og rekning var på si side knytt til det verdslege og praktiske livet, til handel og vandel. Madssen (1999) peiker såleis på at lesing og skrivning i denne perioden høyrer til ulike sfærar, den religiøse og den verdslege, og den ulike legitimeringa følger av det. Leseopplæringa si legitimering må forståast historisk: Tradisjonen før pietismen tilsa at pugg og memorering av religiøse tekstar

var viktigare enn leseopplæring. Pietismen snur om på dette: Leseopplæringa kjem før katekismelæringa, «men ble nettopp derfor satt i dennes tjeneste» (Madssen 1999:75). Pietismen innfører altså leseopplæring som det primære, men som del av religiøs haldningsdanning og sinnelagsskulering, som eit middel til religiøs opplysing. Lesing i norsk skule er altså frå først av knytt opp mot formative idear om haldningsdanning og sinnelagsskulering og blir ikkje del av morsmålsfaget før 150 år seinare. Då er førestillingar om haldningsdanning og sinnelagsskulering like viktige, men legitimert mot det nasjonale, ikkje det religiøse: Innføringa av norskfaget i 1889 gjorde det til eit politisk brennpunkt i venstrestaten sine tankar om nasjon, kultur, historie og «det norske», jamfør Sverdrup sitt avisinnlegg til eigen statsråd i 1884.

Lesing er altså éin ting, legitimering av lesing er kanskje noko meir og anna. Slik er tradisjonen i allmugeskulen, og slik er også tradisjonen i morsmålsfaget sitt andre utgangspunkt: latinskulen. Også i latinskulen kom det ein sentral normtekst for lese- og skriveopplæringa i 1739. For første gong får her morsmålsfaget sjølvstendig status, altså langt tidlegare enn i allmugeskulen, og med meir vekt på skriving (etter mønster). Men på eitt vis er utviklinga parallell: På same måten som lesing på morsmålsfaget i allmugeskulen var ein hjelpedisiplin knytt til forståing og inderleggjing av religiøse tekstar, var morsmålsopplæringa i latinskulen eit hjelpefag knytt til forståing av latinske tekstar (jf. Madssen 1999:98). Hermeneutisk sett var altså leseopplæring knytt til morsmålet eit nødvendig middel utan substansielle mål knytt til seg: Målet i allmugeskulen var forståing og sinnelagsskulering knytt til Guds ord, i latinskulen forståing og sinnelagsskulering knytt til klassiske og formsikre latinske grunntekstar. Og også latinskulen si morsmålshistorie har sine paradoks: Legitimeringa og organiseringa av morsmålsundervisninga følgde mønsteret etter latinundervisninga og kunne på den måten etter kvart utfordre latinen som dannelsesmiddel. Med lova frå 1896 vart Noreg det første landet i vestleg kulturkrins som oppheva det tradisjonelle kravet om latinstudiar som åtgangsbillett til universitetet (Steinfeld 1986:220). Utviklingstrekk i

siste del av 1800-talet, med komponentar som sekularisering, demokratisering og norskdøm, førte til ei detronisering av tidlegare tiders heilage tekstar. Frå å vere eit hermeneutisk hjelpemiddel blei morsmålsfaget sitt sinnelagsskulerande potensial knytt opp mot seg sjølv, og fekk namn etter språket, nasjonen og tradisjonen: norsk.

Med dette som bakteppe kan vi vende tilbake til innleiingss spørsmålet: Kva er eit fag? Kva for kriterium skal fyllast før vi kan seie at eit fag har oppstått? Kjell-Arild Madssen drøftar dette i sin studie av morsmålsfagets framvekst. Madssen sporar omgrepet fag mot nedertysk og tydinga innhegning, gjerde og avdelt rom. Vidare knyter han det til omgrepet føye, altså noko som er føydd i hop, føydd saman, og han ser etymologien til fagomgrepet som ein rommetafor: Eit fag avgrensar eit rom, skaper eit område, ein bås:

Med utgangspunkt i etymologien kan vi dermed si at fag blir fag gjennom en innhengnings- eller innrammingsprosess, som over tid avgrensar et kunnskapsfelt, definerer et territorium. Dette territoriet har sjelden skarpe eller naturlige grenser. [...] I daglig språkbruk sier vi f eks at et gitt emne «faller utenfor faget», at det er sentralt eller perifert i faget, osv. Et fag er slik sett en kunnskapskonstruksjon, et resultat av en rekke historiske og strukturelle prosesser, politiske konflikter og avgjørelser. (Madssen 1999:3f)

Med den sterke statlege dirigismen som vi har tradisjon for i Noreg, vert faghistorie ofte synonymt med læreplanhistorie. Madssen si utlegning aktualiserer innsikter frå teorikapittelet om læreplanteori: Læreplanane er eit bindeledd mellom statleg politikk og utdanningsinstitusjonane (Karseth og Sivesind 2009), dei legitimerer, skildrar og normerer kva skule og utdanning handlar om (Karseth og Sivesind 2009), ein læreplan er resultat av ein meir eller mindre organisert prosess, og vert etterfølgd av meir eller mindre organiserte prosessar som gjeld implementering (Ulstrup Engelsen 2009) og læreplanane skaper førestilte fellesskap knytte til nasjonen og nasjonale interesser – dei definerer både den nasjonale identiteten og det som fell utanfor (Ross 2000). Madssen framhevar både det prosessuelle ved eit fags framvekst, dei politiske og historiske sidene ved det, og at faggrensene ikkje er naturgitte, men konstruerte:

Nokre emne er innanfor faget, andre emne er utanfor. Uttrykket «fagleg innrammingsprosess» tek eg med som ei treffande skildring av morsmålsfagets fødsel og framvekst.

Størstedelen av analyse materialet i denne avhandlingen er frå perioden etter 1889, då etablerer det moderne og sekulariserte morsmålsfaget seg, og det har ein skjønnerlitterær komponent som er sentral. Føremålet med dette kapittelet er å identifisere dei historiske røtene frå ulike skuletradisjonar som prega leseopplæringa og morsmålsfaget før det blei eit norskfag – ein kan gjerne kalle det *norskfagets forhistorie*. Skulen og norskfaget gjennomgjekk store endringar i siste del av 1800-talet med *Lov om folkeskolen* i 1889, *Lov om høiere almenskoler* i 1896 og den første *Lov om Seminarier* frå 1890. Kva var det historiske utgangspunktet for det morsmålsfaget som utkrystalliserte seg mot slutten av 1800-talet? Kva for lesetradisjonar var det som vaks fram?

3.1 Allmugeskulen

Med kong Kristian den sjettes konfirmasjonsforordning av 1736 vart konfirmasjonen ikkje berre ein alminneleg regel, men ei «skyldig Pligt, som alle Børnene udi Menigheden, ingen untagen, af hvad Stand og Condition de end maatte være» var bundne til (1736: pkt. 1). Ingen barn skulle konfirmerast før dei var «blevne holden til Skole og underviiste udi de nødvendigste Christendoms Stykker» (1736: pkt. 2). Foreldre som ikkje ville la sine barn undervise, skulle oppmuntrast og overtalast, og riset bak spegelen var at læraren skulle «afholde dem fra Comfirmasjonen» (1736: pkt. 3). For å få fast arbeid, eige land eller gifte seg måtte ein vere konfirmert. Dermed var både konfirmasjonen og undervisninga før konfirmasjonen i praksis obligatorisk for alle.

Med *Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde* (1739) presiserte Kristian den sjette nærare kva for undervisning som skulle ligge til grunn for konfirmasjonen. Dette har blitt rekna som grunnsteinen til den norske offentlege skulen – statsmakta greip inn for å skape ein felles elementærskule for allmugen. Med forordninga stilte fellesstaten krav til oppbygging av eit skuletilbod, men finansierte det ikkje. Dette førte til at forordninga måtte modifiserast allereie to år seinare.

Forordninga vitnar om ein hierarkisk samfunnsstruktur: Den eineveldige kongen av Guds nåde vender seg til undersåttane sine. Folket blir skildra som den «gemene Allmue» som er oppvaksne i ei «ynkelig Uvidenhed», og når dei med forordninga får både skulerett og skuleplikt, er det «een af de største Velgierninger for Vore kiære og troe Undersaatter» (1739: forord). Haldninga er paternalistisk: Folket vert skildra som villfarne barn som gjennom eit opplæringstilbod skal setjast i stand til å tene kongen og Gud. Forordninga skildrar eit rikhaldig arsenal av avstraffingsmetodar – klokkarar som forsømmer embedet sitt, skal «removeres» frå stillinga og betale mulkt, og foreldre som held barn borte frå skulen, skal møtast med sanksjonar i denne rekkjefølga: åtvaring, utestenging frå nattverda, mulkt og «Fængsel på Vand og Brød» (1736: pkt. 17).

Opplæringstilbodet vert nemnt i denne prioriterte rekkjefølga: Christendom, Læsen, Skrive og Reigen. Lesing, skriving og rekning vert skildra som «Videnskaber, der ere alle og enhver, af hvad Stand og Vilkor de end maatte være, nyttige og fornødne» (1739: forord). Skulens innhald var altså primært legitimert som trusopplæring, sekundært som det nyttige og nødvendige.

Skulens innhald vert elles skildra bokstavleg i form av opplisting av nødvendig inventar i skulestova: «Borde. Bænke, Jern-Ovn, Ildtange, Brønd-Krog» og bøker: ein bibel, «en Huus-Postil» og eit «Forraad af de umistelige Bøger, saasom A.B.C. Bøger, Catechismer, Catechismi-Forklaringer, Davids-Psaltere, Nye Testamenter og Psalme-

Bøger» (1739: pkt. 29-31). Skuletida skulle vare minst tre månader i året, og var for barn frå 7 til 10-12 år. Slutt punktet for skuletida vart gjort avhengig av kristendomskunnskap og leseferdigheit:

Børnene bør saa længe undervises, indtil de i det mindste har lærdt færdig at læse i Bog, og veed deres Christendom, saaledes at Præsten skjønner, at de fra ordentlig Skolegang kand befries. (1739:pkt. 38)

Minstekravet inkluderer som ein ser ikkje skrivning og rekning – dei gjeld elevane sine reseptive ferdigheiter.

Forordninga vart nærare presisert i *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge*, som kom ut samtidig. Instruksjonen går metodisk til verks i skildringa av skulekvardagen:

Hver Morgen skal [...] begynde med Bøn saaledes, at der først synges en Morgen Psalme, siden læses Morgen-Bønnen, samt et Capittel af den hellige Skrift, og endeligen synges en Poenitentzes eller anden aandelig Psalme. Medens Morgen-Bønnen læses, skal alle tilstædeværende Børn ligge paa deres Knæ [...] (pkt. 8)

Naar MorgenBønnen er holdet, skal han strax begynde at læse for Børnene. (pkt. 9)

Som Læsningen om Morgenen begyndes med Sang, Bøn og GUDs hellige Ords Læsning; saa bør den ligeledes om aftenen endes; da der først synges aandelig Psalme, hvorpaa alle Børnene nedknæle medens Aften-Bønnen læses [...] (1739: pkt.12)

Knelande bøn og salmesong skulle slik innramme skuledagen, og hovudmålet for opplæringa vert skildra i pkt. 11: «Alle Børn i Skolen skal han allerførst og fremst for anden Lærdom lære at læse reeligt og rent i Bøger, ligesom han og, naar Forældrene det begiære, bør informere dem i at skrive og reine». Endå tydelegare enn i forordninga ser vi her at skrivning og rekning er sekundære aktivitetar i høve til lesing.

Men kva ligg i formuleringa «læse reeligt og rent»? Kva for hermeneutisk prosess og praksis er det instruksjonen føreskriv? Dagrun Skjelbred peiker på at «reelig» (redeleg) i dåtidas språk truleg betydde klart eller ordentleg. Å lese «rent» betyr «rimeligvis å lese uten å stave først» (Skjelbred 2010:27f). Kravet til dei som var ansvarlege for leseopplæringa, var dermed at dei skulle lære barna å lese ein tekst høgt på ein gjenkjenneleg måte utan staving, konkluderer Skjelbred. Det var såleis ikkje knytt krav til forståing til ei slik formulering.

Også Torill Steinfeld åtvarar mot ei moderne forståing av lesing når ho omtaler opplæringa på denne tida. Steinfeld peiker på at den «gamle» lesinga skulle tene det munnlege minnet, medan den «nye» lesinga som kom på 1800-talet, skulle vere eit middel til å tileigne seg og framkalle kunnskap (Steinfeld 1986:183f). Tekstane som blei lesne i skulen på denne tida, gav ikkje meining i seg sjølve, seier Steinfeld, dei var kontekstavhengige og performative, og dermed forplikta dei lesaren: Lesaren skulle kjenne tekstførelegget slik at han kunne stå ansvarleg for det og framføre det utan støtte av boka. Den enkelte eleven skulle gi Guds ord ei stemme. Mot denne lesepraksisen kontrasterer ho den moderne forståinga av lesing: stillelesing av autonome tekstar for å gi konkret kunnskap, og for å gi kunnskapskategoriserande verkøy. I Steinfeld si framstilling er det, noko overraskande, eldre tiders lesing som vert framstilt i mest positivt lys:

At den nye lese- og lærebokteksten er mindre kontekstbundet enn katekismeteksten, viser seg også i den posisjonen teksten tilskriver eleven. For dette er en tekst som mer radikalt gjør eleven til mottaker. (Steinfeld 1986:183)

Eldre lesepraksis gav stemme og kropp for å «garantere teksten», seier Steinfeld, mennesket gav teksten autentisitet – den kom «fra hjertet». Dei nyare tekstane som etter kvart kom inn i skulen, tiltok seg ein autonomi, og i Steinfelds framstilling gjorde dei det på bekostning av lesaren sin posisjon: Dei tilskriv lesaren ein meir passiv posisjon.

Ein kan spørje seg om ei slik valorisering av lesepraksisane er rett. Den eldre lesinga som Steinfeld skildrar, handla om at elevane måtte stille minnet til disposisjon for ordrett memorering av tekstane – lesinga var eit hjelpemiddel for å framkalle det memorerte. Elevane sitt minne blei eit forrådkammer for religiøse tekstar. At sjølve framseiingssituasjonen skulle garantere autentisitet, og at innhaldet kom frå hjartet, kan ein setje spørjeteikn ved.

Vender ein tilbake til instruksen frå 1739, finn ein spor av den inderleggjorte framstillinga av lesing som Steinfeld skildrar. I punkt 8 vert det vist til at læraren bør «see til, at Børnene med andagt synge Psalmene, bede Bønnen, og høre GUDs hellige Ord læse».

Samtidig handlar heile punkt 10 om lesing og forståing, og her kan ein få eit noko anna bilete av lesinga enn det Skjelbred og Steinfeld teiknar:

Han skal med ald Fliid lære Børnene Doctor Luthers liden Catechismum, saa at de først rettelig forstaar et hvert Stykkes Mening, og siden lærer dem Ord for Ord uden ad; og derpaa bør han lære dem den almindelige Catechismi Forklaring. Hvilken han ey skal venne dem til at lære saaledes uden ad, at de binde sig til Ordene, men han bør tit og ofte forandre Spørmaalene til dem; saasom det er bedre, at de kunde gjøre Forreede for Meeningen, end at de kunde læse Ordene op, uden at forstaae dem. Saa skal han og troeligen venne Børnene til, at applicere alt, hvad de af GUDs Ord og deres Catechismo lære, paa dem selv; at randsage derefter deres Forhold og Tilstand; i Enfoldighed som Børn at bede til GUD deres Fader, og at klage ham med faa Ord af Hiertet ald deres Nød og Trang. Ligesom han og skal viise de Børn, som i Catechismi Kundskab er vel grundet, hvorledes de best kand læse Bibelen sig selv til Opbyggelse og Nytte. (1739:pkt.10)

Siste del av sitatet er i konsentrert form pietismens leseomgrep og leseprogram – å «læse Bibelen sig selv til Opbyggelse og Nytte». Men meir enn det: Instruksen prioriterer at elevane kan «gjøre rede for meningen» framfor det å «kunde læse Ordene op, uden at forstaae dem». Den leseprosessen instruksen skildrar, er tilpassa

dette: først forstå meininga i eit stykke, deretter memorere. Instruksen tilrår endåtil ein variert spørjestrategi for å stimulere forståing framfor pugg. Målet vert skildra som ein applikasjon, ei anvending, av Guds ord – teksten vert forstått som eit handlingsimperativ: Lev livet i tråd med kristne dygder.

Det er altså eit samansett leseomgrep ein kan lese ut av instruksen. På den eine sida er kravet «berre» å lese «reelig og rent», og Skjelbred forstår dette, som vi har sett ovanfor, som å lese gjenkjenneleg utan staving. På den andre sida skildrar instruksen metodisk ein lesepraksis med uttalte mål om forståing og applikasjon framfor pugg og memorering. Ei mogleg tolking av dette er at det første skildrar minimumskravet, det andre det overordna målet. Ein kan òg tolke det slik at den grundige skildringa av lesemetodikk i punkt 10 er gjort fordi ein visste, og kanskje frykta, at praksis kom til å bli prega av pugging – ein ville føregripe ei for skeiv utvikling i den retninga.

At terrenget kanskje ikkje stemte heilt med det oppmålte kartet, førte òg til at forordninga frå 1739 vart modifisert allereie to år etterpå, med *Placat og nærmere Anordning Angaaende Skolerne paa Landet i Norge* (1741). Plakaten gjer forordninga til rettleiande, til «Veyleedelse, men ingenlunde til Hinder, i fald de beqvemmere, tienligere og bedre Middel kand udfinde, naar ikkun Vort gudelige Øye-Mærke, som er Ungdommens behørlige Oplærelse i deres Cristendoms Kundskap, kand derved erholdes» (1741:pkt. 2). Plakaten skulle «rødde af Veyen [...] Besværinger og Hindringer» (1741:pkt. 8), og overlét med det ansvaret til kyrkjelydane sjølve. For leseopplæringa hadde ikkje plakaten konsekvensar – den var sikra gjennom trusopplæringa. Skriveopplæringa og rekneopplæringa var det nok verre med – allereie i instruksjonen var opplæringa her knytt opp mot at foreldra måtte krevje slik opplæring, og det ville i praksis seie at dei måtte betale for den.

Plakaten av 1741 innebar nok ei meir realistisk tilnærming til skuleoppbygginga i Noreg. Samtidig fekk plakaten innverknad i seg sjølv: Telhaug og Mediås peiker på at plakaten vart brukt «obstruktivt, det vil si som en bremsende faktor» (2003:51). Knut

Tveit har peikt på at skulekommisjonane låg i dvale på 1700-talet, og at dei berre vart stabla på beina i all hast i høve visitas frå biskopen (Tveit 1990:192). Reidar Myhre har på si side gjort den paternalistiske tilnærminga frå normtekstane på 1700-talet til si eiga:

En [...] vanskelighet lå i allmuens sløvhet og likegyldighet overfor opplysning og skole. Mange av foreldrene kunne ikke lese, og deres åndelige horisont rakk i svært mange tilfeller ikke ut over de snevreste bygdeanliggender. (Myhre 2002:30)

Jostein Fet (1995/2003) og Arne Apelset (2004) har teikna eit anna bilete både av den tidlege alfabetiseringa i Noreg og av folks «åndelige horisont», men det skal vi i denne samanhengen la ligge.

Vi skal i staden merkje oss dette: Den første skulelova som Stortinget vedtok, *Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet* frå 1827, tilførte lite nytt, verken når det gjaldt lengda på skulegangen eller skuletida pr. år – på desse felta er skulelova snarare mindre ambisiøs enn forordninga som kom knappe hundre år før. Unionsoppløysinga sette altså ikkje spor etter seg i form av auka ambisjonar når det gjaldt opplæringstilbodet for allmugen.

Slik sett kan ein vurdere 1827-lova meir som ei lovfesting av opphavlege krav frå hundreåret før enn ei direkte nyskaping. Når det er sagt: Lova inneber endringar i faginnhaldet, og dei vedkjem leseopplæringa. Skulelova slår i § 14 fast at det skal undervisast

- a) i Læsning, forenet med Forstandsøvelser,
- b) i Religion og Bibelhistorie, efter de anordnede Lærebøger,
- c) i Sang, efter Psalmebogen,
- d) i Skrivning og Regning. (1827:§ 14)

Det vi med eit moderne perspektiv vil kalle norskfaglege emne, er altså styrkte i lova: Lesing er nemnd først og blir kopla mot forstandsøvingar, og det er ikkje knytt

atterhald til opplæring i skriving og rekning slik som i forordninga og den etterfølgande plakaten. Kjell-Arild Madssen les i sin studie av normtekstar fagbestemminga i lova som ei prioritert liste: a) er ein føresetnad for b), som fører over i c), osv. (Madssen 1999:101). Slik sett vert lesing sett på som eit grunnlag og ein føresetnad for dei andre punkta. Det gir lesinga tyngde i lova, men truleg framleis som ei understøtting av den religiøse opplæringa.

Lesinga vert altså kopla mot forstandsøvingar, og det er ei skulehistorisk nyskaping. Kva ligg det så i dette? For det første inneber det ei kopling mellom språk og tanke, at språkleg utvikling er ein føresetnad for utvikling av forstand og tenkjemåtar. Kjell-Arild Madssen dreg parallellar til den klassiske tradisjonen si tru på at språkleg danning skulerte tanken og forstanden, og at ein ved hjelp av dette skulle lære å handle fornuftig og med rettferd (Madssen 1999:115). Samtidig var endringa i tråd med det *Pedagogisk oppslagsbok* kallar «tidens formalpedagogiske ideer» (Ness 1974:474). Slik sett kan planen lesast som uttrykk for eit formalt danningssyn, der skulering av forstand og tankeevne var eit mål i seg sjølv, uavhengig av innhaldet i lærestoffet. Formalpedagogikken har til felles med pietismens kunnskapssyn det intellektualistiske – det er tankens kraft som skal utviklast gjennom språket, og dette er ei kognitiv utvikling.

For det andre inneber lesing kopla med forstandsøvingar ei systematisert tilnærming til omgrepslæring og tankeutvikling. Systematisk innøving av ord, konkrete som abstrakte, ville tene sjølve tenkjeevna til elevane. I dette ligg det ei bestemt tilnærming, ein lesemetodikk, som lærebokforfattarane etter kvart skulle gripe fatt i. Ein kan òg tenkje seg at ufaglærte lærarar med dette fekk seg ein handgripeleg modell for korleis undervisninga skulle skje, ein spørsmål-svar-pedagogikk. Den pedagogiske formaldanninga knytt til omgrepslæring skulle drygt hundre år seinare få sin renessanse i den såkalle pedometrien, der Hans Bergersen var norskfagets mann.

Dette opna for kontinuitet når det gjaldt spørsmål-svar-metodikk knytt til kristendomsinnlæringa. Samtidig opna det for ei tilnærming også av verdsleg type, ei systematisk omgrepsinnlæring også til det nære og det som omgav elevane – det peiker fram mot ein type heimstadlære. Norsk skule var også etter 1827-lova ein kristendomsskule, men her var sider ved den som etter kvart kunne understøtte ei meir verdsleg opplæring i skulen. Lova frå 1827 skulle bli etterfølgd av *Plan, hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne* (1834), og der blei det i § 6 for første gong i norsk samanheng vist til ei lesebok i allmugeskulen: «Til videre Fremgang i Læsning benyttes en passende Læsebog efter Biskoppens Bestemmelse» (1834:§ 6). Så kan ein spørje seg: Kva for lesebøker var det som fanst, kva for lesestoff var det som vart brukt i leseopplæringa?

Dei første 150 åra etter forordninga av 1739 var det éi bok framfor andre som prega skulen og skulens innhald – òg som lærebok i morsmålet: Pontoppidans forklaring frå 1737 (jf. Furre 1993, Haraldsø 1989, Myhre 2002, Leirpoll 1981, Rasmussen 2004). Det var Kristian den sjette som gav hoffpresten sin i oppdrag å skrive boka, og den fullstendige tittelen skildrar det ambisiøse ved verket: *Sandhed til Gudfryktighet, udi en eenfoldig og efter Mulighed kort, dog tilstrækkelig Forklaring over Sal. Doct. Mort. Luthers Liden Catecismo, indeholdende alt det, som den der vil blive salig, har Behov at vide og gjøre*. Heretter refererer eg til verket som *Pontoppidans forklaring*.

Det litterære førelegget for boka var altså Luthers vesle katekisme. Boka følger same disposisjonen, med fem delar: trusartiklane, dei ti boda, Fader Vår, dåpen og nattverden. Katekismeforklaringar var på 1600-talet ein sentral teologisk sjanger som mange prestar og teologar skreiv innan (jf. Rasmussen 2004:36). Luthers vesle katekisme var skriven i 1529 som ei samanfating av det ein husfar burde formidle av kristen bodskap til barna sine. Katekismen hadde altså ein didaktisk og pedagogisk grunnsituasjon knytt til formidling til barnet. Mange av katekismeforklaringane på 1600-talet hadde tapt dette didaktiske elementet av syne, dei blei «en arena for

innviklete drøftinger av hva som var rett teologisk lære» (Rasmussen 2004:36). I eit slikt perspektiv tolkar Rasmussen – trass dei 757 spørsmåla og svara – *Pontoppidans forklaring* til å vere meir i tråd med den didaktiske intensjonen frå Luther enn føregjengarane. Både innhaldsmessig og språkleg er her adaptasjonar som kan tilskrivast ein didaktisk intensjon, sjølv om boka på dette punktet har vore illgjeten i ettertid (jf. Furre 1993).

I føreordet framstår forfattaren både som opplysningsmann og pietist – i nemnd rekkjefølge:

[K]unnskap om sannheten [beholder] sin store verdi. Riktignok priser ikke vår Herre Jesus (i Joh. 13:17) noen salig fordi de vet, men bare om de gjør etter det de vet. Men han setter likevel kunnskap foran, for skal det bli tro, må det først være kunnskap. Og uten tro er det umulig å behage Gud med noen som helst gjerning. Vi ser at mange svært enfoldige mennesker viser troskap i å vandre etter det lille lyset de har. Av det kan vi trekke den slutning at deres liv ville vært enda langt bedre om de hadde hatt en fullkommen innsikt i sannheten. Den som i tusmørket utfører en gjerning som det trengs dagslys til, greier kanskje å få gjort den, men med største møyе, fare og tidsspilte. Mørket er slett ikke det som hjelper ham, men det lille lyset som er til stede. Og jo mer lyset vokser i morgendemringen, jo sikrere kan han fortsette sin gjerning, om han vil. (Pontoppidan 1737, her sitert frå revidert utgåve 1996:9f)

Slik skriv ein opplysningsorientert Pontoppidan, og slik verka han: Han gav ut salmebok, historisk verk, eit episk verk, *Kort og ennfoldig Underviisning for Skoleholdere om den Maade, paa hvilken de best kunde lære Børn at lese i Bøger* (1748), starta det kateketiske seminar i Bergen, ein høgre realskule og gav ut naturvitskaplege skrifter – og mykje anna. Likevel åtvarar Pontoppidan i føreordet mot at kunnskapen kan føre mennesket lenger vekk frå Gud:

Vel er det sant at kunnskapen om Gud ikke alltid og hos alle fører med seg sann frykt, kjærlighet og lydighet mot ham. Det finnes en viten uten samvittighet, en kunnskap uten kraft. Den oppblåser i stedet for å oppbygge. Dette er det utallige eksempler på i vår tid.

Når jeg ser på våre forfedre, synes jeg at de gjorde mer enn de visste. Men vi vet mer enn vi gjør. De lignet en fruktbar Lea med matte øyne, mens vi ligner en ufruktbar Rakel med vakkert utseende. (Pontoppidan 1996:9)

Kunnskapen er altså dualistisk i sin karakter – han kan vere såre god, og han kan gjere ein utvendig vakker, men ufruktbar. Kunnskapen skal tene Gud og trua på Gud.

Boka er retta mot «alle de som driver med undervisning av de unge», og med ei slik didaktisk ramme er det mange omsyn å ta, poengterer Pontoppidan:

En må ikke forsynde seg mot de unges huske-evne ved å være vidløftig, mot deres fatte-evne ved å være uklar, og en må heller ikke ødelegge læresammenhengen ved å bruke gal rekkefølge, eller støte an mot naturlig språkbruk ved kunstige og tvungne uttrykksmåter. (Pontoppidan 1996:10f)

Dei nokså grundige refleksjonane kring nødvendige adaptasjonar i ei bok retta mot unge kan vere ei av forklaringane bak den utbreiinga boka skulle få.

Teksten har ein spørsmål-svar-struktur og opnar slik:

- 1) Kjære barn, vil du gjerne være lykkelig på jorden og salig i himmelen?
Ja, kunne jeg bare bli det.
- 2) Da vil du vel gå den veien som fører deg til dette målet?
Ja, dersom jeg kan finne den. (Pontoppidan 1996:13)

Teksten er, som ein ser, langt frå å vere ein sokratisk dialog mellom partar som søker meining saman. All styring og autoritet er lagt i den spørjande instansen, den svarande instans har preg av underkastande aksept. Spørsmåla har karakter av å vere ferdig utlagde på førehand – ikkje på noko punkt tek den spørjande instans utgangspunkt i svaret og byggjer vidare på det. Spørsmåla inviterer såleis ikkje til dialog, men til framføring av tillærte svar – mønsteret er gitt med boka. Det dialogiske potensialet, det opnande, ved ein spørsmål-svar-metodikk er i det heile ikkje utnytta: Teksten framstår som svært lukka, som autoritær i forholdet til lesaren (den som svarer).

Hermeneutisk sett nærmar teksten seg eit nullpunkt i høve til det å gi lesaren eit fortolkande frirom, å finne og forme eiga meining ut frå eit tekstførelegg.

Det viser seg òg at det opplysnings- og fornuftorienterte kjem under press samanlikna med det religiøse siktemålet, som etter kvart framstår som klart overordna:

15) Men kan vi ikke bygge vår tro og vårt liv på åpenbaringer eller drømmer, på vår egen fornuft, på det andre mennesker har sagt eller gjort, på gamle skikker eller lignende?

Nei, på slikt bygger vi ingen sann tro og lydighet, men bare overtro, ugudelighet og selvvalgt gudsydning, som er mot Guds vilje. [...]

19) Kan en ikke få kunnskap til salighet om en tolker Skriften bare med sin naturlige fornuft?

Nei, for vår fornuft er fordervet ved synden. (Pontoppidan 1996:17f)

Synda står i det heile sentralt, jamfør siste del av sitatet ovanfor. Det ortodokse synet på synd var at det var knytt til å bryte Guds forbod eller ikkje å gjere det som Gud hadde påbydd. Det som ikkje kom inn under forbod eller påbod, var eit friområde, *adiafora* (jf. Haraldsø 1989:32). Pontoppidan grip inn i og reduserer dette friområdet ved å forby lesing av kjærleiksromanar, «skittent og usedelig lesestoff», musikk, dans og skodespel (spørsmål 217). I Wexels reviderte versjon som blei autorisert for skulebruk i 1843, nógde han seg med å åtvare mot «slet Læsning, Usædelig og letsindige Fornøielser» (her sitert frå Haraldsø 1989:35). Opposisjonen mot Wexels revisjon vart etter kvart så sterk at ein kongeleg resolusjon i 1852 slo fast at autorisasjonen av boka ikkje var til hinder for bruk av tidlegare utgåver.

Tilsvarande streng er Pontoppidan når det gjeld synet på omvending. Dåpen var ikkje nok – det var omvendinga som var inngangsporten til det evige livet. Barna kunne vere «i Satans garn sjølv om dei var døypte» (Furre 1993:42). I Wexels omarbeidde versjon var det opna for at omvendinga kunne skje etter døden, og dette vart det største ankepunktet mot boka.

Pontoppidans forklaring er prega av verdsbiletet i eineveldet. I tillegg til den himmelske orden er der ein verdsleg orden. Når ein etter fjerde bodet skal ære, tene, lyde, akte og elske foreldra våre, er det utlagt i ein paternalisme som gjennomsyrrer ulike livsområde:

- i hjemmet: foreldre, besteforeldre, pleieforeldre og andre som er i foreldres sted,
- kirken og skolen: prester og lærere, øvrigheten eller styresmaktene
- i yrkeslivet: arbeidsgiverne og andre overordnede (1996: Spørsmål 157).

Både den lukka spørsmål-svar-framstillinga, metodikken den impliserte og det paternalistiske innhaldet har preg av underkasting – elevane skal forstå seg sjølve som undersåttar, nedst på alle rangstigar.

I reskriptet som forordna boka som ei obligatorisk lesebok, vart det peikt på at det ikkje var meininga at teksten skulle lærast utanåt av elevane (jf. Rasmussen 2004:40). Lærarane og prestane skulle formidle meiningsinnhaldet i spørsmåla, og elevane skulle etter intensjonane få svare med eigne ord. Samtidig blei det lagt opp til nettopp den pugginga som reskriptet åtvare mot: Drygt 200 av dei 757 svara skulle «læses og eftertænkes i Bogen, men ei læres udenad, NB. af de tungnæmmede, og med alt for liden Skolegangstid forsynede Børn» (her frå Haraldsø 1989:30). Nettopp pugginga – den utvendige innlæringa av eit innhald dei kanskje ikkje forstod – har blitt ståande som ein pedagogisk arv etter Pontoppidan, jamfør den vanlege omskrivinga av truvedkjenninga: «pint under Erik Pontoppidan». I lys av dei didaktiske pretensjonane i innleiinga kan ein spørje seg: Kor mykje forstod barna av boka? Berge Furre konkluderer slik: «Boka var forståeleg – *for vaksne*» (Furre 1993:44). I ei tid då barndomen hadde liten verdi i seg sjølv anna enn som førebuing til vaksenverda, kunne ein kanskje ikkje vente anna. Pontoppidan er plassert på «åndsfridomens svarteliste», seier Furre, og legg med ein viss resignasjon til: «Pedagogen Pontoppidan fortente kanskje ikkje betre» (1993:47). Sjølv avrettinga skulle kome

nettopp frå kulturfeltet Pontoppidan stilte seg så avvisande til: «Alexander Kielland dømde Pontoppidan til døden med *Gift*.» (Furre 1993:47)

Den neste boka brukt til leseopplæring som fekk ei nokså stor utbreiing, var Hans Jacob Grøgaards *Læsebog for Børn, især i Omgangsskoledistrikterne* frå 1816 (Leirpoll 1981:15). Dette var den første leseboka som skulle få ein sterk posisjon i allmugeskulen. Forfattaren var prest og folkeopplysar, og hadde året før gitt ut ein abc. Mykje av innhaldet i Grøgaardsboka, som den vart kalla, var knytt opp mot bibelen, og boka har blitt karakterisert som ei bibelsøge (jf. Haraldsø 1989:38).

Mottoet, eller epigrafen, til boka er henta frå Apostelgjerningane 8.30: «Forstaaer du det, som du læser?». I den bibelske samanhengen utdraget er henta frå, møter Filip ein etiopisk hoffmann som les profeten Jesaja, og Filip stiller spørsmålet som er sitert. Svaret er: «Korleis kan eg vel det når ingen rettleier meg?» (Ap. 8.31). Filip gir han rettleiing – og døyper han. Mottoet har slik både ein pedagogisk og ein religiøs dimensjon.

Trass i at mykje av innhaldet i boka er knytt til det religiøse, er også den pedagogiske dimensjonen sentral. Det religiøse vart rett nok tydeleggjort i tittelen på den reviderte utgåva: *Læsebog for Børn, en Forberedelse til Religionsunderviisningen, især i Norges Omgangsskoledistrikter* (1843). I fjerde utgåva frå 1858 er eit «Omarbeiderens forord» av K. Jørgensen der han viser til misnøye blant lærarar og foreldre på grunn av «den mindre bibelske Synsmaade». Av bokas «Fortrin» nemner han «det optagne bibelhistoriske Stof», den «fortræffelige Ordning og Behandling for den barnlige Alder» og «den i Bogen indeholdte Anviisning til en forstandøvende og forstandig Læsning» (Jørgensen i Grøgaard 1858). I dei to siste punkta, og særleg det siste, ligg Grøgaards sentrale grep: språklege forklaringar som skal utvikle forstandsevnene. Av dei åtte innhaldskapitla er tre av dei knytte til ordforklaringar: «Nogle viktige Begreppers Forklaring», «Nogle Ords Lighed og Forskjell m.v.» og «Nogle Bogstavers Udtale». Det første kapittelet vert brukt til å definere

grunnleggande kategoriar: Sansar, erfaring, kunnskap, «beskaffenhett», eigenskap, likskap og ulikskap, kraft, «bestemmelse», årsak og verknad, «hensikt og middel», «legeme», sjel, levande/livlaus, plikt, «betingelse», mogleg/umogleg/verkeleg, nødvendig/tilfeldig og det motsette. Omgrepet *kunnskap* er definert slik:

Kundskab er at vide Noget. Jeg har Kundskab om, hvorfra man faaer Melk, og hvorledes man faaer Smør af Melk. Jeg har Kundskab om, hvorfraa man faaer Korn, og hvorledes man faaer Brød af Korn. Jeg har Kundskab om, hvoraf man faaer Uld, og hvorledes man faaer Klæder af Uld. Jeg har Kundskab om, hvoraf man faaer Liin, og hvorlædes man faaer Lærred af Liin. Jeg har ikke mange Kundskaber, derfor maa jeg lære. At lære er at faae Kundskab. (Grøgaard 1858:8)

Vi ser at Grøgaard nyttiggjer seg av mange pedagogiske grep i framstillinga: Han tek utgangspunkt i det nære, konkrete, praktiske og naudsynte (mjølk, smør, korn, brød, klede), skriv eit «jag» inn i teksten som lesaren/eleven kan identifisere seg med, bruker eit repetitivt syntaktisk mønster og endar opp i ein i samanhengen nokså umotivert konklusjon: «Jeg har ikke mange Kundskaber». Det kan tolkast som ei understreking av at elevane må vere audmjuke i møte med kunnskap og skulen, og det kan tolkast som at elevane sine kunnskarar avgrensar seg til det praktiske og konkrete – dei kan lite om meir abstrahert kunnskap. I alle høve: Grøgaards metode med forstandsøvande ord- og logikkforklaringar frå 1816 peiker fram mot den framstillinga av lesing ein seinare skulle finne i 1827-lova: «Læsning, forenet med Forstandsøvelser».

Innhaldsmessig er elles boka prega av det religiøse. Dei større kapitla er vigde til forteljingar frå det gamle og nye testamentet, eit mindre kapittel om «Kristi Kirkes Skjebne» og eitt om «Kristelige Spørgsmål». Det tresiders kapittelet med meir verdsleg tittel, «Nogle Stykker af Verdenshistorien», har dei to underkapitla «Om vore Forfædres Religion før de bleve Kristne» og «Om den falske Profet Mahomed» som «blandede [...] mange Vildfarelser» (Grøgaard 1858:149). Misnøye kring «den

mindre bibelske Synsmaade» til tross: Grøgaardsboka ligg tett opp til det ein må kunne kalle bibelsoge.

Skulelovene som er omtalt så langt, gjaldt alle folkeskulen på landet. Fram til 1840 fanst det ikkje skulelover for allmugeskulen i byane. Det einaste som fanst, var «de antydningar som fantes i Kristian 5.s lov fra 1687, og det som stod der», peiker Høigård og Ruge på, «var speidt nok» (1971:73). I 1837 var det berre 5 % av skulepliktige barn på landet som ikkje gjekk på skule, mot 18 % i byane. Til Høigård og Ruges forundring var altså bygdene betre stilte enn byane:

Så underlig det enn kan høres, var forholdene [...] når det gjaldt opplysning og alminnelig kulturnivå dårligere i byene enn på landet, og det er ikke tvil om at skolevesenet hadde en avgjørende skyld. [...]

Det var derfor et skrikende behov for byskoler omkring 1840. (Høigård og Ruge 1971:72f)

I 1839 blei det sett ned ein skulekommissjon med eit vidt mandat: Den skulle utgreie skule- og utdanningsvesenet frå allmugeskule til universitet. Noko av bakgrunnen for at kommisjonen vart sett ned, var Frederik Molke Bugges studiereise til Tyskland og Frankrike. Resultatet av den stipendfinansierte reisa vart eit trebandsverk, *Det offentlige Skolevæsens Forfatning i adskillige tyske Stater tilligemed Ideer til en Reorganisation af det offentlige Skolevæsen i Kongeriget Norge* (1839), som skulle fylle ca. 1 100 sider. Utgreiinga var så grundig at ho vekte oppsikt ikkje berre i nabolanda våre, men òg i Tyskland, som var objektet for studien (Høigård og Ruge 1971:84). Bugges arbeid peikte på grunnleggande problemstillingar som det blei skulekommissjonens oppgåve å ta stilling til. Grev Wedel var leiar av kommisjonen, og kjende kommisjonsmedlemer forutan Bugge sjølv, var A.M. Schweigaard og Herman Foss. Samansetjinga av kommisjonen skulle bli problematisk; den også i kommisjonens arbeid produktive Bugge var representant for ei nyhumanistisk orientert tenking, Schweigaard og Foss hadde markert seg som langt meir realistisk orienterte. Til dette kom andre vanskar: Grev Wedel døydde medan kommisjonen var

i arbeid, Bugge miste frikjøpet han hadde som rektor i Trondheim for å delta i kommisjonen, følte seg motarbeidd og «søkte sin trøst i selskapslivet [...] og [...] døde i 1853 som privatlærer i Bergen» (Høigård og Ruge 1971:81). Dette endeliktet karakteriserer Høigård og Ruge som «en tragedie».

Berre to av arbeida til kommisjonen skulle ende opp i realpolitiske vedtak:

Universitetsfundasen blei endra i 1845, og Stortinget vedtok *Lov om*

Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne i 1848. Lova skulle bringe lite nytt sett opp mot

1827-lova for allmugeskulen på landet. Det ein likevel kan merkje seg, er at lova i § 1 kjem med ei nyvinning, det vi i dag vil kalle ein føremålsparagraf:

Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaper og Færdigheder, som ethvert medlem af Statssamfundet bør besidde. (1848:§ 1)

Her ser vi for det første ei innordning av skule-heim-forholdet som det skulle bli tradisjon for i norsk skule: Heimen har det primære ansvaret for oppdraging av barna, skulen det sekundære. For det andre ser vi at «christelig Oplysning» no er sidestilt med kunnskapar og ferdigheiter som er verdslege. For det tredje ber føremålsparagrafen i seg ideal om ei opplyst ålmente: Ungdomen skal etter kvart bli borgarar, bli «medlem af Statssamfundet», og det forpliktar foreldra og skulen til å gjere dei i stand til det. 36 år seinare skulle Sverdrup gjenta dette som eit ekko, men då òg kopla mot folkestyret: «Jeg har talt og virket for Folkets Selvstyre; dette forpligter mig til at tale og virke for Folkets Oplysning» (Sverdrup 1884:12).

Likestillinga av verdsleg innhald i føremålsparagrafen skulle likevel ikkje få innverknad på innhaldet i skulen. Det er skildra slik i § 2:

- a) Læsning og Forstandsøvelser;
- b) Religion og Bibelhistorie efter de anordnede Lærebøger samt Bibellæsning og tildeels Udenadslæren af Psalmer;
- c) Sang;

d) Skrivning, Skrivtlæsning og Regning. (1848:§ 2)

Dette er nær identisk med formuleringane frå 1827-lova for allmugeskulen på landet. Tillegget, det som det skal undervisast i «[n]aar Omstændighederne tillade det», er rett nok noko meir spesifisert. 1848-lova peiker på «Retskrivning og Stiiløvelser», «Haandgierning» for «Pigebørn» og «Gymnastik» for «Drengebørnene». Høigård og Ruge formulerer det lakonisk slik: «På samme måde som 1827-loven for allmueskolen på landet, har byskoleloven av 1848 sin vesentligste betydning ved at den eksisterer» (1971:89).

Om Høigård og Ruge er skeptiske til grad av nyorientering i 1848-lova, er dei desto meir tydelege på at åra etter skulle markere endring: «Mellom Stortinget i 1848 og det nye Storting i 1851 ligger det vi kunne kalle en pedagogisk nyorientering i Norge» (1971:97). Dei peiker på ulike og medverkande årsaker bak det pedagogiske omskiftet, og dei samanfattar hovudfaktorane slik: «Skrekken for Marcus Thrane og troen på Grundtvig» (1971:99). Også Rolf Grankvist tilskriv Thrane-rørsla ei viktig, og avskrekkande, rolle i denne perioden (2000:78ff). Grankvist refererer til Thranes pedagogiske mål for folkeopplysing frå 1849:

1. Skolen skal gi arbeideren de samme allmennkunnskaper som andre statsborgere har.
2. Skolen skal lære småkårsfolk hvordan de kan nå fram til likeverd og likestilling. (Grankvist 2000:79)

Når Thrane-rørsla med eit slikt utgangspunkt fekk opp mot 30 000 medlemmer i Sør-Noreg, tok myndighetene det ifølge Grankvist som «et forferdende bevis på hvor lavt folkeopplysningen sto rundt om i landet» (2000:80). Samanhalde med formannskapslovene frå 1837, som gav bøndene lokal makt, vart situasjonen forstått som uholdbar: Korleis halde seg med folkestyre når folket lét seg forføre av slikt?

Løysinga på situasjonen var enkel, og gav eit skulepolitisk tildriv: Folket måtte opplysast. Slike tankar låg bak stiftinga av Selskabet for Folkeopplysningens Fremme i

1851, med Hartvig Nissen som formann og Ole Vig som redaktør av bladet til selskapet, *Folkevennen*.

Ole Vig blir av Reidar Myhre karakterisert som ein «nøkkelperson til forståelse av norsk reformvilje i 1850-årene» (2002:40). Ole Vig er historisk interessant av fleire årsaker: Som seminarist frå Klæbu seminar skulle han bli eit føredøme for ein ny lærarstand som reiste seg dei neste tiåra. Brit Marie Hovland har vist korleis lærarane frå 1850- til 1870-åra gjekk frå å vere såkalla sjuårslærarar til å bli nærast bygdematadorar (Hovland 1999). Omgrepet sjuårslærer er knytt til at sju års lærarteneste gav fritak frå å avtene verneplikta, og desse lærarane hadde gjerne større eller mindre helseproblem eller handikap. Nokre tiår seinare var lærarrekrutteringa gått frå å vere ein avleiingsstrategi knytt til verneplikt til å bli rekrutteringsveg for skuleflinke som kunne rekne med ein sentral posisjon i bygda. Ole Vig bidrog til dette på fleire måtar. For det første var han sjølv eit lysande føredøme på ein ressurssterk seminarist med tillegget «ualmindelige evner» på vitnemålet frå Klæbu seminar. For det andre var han ein aktiv føredragshaldar på lærarmøta kring i landet, forum som er heilt sentrale for å forstå den sjølvoppdrifta som breidde seg i lærarstanden desse tiåra (jf. Hovland 1999). For det tredje hadde han lese sin Grundtvig og funne inspirasjon til sine bidrag som nok trefte samtida: først av alt folkeopplysing, deretter, og nær knytt til det, eit profesjonsmessig engasjement på vegner av lærarstanden. Ole Vig var ein aktør som trefte si tid.

Mest interessant i denne samanhengen er Ole Vigs bidrag knytt til debatten om ei eiga lesebok. Leseboksaka skulle bli sentral dei neste tiåra – ikkje berre for å forme morsmålsfaget, men òg gi opphav til nye fag og såleis forme fagkrinsen i allmugeskulen, seinare folkeskulen. Det første sentrale bidraget hans om dette emnet var eit føredrag for Kristiania Skolelærerforening, trykt i *Den norske Folkeskole* i 1855: «Hvad Hensyn bør der i Almuskolen tages til den skjønne Litteratur og især til Poesien». Vig ser inga motsetning mellom verdsleg poesi og kristendomen, tvert om:

Poesien, den ægte Poesi, er Menneskeandens skjønneste Værk, det, som i vor falne Tilstand tydeligt vidner om vort guddommelige Udspring. Derfor er Kristendommen nødvendig traadt i inderlig Forbindelse med Poesien, har taget denne i sin Tjeneste. (1855:327)

Den neste problemstillinga han tek for seg, handlar om poesien sin nytteverdi, altså forholdet mellom skjønnlitteratur og meir matnyttig kunnskapsinnhald.

Skjønnlitteraturen og særleg poesien har så visst sin nytteverdi, seier Vig, og presenterer ein tredelt argumentasjon for dette. For det første: Både forma og innhaldet i poesien skaper eit «poetisk Brændpunkt» som gjer at undervisninga «bevares og styrkes, at det Læste festes i Hukommelsen» (1855:327). For det andre, argumenterer Vig: Poesien «glæder og opliver Børn». «Og sandelig», legg Grundtvig-lesaren til, «denne Grund er ikke uviktig» (1855:330). Nektar ein barn glede og tvingar barndomen inn i same former som manndomen og alderdomen, gjer ein dei «sløve og usle, opdrager dem til Hykleri og Falskhed, kanskje endog fremkalder unaturlige Synder hos dem». Derfor har «ogsaa de alvorligere Fag stor Nytte af, at slige Ting som Historie og Poesi tages i Brug» (1855:330). Det siste argumentet hans er knytt til poesien «Magt til at forædle Smagen, til at danne Mennesket, som ligger i alt det Skjønne» (1855:330). Poesien er «Sprogets Søndags-Drakt». På dette punktet gir Vig poesien en absolutt verdi, ikkje berre fordi den «understøtter andre Fag, men ogsaa i og for sig selv». Frå dette utleier Vig ei tredelt gruppe av fag i skulen:

1) Hvad der er vigtigt til Salighed, altsaa Kristendoms-kunskab (Børnelærdømmens Hovedstykker, bibel- og kirkehistorisk Undervisning); 2) Hvad der er af Vigtighed for dette udvortes (materielle) Liv (Regning, Skrivning, Tegning, Bogholderi osv.); 3) Aandsdannende Fag ialmindelighed (Historie, Poesi, Sjælelære, Naturlære osv.) (1855: 331)

Ingen nektar på at den første gruppa høyrer heime i allmugeskulen, seier Vig, dei fleste innrømmer at også den andre bør vere med, men den tredje er «baade af Høje og Lave bleven sat i Skyggen»: «Verden kalder det unyttigt, som ikke kan omgjøres i

Penge eller Mad, eller være til Hjælp ved Landbrug, Handel og Haandværk» (1855:331).

Skjønnlitteraturen si «Magt til at forædle Smagen», dannelsespotensialet og vektlegginga av «Aandsdannende Fag» forblir likevel noko uavklart i Ole Vigs framstilling. Han utdjuar ikkje kva form og funksjon ei estetisk og åndsbyggjande undervisning bør ha. I staden grunnir han det «unyttige» med det «nyttige»: Fedrelandshistorisk kunnskap kan gi dei som i framtida skal vere i formannskap og på Stortinget meir forstand, og «gode Sange» kan vere ei hjelp til å levandegjere undervisninga. Det unyttige blir slik legitimert som støttedisiplin for det nyttige. Kanskje er det forsiktige defensoratet for det unyttige eit uttrykk for Vigs egne synspunkt, kanskje er det ein argumentasjon tilpassa målgruppa og samtida.

Det same kan ein sjå når Vig skal konkretisere tankane sine om ei lesebok. Han skil mellom to tidlegare tilnærmingar til dette: Dei som har tatt omsyn til det skjønnlitterære og estetiske, og dei som har lagt vekt på det allmennyttige og late «Hensynet til det Skjønne saagodtsom ud av Betragtning». Den siste framgangsmåten må «forstørstedelen» følgast ved utarbeidinga av ei kvar lesebok for grunnskulen, konkluderer Vig, men «Noget mere Hensyn til den skjønne Litteratur baade kan og bør gjøre sig gjældende» (1855: 331).

Likevel tillegg Ole Vig skjønnlitteraturen generelt og poesien spesielt ein slags uspesifisert sinnelagsskulerande effekt: «[...] ti med lidt Kjendskab til Menneskenaturen kan der ikke tviles om, at Læselyst, Sang osv., vil hjælpe at indskrænke Drik og Kortspil. Saaledes vil hine ædlere Fornøjelser altsaa bære en moralsk Frugt, der ialfald i timelig og borgerlig Henseende har sin Betydning» (1855:332). Men også her blir tolkinga i ettertid usikker: Var dette Vigs egne synspunkt, eller er argumentasjonen òg tilpassa for å treffe målgruppa: primært Kristiania Skolelærerforening, sekundært lesarane av *Den norske Folkeskole*?

Ole Vig framstår primært som folkeopplysar med ei harmoniserande tilnærming knytt til det kyrkjelege versus det verdslege. Han vektlegg òg den estetiske dimensjonen og dannelsingspotensialet til skjønnlitteraturen knytt til allmugeskulen. Trass i at argumentasjonen for dette er defensiv – det «unyttige» vert grunnlagt med sin funksjon knytt til det «nyttige» – må det understrekast at han nok er av dei første som målber slike synspunkt knytte til allmugeskulen. Folkeopplysinga og det skjønnlitterære er i Vigs tilnærming farga av ein type vitalisme: Poesien skal levandegjere undervisninga, poesien har rang over prosaen, dikta skal helst framførast som songar, høgtlesing har rang framfor stillelesing, osv. *Liv i Norge* var då òg tittelen på ei av bøkene til Ole Vig frå 1851, og han skriv sjølv at «‘liv og lys’ – det er to smaa Ord, som jeg oftere har knyttet sammen, og som i 6 Bogstaver udtrykker, synes mig, alt det Store, Skjønne og Gode, hvoræfter Hjærtet sukker, og Menneskeaaanden higer og længes» (1916:359). Levande opplysing framstår som Ole Vigs ideal, og han argumenterer for både lesebok og skjønnlitteratur – særleg poesi og songar – ut frå dette perspektivet. Det nasjonale argumentet er lite til stades i denne samanhengen.

Seinare same år publiserte Ole Vig to delar av ei «afhandling» i *Den norske Folkeskole*: «Hvorledes bør et Læseværk for Almuskolen være indrettet», tredje og siste del vart publisert året etter. Samanlikna med teksten som er presentert ovanfor, er denne avhandlinga konkretiserande, og tekstane skulle få stor betydning for både lova som kom i 1860, og for P.A. Jensens lesebok som kom i 1863 (jf. Skjelbred 2011:35, Sletvold 1971:80). Først av alt avgrensar Vig leseboka i høve abc-verk. Eigentlege lesebøker, seier Vig, «forudsætter, at en Abcbog allerede er gennemgaaet – altsaa at Barnet kjender Bogstaverne, kan stave og har lidt Greb paa sammenhængende Læsning» (Vig 1855:123). Ut frå ein gjennomgang av ulike ordtydingar kjem han så til det same legitimerande argumentet som vi har sett før: «den Hovedpaastand, at det for det følgende Liv er aldeles nødvendigt, at man i Almuskolen har en særskilt bekvem Læsebok» (1855:126). Han kjem òg med eit

«moderne» syn på grammatikk: Den kan vere nødvendig i nokre tilfelle, men gjer ingen til ein dyktig stilist, då må det «adskillig Læsning til» (1855:126).

I neste innlegg same år utleier Vig to hovudføremål med ei lesebok i allmugeskulen: «at skaffe Disiplene **grundigt Kjendskab til Morsmaalet** og saamange **almennyttige Kunskaaber** som muligt» (1855:184). Som vi ser: Det skjønnlitterære forblir sekundært i Vigs legitimering. Han argumenterer vidare for at alt stoff bør samlast i ei bok (eitt band), og presenterer deretter ei liste med femten punkt om innhaldet¹²:

1. Lette setningar. (1 ark, dvs. 16 sider)
2. Lette forteljingar, «som enten er virkelig sande, eller ialdfald er naturlige for det norske Folk, fornøjelige for Børn og rige paa sund Lærdom» (s. 185). Vig nemner vidare tekstar med «gudeligt Indhold», eventyr, fablar og parablar. (3 ark)
3. Gode ordspråk som gir «megen lærdom», og som vil «glæde Barnesjælen» (1/2 ark)
4. Bibelske tankespråk (1/2 ark)
5. Forteljingar frå fedrelandshistoria og gode segner (4-5 ark)
6. Verds- og kyrkjehistorie (4 ark)
7. Utsyn over «Jordens Beskaffenhed», «det hellige Land» og «over Norge med dets hele Stel, Regjeringsform, Lovgivning, og borgerlige Indretninger» (5 ark)
8. Opplysingar om «Landets gamle Mindesmærker» (2 ark)
9. Skildring av «det norske Folks Sæder, Skikke og hele Levesæt i de forskjellige Egne» (2 ark)
10. Naturlære, «Sundhedslære» og «Sjælelære» (15 ark)
11. Bibelske språk om Guds gjerningar i naturen (1 ark)
12. «Endel Poesier». Poesier er «Bogværkets (Litteraturens) ja Menneskehedens bedste Blomst» og bør ordnast i to avdelingar, ein lett del tidleg i boka, og ein vanskelegare lenger ute i boka (3-4 ark)
13. Statsøkonomisk opplysing (5 ark)

¹² Dette er eit samandrag av teksten til Vig. Direkte sitat er markerte med sitatteikn.

-
14. «Sprogprøver af Gammel-Norsk, Gammel-Dansk, Dansk mellem Reformationen og Holberg, saavel som af og efter denne Skribent indtil Baggessens Tid, samt nogle Prøver af Svensk og af norsk Folkemaal.» Her argumenterer Vig språkleg-nasjonalt: Ingenting blir «mere foragtet her i Norge end netop det Norske», bonden «begynder at skamme sig ved sit Tungemaal som et udslidt Klædeplag, der må satses jo før jo heller». (2-3 ark)
15. «Sprogøvelser i strængere Forstand», Vig viser her til Grøgaards omgrepslære, men vil ha det sist i boka. (3 ark) (Vig 1855:185-192)

Det er altså eit omfattande leseverk Vig legg opp til – totalt ca. 53 ark, dvs. 8-900 sider. Det skjønnlitterære står relativt svakt i desse femten prioriterte punkta. Dei «lette» forteljningane i punkt 2 vert knytte opp mot det realistiske eller det religiøse, og idealet ser ut til å vere den moralske eksempeforteljninga, didaktisk med sine moralske imperativ. Elles er det, også her, poesien Vig prioriterer framfor prosaen, det er poesien som er «Menneskehedens bedste Blomst». Elles peiker leseboka ut mot mange framtidige fag, som naturlære, samfunnsfag, historie, geografi, den peiker mot kristendomsfaget, og den peiker mot andre emne som ikkje blir eigne fag, som sunnheitslære og sjelelære. Det nasjonalhistoriske er også her lite og utydeleg til stades når det gjeld skjønnlitteraturen (punkt 2 og 12), men er desto meir til stades i eit historisk og språkleg perspektiv (punkt 5, 7, 8, 9 og 14). Ein kan spørje: Kvifor vektla Ole Vig så lite den nasjonale skjønnlitteraturen, som seinare kom til å stå så sterkt?

Dagrun Skjelbred har peikt på eit par forklarande moment i denne samanhengen. For det første peiker ho på at lesebokprosjektet til Vig var retta mot allmugeskulen, og at det derfor meir var eit opplysningsprosjekt enn eit nasjonalt prosjekt (2011:42). Ut frå gjennomgangen av lesetradisjonen så langt deler eg denne vurderinga: Det er lite ved morsmålsfaget i allmugeskulen før Vig som peiker i retning av det kulturberande og nasjonalt dannande. Men samtidig: Vig sjølv argumenterer, som vi har sett, eksplisitt for at «aandsdannende Fag» bør vere sentrale også i allmugeskulen. Eg vurderer det slik at Vig også når det gjeld det åndsdannande og nasjonale, prioriterer realia framfor

åndskulturen – historie framfor skjønnlitteratur, «sande» eller «naturlige» forteljingar framfor dei meir oppdikta osv. Også Sverre Sletvold gjer denne vurderinga: Realia får stor plass på kostnad av skjønnlitteraturen (Sletvold 1971:82). Ut frå kjeldene eg har gjennomgått, forblir dette ein dissonans i Vigs tekstar – han gir ikkje skjønnlitteraturen den plassen han sjølv seier den fortener. Han teiknar ein skjønnlitterær og poetisk himmel over lesebokprosjektet på intensjonsplanet, men det er lite til stades når han skal konkretisere prosjektet.

Ei anna årsak som Skjelbred nemner, er at den moderne koplinga mellom leseboka og morsmålsfaget enno ikkje eksisterte på denne tida (2011:42). Ein kan legge til: Med harmoniserande balansekunst skil Vig lesebokprosjektet frå det einsidig religiøse så vel som abc-verka. Det innhaldsmessige frirommet som han dermed skaper, bruker han i lita grad til å styrke ei kopling mot eit kulturberande morsmålsfag – han prioriterer heller opplysningsarbeid knytt til realia, og lesebokprosjektet blir dermed generativt i høve til andre og nye fag. Fakta og natur vert prioriterte framfor fiksjon og kultur.

Ei siste årsak eg vil nemne for eigen del, er at det har å gjere med Vigs bakgrunn som seminarist. Vig sine mange bidrag er nokså konsentrerte i den grad at dei dreier seg om levande opplysing, som vi har sett, knytt til allmugeskulen, og for ein seminarist var det eit naturleg siktemål. For å setje Vig sine bidrag i perspektiv, kan ein sjå han i samanheng med Hartvig Nissen, som han arbeidde tett saman med. Hartvig Nissen hadde ein sokneprest til far, var elev under tidlegare omtalte Bugge ved katedralskulen i Trondheim og tok filologisk embetseksamen ved universitetet i hovudstaden. Nissens verke famna skulepolitisk breiare enn Vigs – medan sistnemnde var mest oppteken av allmugeskulens «indre organisering», det vil seie innhaldet i skulen, verka Nissen breiare: skulens ytre og indre organisering, økonomi, ansvarsfordeling mellom foreldre, kommune og stat, ulike skuleslag frå allmugeskulen til seminar osv. Nissen hadde eit særst breitt nedslagsfelt i sitt skulepolitiske verke.

Men viktigare enn det i denne samanhengen: Nissen er som Ole Vig tilhengar av opplysingstanken, men han er òg gjennom sin bakgrunn prega av klassisismen slik han hadde møtt den i eiga utdanning generelt, og i møte med Bugge spesielt. I tillegg hadde den realistisk og realpolitisk orienterte Nissen stor forståing for ei tredje strøyming i tida: realismen, representert ved Schweigaard og Foss. Slik kom Nissen til å bygge bru over fleire danningstradisjonar i sitt mangesidige verke for norsk skule (jf. Thuen 2004:72).

I denne samanhengen skal eg nøye meg med primært å kommentere eitt av Nissens mange bidrag: *Grundtræk af en Plan for Omdannelsen af Almueskolen paa Landet* frå 1851. Her målber han mange interessante synspunkt som kan setje Ole Vigs arbeid i relieff.

Innleiingsvis tek Nissen utgangspunkt i skuledebattar i samtida: Han skil mellom dei som påstår «at vort Almueskolevæsen ikke har gjort noget Fremskridt under vor hele Friheds- og Sælvstendighedsperiode», og dei som meiner at «Almuens Underviisning nu både er almindeligere og fuldkomnere end før» (1851: upaginert). Nissen gir, typisk nok, begge partar rett. Dei spreidde ytringane over mangel på framskritt i skuleverket samlar han i eitt brennpunkt:

[...] det, de savne, er en Underviisning, som er beregnet paa Livet, en Underviisning som skjænker Aanden en alsidig Udvikling, som uddanner alle de Kræfter i Mennesket, gennem hvilke det kan og skal gribe virksomt ind i Nutidens indholdsrige Liv og derved skabe sig selv og Sine en uafhængig og med Hensyn til de ydre Betingelser for Velvære sorgfri Stilling, medens det tillige deels paa denne middelbare Maade deels ogsaa paa en mere umiddelbar medvirker for Menighedens eller Kommunens, for det heles Del. (1851:4)

Som Vig ser vi at Nissen er oppteken av ei allsidig åndsutvikling, men samtidig trekkjer han ein humankapitalistisk stigande akse: Det som er bra for den enkelte, er bra for hans/hennar næraste, er bra for kommunen, er bra for «det heles Del». Endå tydelegare skulle Nissen aksentuere dette nokre år seinare, i 1876:

Saa vel den aandelige som den materielle Nationalvelstand vil derfor forøges i en aldeles ubestemmelig Grad, naar et vel udstyret Skolevæsen kan komme til at virke i enhver By og enhver Bygd, saa at i Regelen ethvert Geni, ethvert Talent, ethvert Anlæg, som findes langs vore Kyster og mellem vore Fjelde, bliver undergivet en befruktende Undervisnings Paavirkning. (Nissen 1876:390)

Nissen vil, som Vig, ha levande opplysning i allmugeskulen, men han set det inn i overordna rammer som trefte fleire tankestrøyningar i samtida. Det humankapitalistiske ved formuleringar som dette var nok tiltalande for realistar som Foss og Schweigaard.

På den andre sida: Nissen balanserer òg opplysningsprosjektet mot det klassisistiske tydelegare enn Vig. Nissen hadde hatt Bugge som lærar og rektor dei to siste åra ved katedralskulen i Trondheim, og gjennom han fekk Nissen eit forhold til antikk kultur og klassiske studium. Rolf Grankvist peiker på at Nissen på mange måtar vende seg mot sin tidlegare lærar i skulespørsmål, og viser i denne samanhengen til eit klassisk engelskspråkleg uttrykk: «I have nourished a viper in my bosom»/«Jeg har næret en slange ved brystet mitt» (2000:74). På eitt vis er dette rett: Nissen argumenterer tydeleg for at framandspråk bør spele ei avgrensa rolle i skulen, særleg på dei låge klassestega. Samtidig tek han med seg danningssida ved den klassiske kulturen og bruker det som argument for ei danning på eigen – på nasjonal – grunn:

Det er ofte sagt, at Grækerne, hvis Stii og Foredrag vi beundre, forstode at bruge sit Sprog saa smukt uden at kjende noget fremmed Sprog, og jeg skulde mene, at der i denne Kjendsgjerning virkelig ligger et Beviis for, at ogsaa vi uden at besidde Færdighed eller Indsigt i fremmede Sprog kunne lære at benytte vort Modersmaal paa en skjøn og smagfuld Maade. Og hvad nu det angaaer, at Kundskab og Færdighed i fremmede Sprog aabner Døren til disse Sprogs Litteraturer og deres rige Skatte, saa kan dette naturligviis ikke benægtes; men hvad jeg vover at benægte er, at vor egen (den norsk-danske) Litteratur ei skulde indeholde Alt hvad der er tilstrækkelig for Almuesmanden at vide, selv om han bliver sat i de høieste Tillidsposter. (1851:29f)

Nissen argumenterer på klassisistisk vis både for det skjønne og for det smakfulle, men på heimleg grunn. Denne opninga og avpassinga mot klassisismen, men med eit heimleg dannelsingsgrunnlag, gjer at han kan sidestille det dannande og det nyttige (1851:17) på ein annan måte enn Vig. Såleis finn han at det bør «bibringes Eleverne noget Bekjendskab med vore Bedste Forfattere» (1851:31).

Mykje er altså felles mellom Vig og Nissen: Begge avpassar dei nennsamt det verdslege med det religiøse, begge vil at skulane skal bli «fuldkomne Planteskoler for Oplysning» (Nissen 1851:23) og begge vil at det levande ordet skal bidra til å «træffe Aanden til Liv, at fremkalde en higen efter høiere Kundskap og Belærelse» (Nissen 1851:31). Men der Vig i siste instans grunngir det unyttige med det nyttige, er Nissen meir prega av klassisistisk danningstenking og argumenterer eksplisitt for eit heimleg, norsk-dansk, dannelsingsgrunnlag basert på «vore Bedste Forfattere». Her ser vi eksempel på Nissens skulepolitiske talent – han balanserer ulike danningstradisjonar mot kvarandre slik at han vart akseptert av ulike leirar; ingen får alt, alle får litt. Her ligg Nissens skulepolitiske meisterstykke.

Nissen sin innverknad på den neste skulelova, *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* frå 1860, er noko omdiskutert. Bakgrunnen var at Nissen i 1856 som privat skulestyrar la fram forslag til endring av landsskulelova. Stortinget sende forslaget ut på høyringar, og to år seinare, i 1858, sette dei ned ein skulekommisjon som skulle lage utkast til ny landsskulelov. Nissen var ikkje med i kommisjonen, og då dei eit år seinare la fram lovutkastet, skriv Nissen som privatperson eit eige lovutkast. Ifølge Høigård og Ruge (1971:105) og Myhre (2002:42) vart lovutkastet til Nissen lagt til grunn, og dei vurderer lova som eit einmannsverk. Johannes Helgheim og Rolf Grankvist argumenterer for at det endelege vedtaket var både eit resultat av skulekommisjonens forslag og Nissens (Grankvist 2000:77f). Trass nyansane er det nok semje om at skulelova frå 1860 i stor grad vart til under påverknad frå ein enkeltperson – Hartvig Nissen.

Med skulelova frå 1860 fekk allmugeskulen på landet den same doble føremålsparagrafen som byskulen fekk i 1848:

Det skal være Almueskolens Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrækning, som Forholdene tillade, at føre den videre frem i Almeendannelse. (1860:§ 1)

Ordlyden er identisk med byskulelova frå 1848, men det siste tillegget er nytt: Med atterhald i at forholde tillèt det, skal ungdomen førast fram i «Almeendannelse». Steg for steg utviklar skulen eit kunnskapstilfang og dannelsingsmandat på verdsleg grunn.

Til forskjell frå byskulelova i 1848 får den delte føremålsparagrafen innverknad på innhaldet i skulen. «Undervisningsgjenstandene» etter lova i 1860 er:

- a) Læsning,
- b) Christendomskundskab,
- c) Udvalgte Stykker af Læsebogen, fornemmelig saadanne, der angaae Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Historie,
- d) Sang,
- e) Skrivning,
- f) Regning. (1860:§ 5)

Lesing er her ikkje kopla mot forstandsøvingar som i byskulelova frå 1848, og vi ser at skriving og lesing er sett opp som eigne punkt, også det nytt. Den største nyvinninga er likevel punkt c) leseboka, i bestemt form. Leseboka låg ikkje inne slik i lovforslaget, men kom inn etter eit benkeforslag frå Frederik Stang (Holter 1989:52f, Sletvold 1971:84). Forslaget fekk støtte frå Johan Sverdrup, sakfører og politisk motpol, som kom med ei eiga grunngiving: «at Barnet bliver istand til at deeltage i den Offentlige Virksomhed» (Stort. tid. II 1860:595, her sitert frå Holter 1989:53). Etter kvart heldt Sverdrup fram vedtaket om lesebok som det viktigaste i heile allmugeskulelova, og meinte at ettertida ville sjå forbausande følger av det (Holter

1989:53). Når Sverdrup slik gjorde Stangs forslag også til sitt, fekk det brei støtte i Odelstinget (jf. Sletvold 1971:84f).

Den andre nyskapinga i 1860-lova i vår samanheng er at morsmålsfaget som eige omgrep vert nemnt for første gong:

I den høiere Almueskole gives en fuldstændigere Underviisning i Kredsskolens almindelige Lærefag og i saamange af æfternævnte Lærefag, som hver Skoles Plan bestemmer, nemlig: Modersmaalet, Geographi, Historie, Naturkundskab, Teigning og Udmaalingslære. (1860:§ 36)

Tolkar ein dette som ei prioritert liste, ser vi altså at morsmålet er plassert fremst – den faglege innramminga av morsmålsfaget i allmugeskulen er komen eit steg vidare.

Skulelova av 1860 har blitt vurdert som eit skulehistorisk brigde. Rune Slagstad har kalla 1860 for skulehistoriens 1884 (1998:96), og Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediaas har på si side replisert at 1860 er utdanningshistorias 1814 (2003:55). Trass ordkløyveriet: Dei vurderer alle 1860-reforma som skilsetjande fordi den markerer innleiinga på ein reformepoke, eit moderne gjennombrøt, i norsk skulehistorie knytt til 1889-reforma, som gav folkeskulen, og 1896-reforma, som gav det moderne og avlatiniserte gymnaset (Slagstad 1998:96).

Ein del av dette brigdet handlar om administrasjon og styringsstrukturar knytte til allmugeskulen. Samansetjinga av skulestyret, innføring av skuledirektørembete og amtformannskapa si rolle knytt til skulevesenet blei etter 1860-lova endra på ein slik måte at skulen ikkje lenger vart styrt av dei geistlege (Holter 1989:50f, Høigård og Ruge 1971:102-104). Skulevesenet fekk ein meir balansert autonomi i høve til kyrkja. Men meir interessant i denne samanhengen: Kva for innhaldsmessig brigde markerte 1860-lova for skulen generelt og morsmålsfaget spesielt?

Vi har sett at 1860-lova gav ein ny og todelt føremålsparagraf balansert mellom kristeleg opplysning og verdsleg kunnskap. For allmugeskulen på landet var dette nytt,

i allmugeskulen i byane var dette kome inn i 1848. Vidare har vi sett at skulelova viser til ei lesebok med verdsleg innhald, og morsmålet vert dessutan nemnt som fag. Av desse innhaldselementa er det nok tilvisinga til leseboka som er det viktigaste brigdet. Sverdrup vurderte det slik allereie då dei vedtok lova – leseboka var det viktigaste, vi ville sjå forbausande følger av det. Sverdrups samtidige vurdering vert i klargjerande ettertid delt av fleire: Joar Sanderud peiker på at det var sjølve leseboka som kom etter lova «som skulle komme til å legge grunnlaget for gjennomføringen av den nye paragraf» (1951:13). Kjell-Arild Madssen konkluderer slik:

1860-lovens mest konkrete og dermed sterkeste styringsredskap var den lesebok som ble utgitt «etter offentlig Foranstaltning», som det stod på tittelbladet. Denne typen tekststyring var det solid tradisjon for i latinskolen/den lærde skole. I allmueskolen var den konkrete tekststyringen mindre sterk, først og fremst fordi lærebøker lenge var en mangelvare og en luksus. (Madssen 1999:134f)

Det nye ved tekststyringa, seier Madssen, låg i at ei «dennesidig» lesebok med verdsleg innhald utvida den offentlege styringa av kva for kunnskapar og verdiar som skulle formidlast i skulen (Madssen 1999:135). Ein kan legge til: Dette gjaldt ikkje høgere skular eller utvalsskular – det gjaldt den obligatoriske skulen. Sett på spissen: Den autoriserte leseboka tvangsinnførte eit verdsleg innhald i skulen, og den innførte ein slags statsautorisert skjønnlitterær kanon. Når det gjeld forholdet mellom skulelova og leseboka, kan ein argumentere for at 1863 markerer eit like viktig brigde som 1860.

Det var stiftsprost Peter Andreas Jensen som fekk i oppdrag å lage leseboka, og den låg føre som autorisert lesebok i 1863 i eit førsteopplag på 50 000 bøker. Det samla opplaget var på ca. 400 000 eksemplar, og boka vart nær einerådande i 30 år (Steinfeld 1998). P.A. Jensens lesebok vart den som erstatta Pontoppidan over ei brei line i skule-Noreg.

P.A. Jensen gjekk til oppgåva både som teolog, skjønnlitterær forfattar og tidlegare lesebokforfattar. Dei skjønnlitterære bidraga hans var to diktsamlingar, eitt drama og salmar, ingen av desse har fått noka form for kanonisk status. Som lesebokredaktør var han likevel kjend: I 1843 gav han ut ei lesebok for den høgre skulen, og denne kom i revidert utgåve så seint som i 1860. Leseboka inneheldt tekstar av Welhaven, Asbjørnsen og Moe, og seinare av også Wergeland, Landstad, Grundtvig og Bjørnson (jf. Sanderud 1951:20). P.A. Jensen var kjend som ein liberal teolog, men erklærte seg aldri som grundtvigianar. Som så vel kyrkjjas mann som skjønnlitterært orientert var Jensen ein solid kandidat til å gi allmugeskulen eit leseverk som kunne kome fleire interesser i samtida i møte.

Mandatet var gitt i lova, men det var knapt og nokså uklart formulert: Leseboka skulle innehalde «Udvalgte stykker [...] fornemmelig saadanne, der angaae Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Historie» (1860:§ 5). Ein kan spørje: Kva for tradisjonar og tekstmønster utover dette hadde P.A. Jensen som utgangspunkt?

Toril Steinfeld (1998) skil mellom to ulike tradisjonar knytte til to ulike skuleslag i Jensens samtid. I latinskulen/den høgre skulen var leseboktypen prega av *krestomatien*, ein sjangerkatalog av gitte mønstertekstar. Krestomatiane inneheldt både skjønnlitterære og sakprega tekstar, ofte side om side, og både innhaldet og strukturen i bøkene retta fokus mot språket og stilistikken, også som mønster for elevane si eiga skriving. Leseboktradisjonen i allmugeskulen var på si side forma av *encyklopedien*, bøker som skulle gi lesarane brei kunnskap om verda. Bøkene var ofte dominerte av sakprega tekstar om ulike kunnskapsfelt, og dei meir skjønnlitterære innslaga var få og oftast i form av moralske forteljingar (Steinfeld 1998:475).

Tekstane var oftast anonyme, og heller ikkje språket skulle fange merksemda: Det var innhaldet og kunnskapsstoffet som skulle formidlast uforstyrta. Leseboktradisjonen i den høgre skulen hadde altså ei estetisk og danningmessig forankring som den tilsvarende tradisjonen i allmugeskulen mangla.

Begge desse tradisjonane er synlege i resultatet, trebandsverket *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* frå 1863. Dei tre banda vart ordna etter «Skoletrin» – første, andre og tredje, og kvar av bøkene hadde fem avdelingar: «Hjemmet», «Fædrelandet», «Verden», «Kirken» og «Forskjelligartet Indhold». Desse overordna grepa seier litt om Jensens tilnærming. I tittelen bruker han omgrepet folkeskule, ulikt lova frå 1860 som brukte omgrepet allmugeskule. Sjølv om omgrepet allmuge betyr folket i sin heilskap, hadde det assosiasjonar knytte til småkårsfolk, særleg på landet. I skulesamanheng gav omgrepet assosiasjonar til ein klassedelt skule, der allmugeskulen var for dei som ingenting anna hadde. Med omgrepet folkeskule, som skulle bli kritisert for sin tyske klang, kunne Jensen signalisere at boka var for heile folket, både høg og låg. Ved å bruke omgrepet føregreip Jensen slik skulelova av 1889. Vidare er tittelen parataktisk – den signaliserer at boka er både for folkeskulen og for folkeheimen. Dette kan ha vore eit harmoniserande grep Jensen såg seg tent med i ei tid då den «huuslige Opdragelse» vart supplert med, eller fekk konkurranse av, stadig meir obligatorisk skule. Det same grepet ser vi i avdelingsinndelinga: Det er heimen som er utgangspunktet til barnet. Den neste avdelinga, «Fædrelandet», gir leseverket eit nasjonalt tyngdepunkt. Også her er Jensens grep overordna harmoniserande – eitt folk samla i eitt fedreland, og vidare – éi kyrkje, eitt leseverk. I Jensens samtid kunne alle dei fire første avdelingane omtalast i bestemt form.

Avdelingsinndelinga markerer eit velkjent pedagogisk grep: Ein går frå det nære, kjende og konkrete til det fjerne, ukjende og abstrakte – frå heimen via fedrelandet til verda, frå det jordiske til det himmelske. I tillegg til den pedagogiske sida ved eit slikt grep peiker Toril Steinfeld (1998) på at disposisjonen står i gjeld til ein grundtvigiansk tanke om at verda går framfor den religiøse kunnskapen, at ein må vedkjenne seg ein familie og eit folk før ein kan bli eit sant menneske og kristen. Begge desse forklaringane bidrar til å lyssetje det overordna grepet til Jensen, men samtidig er ikkje avdelingsinndelinga absolutt. Eit anna sentralt grep – som skulle bli

sterkt kritisert – er nettopp at Jensen blandar kategoriane: Religiøst stoff er sidestilt med verdslig stoff av ulikt slag. Kategoriane er slik både skilde og blanda.

Jensen la stor vekt på kunnskapsstoffet og henta inn fagkyndige som anten bidrog direkte i leseboka, eller gjennomgjekk bidrag skrivne av han sjølv eller andre. Av signerte bidrag skreiv til dømes Ole Vig om norske gude- og heltesegner, forstmeister Barth om Noregs kyst og dyreliv, professor Rasch om menneskerasar og kultursteg, professor Faye om sunnheit, ernæring og nytingsmiddel, Ludvig K. Daae om sosialøkonomi osv. På dette viset følger Jensen lesebokmønsteret frå allmugeskulen, den kunnskapsorienterte encyklopedien, trass i at bidraga her er signerte, ulikt tradisjonen. Men leseverket er òg prega av krestomatien, med mange skjønnlitterære bidrag av forfattarar som Wergeland, Welhaven, Bjørnson, Oehlenschläger, Munch, Frimann og Moe. Det er den lyriske sjangeren som er sterkast representert, men òg eventyr og utdrag frå *En glad gut*. Dei sistnemnde bidraga skulle skape debatt gjennom fleire tiår (jf. Sanderud 1951:32). Påverknaden frå Ole Vigs retningslinjer for leseverk er tydeleg på mange vis, og ein kan særleg merkje seg at Jensen lét Ivar Aasen bidra med tre kapittel i siste bandet: «Sprogprøver frå ældre Tider», «Prøver af Folkesproget» og «Prøver af det svenske Sprog», heilt i tråd med Vigs ideal.

Også på eit anna punkt står Jensen i gjeld til leseboktradisjonen frå allmugeskulen: Den moralske forteljinga er hyppig representert. Lesestykke 33 i første band kan eksemplifisere dette, teksten har tittelen «Slet Selskab» (1863:11). Vi får høyre om ein bonde som passar åkeren for villgjess som et opp dei nysådde frøa. Ein gong var ein stork blant villgjessene han hadde fanga. Den bad for livet sitt og forsikra at den ikkje hørde til skadefuglane, men var «en stakkers Stork, som passede sin Gjerning hjemme, sørgede for sine gamle Forældre og bar dem paa sin Ryg fra det ene Sted til det andet». Bondens svar er utan nåde: «[...] jeg har grepet dig paa frisk Gjerning og i slet Selskab, og du maa dø med de Andre». Den moralske konklusjonen kjem deretter eksplisitt: «Heraf skulle vi lære, at, naar et Menneske træffes i slet Selskab, hjælper det ham som oftest ikke, at han er uskyldig; han maa dele Skjebne med dem, han selv

har valgt til Kammerater». Desse overtydelege moralske forteljningane kan med moderne auge verke både diskutabile i sin moral og unødvendig brutale, men ved å bruke dyr i forteljningane tonar faktisk Jensen ned ein forteljartradisjon som var langt meir brutal ved å la uskuldige barn som gjorde «feil», døy.

Sett opp mot konteksten leseboka blei til i, kan ein halde fram to grep som er spesifikke for Jensens tilnærming. Det første er at det nasjonale står sterkt i læreverket – som ei av fem avdelingar strukturelt sett, og innholdsmessig gjennom til dømes nasjonalt inspirerte dikt frå «Det norske Selskab»: Frimanns «Den norske Fisker» og «Strikkevise», Wolffs «Nordmannssang» og «Nordhavet», og gjennom bruk av forfattarar frå romantikken, t.d. Wergeland og Welhaven. Det er òg karakteristisk at den nasjonale diktinga vert historisk forankra i norrøn litteratur, ein ser bygginga av ei nasjonal kulturhistorisk line. Nasjonen vert framstilt som ein harmonisk storfamilie, slik vi ser det her i introduksjonen til andre avdeling, første band:

Hvad er Fædrelandet? Vi have hørt, hvad der forstaaes ved Hjemmet; vi kalde dette ogsaa Fædrehjemmet eller Barndomshjemmet. Men vi Mennesker have endnu et andet, større Hjem her paa Jorden; om dette vil vi fortælle et og andet [...]

Flere Mennesker kunne være forenede med hverandre ved Slægtskab og kaldes da til sammen en Familie. Flere Familier kunne igjen være forenede med hverandre ved fælles Skikke, fælles Sprog, Religion, Styrelse o.s.v. og kaldes da et Folk. Det land, som disse Mennesker bebo, faar da gjerne Navn af deres Fædreland eller Fødeland. (Jensen 1963, 1.b.:43)

Det andre grepet ein kan merkje seg, og som har samanheng med det første, er at Jensen legg stor vekt på skjønnlitterære innslag – poesi og meir episke innslag. Samanlikna med Ole Vigs program for eit nytt leseverk for allmugeskulen legg P.A. Jensen meir vekt på skjønnlitteraturen. Ein kan spørje: Kva fekk *teologen* P.A. Jensen til å vere meir oppteken av skjønnlitterære bidrag i eit leseverk enn *seminaristen* Ole Vig?

Eitt svar kan vere at tida arbeidde for skjønnlitteraturen, at frå 1855 til 1863 hadde utviklinga gjort det meir naturleg å la ei vesentleg del av leseboka bestå av poesi og forteljande tekstar. Jensens tidlegare erfaring med leseverk for den høgre skulen kan òg ha bidratt i denne retninga – det kan ha vore naturleg for han å bruke lesetradisjonen i den høgre skulen som modell også for allmugeskulen, rett nok i modifisert form.

Eit anna svar kan vere at Jensen sin bakgrunn, utover det teologiske, gjorde at han hadde eit nært og kjærte forhold til skjønnlitteraturen. I sine *Autobiografiske meddelelser* (1863/1908) bruker han tolv av 136 sider på å skildre sin store lærar-helt: overlærer Sagen. Lyder Sagen var ein mann med «pædagogiske og literære Kvaliteter» som særleg stimulerte elevane si «*aandelige Udvikling*» (1908:49ff). Sagen la særleg vekt på «*Indenadlæsningen*», med tre viktige moment: «at læse, at tænke og at skjønne» (1908:50). Det er særleg vektlegginga av dei estetiske sidene ved litterære tekstar Jensen sit igjen med etter møta med Sagen, han gav dei «de første Begreber om det Skjønne og Vellydende», «en Slags Anelse om, hvad Skjønheden var i sig selv» (1908:50): «hans Stræben gik derfor i Et og Alt ud paa at vække og skjærpe Sandsen for det Skjønne» (1908:51f). Jensen koplær det skjønne i litteraturen med «det Skjønne i den hele Personlighed», og vidare mot danning: Sagens mål var «at man ved sin senere Optræden i Livet som offentlig Mand kunde tale og handle med den Myndighed, som Dannelsen selv fordrer og selv giver» (1908:53). Han skildrar klasserommet under Sagen som ei slags litterær offentlegheit: Undervisningsmetoden hans var «konversation», «heeltigjennem sokratiske», «han var ikke den Talende og vi de Hørende; men der var mellem Lærer og Diciple en Tankeudvexling og en Gjensidighed af Spørgen og Svaren, der, naar Tingen var endelig klaret og sluttet, gjorde det vanskeligt nok at erkjende, hvem der havde mest Deel i Resultatet» (1908:50f). Vidare var høgdepunktet i litteraturlesinga knytt til deklamasjonsøvingar: «Skjønslæsningen kulminerede i de Deklamationsøvelser, han anstillede med sine Elever, ligefra den nederste Klases Rollinger indtil

Mesterlektiens dunhagede Kavalerer» (1908:52). Sagen utarbeidde eit «litteraturhistorisk Schema, der gav Eleverne et godt Overblik baade over de forskjellige æsthetiske Brancher og over Fælleslitteraturens mest fremragende Personer og Værker» (1908:54), og Jensen tilkjennevir at Sagen har hatt stor innverknad på han: «I det Hele taget har Sagen havt en uberegnelig Indflydelse paa mig; jeg elskede, hvad han elskede, og vragede, hvad han vragede» (1908:60). I møtet med Sagen får det estetiske ei dannelsmessig og eksistensiell overbygning, Sagen kunne «gribe ind i et [...] Menneskes Livsgang og ved et dygtigt Stød give denne en anden Retning» (1908:58f). Skjønnlitteraturen Sagen formidla, og måten han gjorde det på, ser ut til å ha gjort eit uutsletteleg inntrykk på Jensen. Det er grunn til å tru at dette òg påverka leseverket han utarbeidde for allmugeskulen.

Jensens lesebok skapte sterke reaksjonar, Torill Steinfeld karakteriserer det som «en av de helt store kulturkamper i norsk historie» (1986:172), Sanderud peiker på at utgivinga av leseboka «utan tvil [er] en av de aller største begivenheter i vår skoles historie» (1951:51). Steinfeld (1998) nemner fleire årsaker til dei sterke reaksjonane: religiøs motstand mot det verdslege innhaldet, ein grunnleggande konflikt kring kven som skulle ha ansvaret for barna, økonomiske motiv, generasjonsmessige motsetnader og blandinga av religiøse og verdslege tekstar. Sanderud peiker i tillegg til dette på at konflikten har eit element av folkeleg opprør mot dei lærde, som hadde innført og skrive leseverket (1951). I denne samanhengen skal eg nøye meg med å kommentere motstanden mot bruken av eventyr i leseverket – det var her motstanden var sterkast.

Roar Sanderud har eit interessant poeng når det gjeld motstanden mot eventyra: Den blei særleg sterk fordi to vidt ulike tradisjonar møttest – rasjonalistane kjempa mot eventyra på grunn av overtrua, pietistane på grunn av det ukristelege innhaldet (1951:36). I 1865-utgåva lét Jensen trykkje ein artikkel om folkeeventyra for å møte kritikken, og artikkelen var skriven av Jørgen Moe, eventyrsamlar og prest, seinare

biskop. Moe vender seg direkte til barna i teksten sin (1865:279-281¹³): «Kjære Børn! Jeg ønskede, viss jeg kunde, i nogle faa Ord at forklare eder, hvad Nytte og Værd Eventyr kunde have». Deretter fortel han ei «sandferdig Historie» om ein ven han hadde som barn, og som han hørde eventyr saman med. Når han som vaksen møter han igjen, er venen berre oppteken av ytre velstand, og det får han til å bryte ut: «Stakkers min Ven! Du er det sørgeligste Bevis, jeg endnu har havt, paa, at Mennesket ikke lever af Brød alene». Desse menneska karakteriserer Moe som nytteorienterte, opptekne av «flere Penge», «smukkere Klæder og lærere Mad». For å more seg ved eit eventyr og sjå at dei har ein verdi, må dei omvende seg og bli som barn igjen. Her argumenterer Moe for eventyra sin eigenverdi, og han koplår eventyra mot barndomen – eventyra sin eigenverdi heng slik saman med barndomen sin eigenverdi.

Ein annan type menneske som avviser eventyra, er ifølge Moe dei som ut frå ein religiøs ståstad vurderer dei som syndige. Dette er «agtværdige» menneske, «hvem vi i meget maa ønske at ligne», men altså ikkje når det gjeld haldninga deira til eventyr. Moe gir dei likevel dels rett: Det finst stygge eventyr som barn ikkje bør lese. Men det finst òg ein annan type eventyr, poengterer han, som er «ikke blot morsomme, men gode og lærerige Eventyr, som kunne sysselsætte Børns Sjele paa en oplivende og gavnlige Maade». Moe koplår eventyra sitt verdisett mot det religiøse, på same måte som i eventyra «bruger Gud det Smaa og Ubetydelige til at fremlede Held og Lykke for Sine». Slik imøtegår han at det er ein motsetnad mellom verdslege eventyr og Guds lære, tvert om er det i mange tilfelle eit moralsk samanfall.

På denne måten argumenterer Moe mot både rasjonalistisk og religiøs motstand mot eventyra. I tillegg gjer han seg sjølv til barnas eigen advokat gjennom direkte å vende seg til barna og argumentere for eventyra og barndomens eigenverdi. Barna sitt

¹³ Sitata dei tre neste avsnitta har denne referansen.

privilegium er at «Barneøiet [...] ofte [ser] Livet der, hvor den Ældre med det sløvere Blik slet ikke opdager det». Moe sin argumentasjon er gjennomført barnesentrert, også på det viset at barn vert tillagde ei meir uforderva persepsjonsevne enn vaksne.

Jensen lét seg likevel påverke av kritikken mot leseverket. Frå første til andre opplag fjerna han nokre av tekstane som hadde vekt motstand, t.d. «En glad Gut», «Dyre Vaa» og to svenske tekstar. Som det einaste autoriserte leseverket etter 1860-lova var nok slike justeringar nødvendige for å sikre ei brei innføring av boka. I den grad det var ein kamp mellom eit leseverk og ein opposisjon mot leseverket, konkluderer Steinfeld med at boka vann kulturkampen (1998:479), Sanderud med seier for dei som kjempa saka fram: Hartvig Nissen, Ole Vig, Frederik Stang, Johan Sverdrup og P.A. Jensen (Sanderud 1951:52). Tida arbeidde for læreverket, kan ein seie, men samtidig var det tidas gang som nokre tiår seinare skulle gjere verket utdatert. Jensens læreverk var både lesebok og lærebok, med lovpålagde forpliktingar mot ulike fagområde. Etter å ha vore fødselshjelpar for ulike verdslege fagområde fekk desse etter kvart eigne lærebøker, og dette frigjorde etter kvart lesebøkene frå den encyklopediske tradisjonen – lesebøkene skulle etter dette bli meir skjønnlitterære. Av verk som fekk ei viss utbreiing, kan desse nemnast: Seminarist H. Grønsdal gav i 1870 ut *Læsebog for Almueskolen*, B. Pauss og H. Lassen (også Lassen var tidlegare elev av Lyder Sagen) gav i 1884 ut *Læsebog i Modersmaalet* og A. Austlid fekk eit breitt gjennomslag på landsmålet med *Lesebok fyr born* frå 1889. I dei store liners riss er det likevel Nordahl Rolfsen som skulle ta arven opp etter P.A. Jensen, og det skjedde etter ei ny skulelov der allmugeskulen var blitt erstatta av ein folkeskule. Det vert omtalt i neste hovudkapittel.

3.2 Den høgre skulen

Også for den høgre skulen skulle 1739 markere eit historisk skilje, for dette skuleslaget med *Forordning Angaaende Hvor mange Latinske Skoler i Danmark og*

Norge skal vedblive, samt hvorledes med Ungdommens Information, Ingeniorum Prøve, den aarlige Examen og Stipendiers Distribution, med viidere efterdags skal forholdes. Den høgre skulen var både før og etter denne forordninga ein latinskule. Torill Steinfeld har peikt på at morsmålet i 1500- og 1600-talets latinskule praktisk talt var *tabuert* (1986:13), og berre med eit slikt historisk bakteppe kan ein sjå at forordninga faktisk *var* eit lite steg mot eit morsmålsfag i den høgre skulen.

Utgangspunktet for forordninga var at latinskulen måtte forbetrast – kongen ville sjå «det her og der forfaldne Skole-Væsen [...] reiset og forbedret» (1739:1). For latinskulen vart behovet for forbetring legitimert oppover i utdanningssystemet: Latinskulen måtte hevast for å styrke universitetet i kongens by.

Det sentrale grepet ved forordninga var at ein ville gjere latinskulen til ein meir eksklusiv utvalsskule for privilegert og/eller gåverik ungdom. Grepet vart gjennomført på to nivå. For det første ville ein, som tittelen på forordninga indikerer, redusere talet på latinskular. Til grunn for reduksjonen låg ei oppfatning om at «den store Mængde av Trivial Skoler, næsten i hver Kiøbsted, er baade Landet og Studeringer til større Skade og Hinder, end Fordeel og Opkomst» (1739:pkt. 1). I Noreg vart talet på latinskular med forordninga redusert til fire, ein i kvart stift: Christiania, Christiansand, Bergen og Trondhiem. Med reduksjonen ønskte ein å styrke inntektsgrunnlaget til dei gjenverande latinskulane slik at skulane sine «Indkomster» vart gode nok til at «Rectores saa vel som Conrectores» skulle «blive ved Skole-Væsenet og ey strax [...] stræbe efter andet Kald» (1739:pkt. 1). Med avgrensa midlar til rådighet vart løysinga at ein ville svekke dei mange for å styrke dei få.

For det andre gav forordninga latinskulen ein tydeleg profil som utvalsskule når det gjaldt opptak til skulen. Eleven skulle ved opptak ha lært både sin Danske Catechismum, å lese dansk i prent og skrift og «endogsaa nogenledes kand skrive» (1739:pkt. 16). Lærarane skulle vidare gi foreldra melding dersom barnet deira ikkje

gjorde den tilmålte framgangen i studia slik at dei heller kunne setjast til «ærlige haandverker eller andet [...]: Thi det er bedre, at de lære noget, hvorved de kunde fortienne deres Brød, end fortære deres Tiid og Skolernes Almisser unyttigen, naar man forud seer, at deres Skole-Gang aldrig bliver dem selv, end sige Fæderne-Landet, til nogen Nytte» (1739:pkt. 17). Sjølv prestar som hadde «mange Sønner», burde «være betænkte paa, at, naar de holde nogle af deres Børn til Bogen, de dertil udtage dem, som have beste Ingenia, og sette de øvrige til andre Ting at lære eller i Tiden at tiene udi» (1739:pkt. 19). Det elitære vart slik føretrakt framfor det egalitære, og det vart framstilt som det beste både for den enkelte og for fedrelandet.

Fedrelandet står i det heile sterkt som eining i forordninga. Føremålet med skulen framstår som todelt mellom det religiøse og det verdslege: Den skal gi «den studerende Ungdom [...] Leylighed der at gjøre sig bekvem til GUds Kirkes [...] og Fæderne-Landets Tienneste» (1739:1). Forordninga er skriven med «Kongelig Omhu for Ungdommes Opdragelse i den sande GUds Frygt, samt gode og nyttige Videnskaber» (1739:1). Dei gode og nyttige vitenskapane som skal kvalifisere til fedrelandets teneste, er likevel underordna omsynet til Gud og kyrkja:

Men som alle Skolerne bør være den hellig Aands Verk-Steder, saa bør alle Lærerne i Skolerne med ald Fliid efter den Ævne, som GUD giver dem, stræbe at plante ey allene Lærdom, men og fornemmeligen GUds sande Frykt i Disciplenes Hierter. [...]

Fornemmeligst bør de indprente Ungdommen, at et Menneske med Naturens allerbeste Gaver uden Naaden er des meere fordømmelig, og at ald Naturlig Viisdom og Dyd, i hvor stor den og er, intet duer for GUD, om den ikke af Naaden helliges, og at alt, hvad der skeer af Begiærlighed til Ære, Berømmelse eller anden Fordeel, og ikke af Kierlighed til GUD, er for GUD syndigt (...). (1739:pkt. 24)

Kvar dag skulle skuledagen innleiast med «Bøn og Lov-Sang», føreskriv pkt. 23. Men i det overordna religiøse mandatet til skulen låg også opninga for morsmålet: For at elevane til fulle skulle forstå Guds ord, skulle det lesast, syngast og bedast på dansk

(1739:pkt. 23), og i privattimane skulle elevane stimulerast til å «giøre Bøn til GUD af Hiertet med deres egne ord» (1739:pkt. 24). Sedvanlege bønner og salmar skulle ikkje lærast utan «Forstand og vedbørlig Eftertanke» (1739:pkt. 24). Vektlegginga av forståinga og inderleggjinga av kristendomen opna såleis vegen for morsmålet.

I tillegg til å vere opplæringsspråk i kristendom opna forordninga for at morsmålet skulle vere opplæringsspråk i latin. Det overordna målet var at ungdomen skulle lære latin «til gavns» (1739:pkt. 25), men dansk skulle vere eit hjelpemiddel, også her for å sikre forståinga av det lesne, og forståing var prioritert framfor pugg. Punkt 26 målber dei mest pretensiøse måla når det gjeld morsmålet:

Det Danske Sprog bør og i Skolerne excoleres og Disciplerne vænnes til ligesaa vel at oversætte Latin paa Dansk som Dansk paa Latin og Feyl ey alleene i Meeningen men og Stiilen corrigeres og viises. (1739:pkt.26)

I tillegg vart det lagt vekt på at elevane burde lære seg å forfatte brev på dansk, både med læraren og medelevar som tentative mottakarar. Måla var såleis relativt ambisiøse for det som vedrørte bruken av dansk, men samtidig vart heile innhaldet i paragrafen vart underminert av at dette skulle skje «i deres Friheds Tiimer». Dermed la forordninga opp til at dette kunne forbli uprioritert.

Også bøkene forordninga føreskreiv, skulle opne for avstand mellom lov og lære. Leselista viser både til forfattarnamn, «gamle Autores» som Cornelius Nepos, og titlar på verk eller sjangrar. I dei nedste klassane skulle det lesast på dansk, «alleene de gamle Autores undtagen» (1739:pkt. 31), men problemet var, og skulle forbli, at dei ikkje fanst på dansk. «Nye Compendia og Præcepta» skulle «saa snart mueligt» bli forfatta, men det skulle altså vise seg ikkje å vere mogleg. Slik er forordninga eit tidleg vitnesbyrd om at lover som skal regulere utdanningsfeltet er éin ting, lese- og lærebøker som understøttar forordningane noko anna.

Til liks med forordninga for allmugeskulen ser vi altså at det også i den høgre skulen vert lagt vekt på forståing framfor pugg. Dei stadige understrekingane av dette kjem

truleg av ein gjenstridig praksis på feltet. Men utover dette kan ein spørje seg: Kva for overordna mål vert knytte til lesinga og læringa? Om det seier teksten lite, ei forordning frå kongen trong inga legitimering. Men nokre få peik finst. Overordna er det eit mål at «Fornuften skiærpes», og det er mål om at disiplane skal «giøre en eller anden Reflexion, paa det Forstanden [...] kand skiærpes» (1739:pkt. 27). I punkt 61 er det vist til «den fornødne Maturitet». Skjerpinga av fornuften og forstanden fortel at eit formalt danningssyn låg til grunn.

Når det gjeld lesinga, er det tydeleg at «visse gode Autores» skulle gi elevane gode mønstertekstar (1739:pkt. 25). Elevane skulle tilrådest å halde seg frå «visse usædvanlige Ord, som endeel Autores paa visse Tider og i visse Henseende kand have betient sig af». Lærarane skulle gi dagleg øving i «Aurorum Forklaring i Skolen», men dei skulle òg gi leseøvingar elevane skulle gjere heime, og deretter eksaminere dei i «Observationes saa vel af Materien som af Stilen» (1739:pkt. 32). Dei som hadde «været informerede over 4 Aars Tiid», kunne «blive prøvede in docendo; nemlig om de ogsaa kunde til Gavns lære fra sig til de andre mindre forfremmede, hvad de selv have begrepet» (1739:pkt. 33). Med grunnlag i fire års opplæring vert det altså opna for at elevane sjølve skulle få legge fram for medelevar kva dei hadde forstått med sine «Boglige Kunster». På dette punktet fekk altså eleven ein konsesjon som lesar, rett nok med grunnlag i mønstergivande undervisning i fire år før. Ein kan elles merkje seg vektlegginga av stilen – materien/innhaldet er viktig, men stilen har ei like høg prioritering. Også dette kan tolkast slik at det er viktig i lys av å vere formaldannande mønster for den lærande.

Den høgre skulen må også etter forordninga av 1739 karakteriserast som ein geistleg latinskule. Med forordninga stod latinskulen fram i sterkare grad som ein utvalsskule. Dansk var primært eit pedagogisk verktøy for å sikre forståinga av religiøse og latinske tekstar. Det vart rett nok understreka at latinskulen skulle vere universitetsførebuande og gi elevane «den fornødne Maturitet», men i dette perspektivet er dansk berre eit hjelpemiddel. Dei måla som trass alt var knytte til

lesing på dansk, vart ikkje følgde opp (jf. Steinfeld 1986:89f). Paradoksalt nok bidrog forordninga også til å svekke danskopplæringa i latinskulen ved at opptakskravet vart skjerpt når det gjaldt lesing og skriving på morsmålet. Dette gjorde sitt til at den grunnleggjande morsmålsopplæringa kunne flyttast ut av skuleslaget.

I 1756 kom ein ny styringstekst for den latinske skulen, *Forordning Angaaende Fattige Børns Antagelse i de publique Latinske Skoler*. Innholdsmessig tilførte ikkje denne forordninga noko nytt – som tittelen indikerer, handla forordninga om kva tilgang fattige barn skulle ha til skuleslaget. Føremålet var ei innskjerping av tilgangen deira, primært gjennom strengare opptakskrav. Forordninga slår fast at det vil vere fedrelandet til gagn om statusen til latinskulane vart heva ved ei slik innskjerping. Dei latinske skulane skulle setjast i stand, slik at

[...] skikkelige, fornemme, formuende og Velhavende Folk og kunde faae Lyst at sætte Deres Børn derhen til Underviisning, naar de seer og erfarer, at de kunde giøre det uden Frygt for, at Børnene der skulle blive forførte og vante til Liderlighed, Gemeenskab, Nedrighed og andre, en studerende Person allermeest u anstændige, Laster og U-dyder. (1756:2)

Målet var altså ei forbetring av latinskulane og nivået på elevane der, og middelet var å spisse profilen som utvalsskule for dei privilegerte. Det statlege latinskuleprosjektet blei meir elitært. Men med den neste reforma, forordninga frå 1775, skulle dei innskjerpte opptakskrava falle bort, og Tørres Sirevåg konkluderer med at dei «knappt nokon gong hadde vore etterlevt» (Sirevåg 1988:15).

1775-reforma opnar med ei etter kvart sjangertypisk innleiing der ein svartmålar stoda slik den er. Undervisninga skal «alt for løselig [...] være bleven behandlet», situasjonen er prega av forfall, og ungdomen kjem til universiteta «meere raae og mindre grundet baade i Religionen og i Hoved-Sprogene, ja og i Vort eget Fædernelands Sprog» (1775: første tekstsida, upag.). Latinskulen må både forandrast og forbetrast viss «en Stamme til lærde og duelige Mænd i Landet for Fremtiden ikke

skal savnes» (andre tekstsider, upag.). Som vi ser, vert det her signalisert behov også for å styrke danskopplæringa.

Overordna kan 1775-reforma karakteriserast som ei meir *pedagogisk* reform enn dei tidlegare. Reforma signaliserer ei brei tilnærming i så måte. Det grunnleggande målet vert slått fast i pkt. 1: Latinskulen skal «danne Ungdommen», for det er i skulen «Grundvolden til deres gode eller slette Tænkemaade» vert lagt. Rektor og con-rektor måtte etter forordninga avlegge truskapseid, på same måten som prestar og kapellanar tidlegare hadde gjort (1775: pkt. 1). Overfor både skuleleiing, lærarar og elevar vert det innført eit sinnrikt system av løn og straff: Det skal hengast opp ærestavler over tidlegare elevar som har fått embete (1775:pkt. 41), skulen skal gi «beneficiis» til fattige elevar som er «kiendt duelig[e] til Bogen» og gi tilbake når dei «blive forfremmede til Velstand» (1775:pkt. 81), og som straff for uønskt åtferd vert det ofte føreskrive ei mulkt-ordning til skulens bibliotek. Den pedagogiske tilnærminga viser seg òg i form av ei faginndeling (religion, latin, gresk, hebraisk, «Videnskabernes» og «Fædernelandets Sprog») (1775:pkt. 19), og årsplanar med progresjon frå første til sjuande skuleår (1775:pkt. 21). Vidare føreskriv forordninga repetisjon kvar laurdag (1775:pkt. 24), og moment av ei pedagogisk-hermeneutisk tilnærming til lærestoffet – den nye geografien skal lærast før den gamle (1775:pkt. 28 d), i historie skal «Chronologien i de viktigste Tildragelser [...] med Nøyaktighed fordres» og «Aarsagerne til Rigernes Floer og Fald, Vindskibelighedens Tilstand, Religionens og Videnskabernes Skiebne, Virkningen af Dyder og Laster maa forklares og indskierpes» (1775:pkt. 29). Her ser vi fleire tilnærmingar parallelt: Geografien skulle lærast med utgangspunkt i elevane si eiga samtid, deretter historisk, men historia i seg sjølv skulle lærast kronologisk, med valorisering («Floer og Fald») og forklaringar om «Aarsagerne».

Som innleiinga til reforma slo fast: Også når det gjaldt kunnskapen i morsmålet, kom ungdomen «meere raae og mindre grundet» enn dei gjorde før. Med dette uttalte utgangspunktet – korleis la reforma opp til å styrke morsmålsopplæringa?

For det første: Forordninga kravde i pkt. 3 at «en duelig lærer i Skoelen» måtte ha god kunnskap «ikke alleene i Philosophie og Theologie, men tillige særdeles i Philologie». Dei som ville bli skulelærarar, måtte såleis «underkaste sig Examen philologicum» og vise kunnskapar og ferdigheiter «udi Sprogene og Videnskaberne». For å bli rektor, con-rektor eller lærar, måtte ein etter forordninga vere «Candidatus philologiæ».

For det andre: Saman med religion, latin, gresk, hebraisk, «Videnskaberne» (geografi, historie) var «Dansk som Fædernelandets Sprog» no blitt eit eige fagområde, rett nok som det sist nemnde (1775:pkt. 19). Det viktigaste punktet under fagområdet skulle bli dette: «En Samling af berømmelige og gode Danskes, Norskes, og Holsteiners Handlinger, hvilken skal besørages udgiven». Til forskjell frå tidlegare formuleringar om bøker og kompendium som skulle bli utgitt, vart dette verkeleg følgt opp med Ove Mallings utgiving to år seinare, og den blir kommentert nedanfor. Men trass status som eige målområde vart dansk skildra som sekundært i høve latin – latinskulen var framleis ein latinskule. I dei fire første skuleåra skulle den nødvendige bruken av morsmål i latinopplæringa «holdes saa nær det Latinske Sprog, som det Danske kan taale, og det kan taale meget» (1775:pkt. 34 c). Latinopplæringa vert tilgodesett med detaljerte metodiske vink i forordninga: Lærarane «maa sige dem [Ungdommen] venligen og strax alle de Gloser, som de ikke vide», dei skal forklare «Antiqviteterne», «med Godhed lette Arbeydet, og vogte sig for at giøre det piinefuldt og kiedsommeligt» og dei skal «viise de Unge den Orden, den Nethed, den Fyndighed, det stærke, det smukke, som deri findes, og see at give dem en levende Fornemmelse deraf» (1775:pkt. 34). Slike formuleringar skulle sikre at latinopplæringa blei noko meir enn det åndlause pugget tradisjonen gjerne tilsa, og dei nennsame pedagogiske og hermeneutiske tilvisingane kom latinopplæringa til del, ikkje morsmålsopplæringa.

For det tredje: Heile sju av dei 93 punkta handla om å opprette ei boksamling som skulle fungere som skulebibliotek (1775:pkt. 42-48). Donasjonar og inntekter frå mulkt-systemet skulle gå til å finansiere boksamlinga, og det skulle vere høve til å

låne bøker ikkje berre for lærarar og elevar, men òg for «andre uden for Skoelen, saavel af Geistlig som Verdslig Stand» (1775:pkt. 44). Om bokinnkjøpa heiter det at dei skulle vere nyttige for elevane, dei skulle «tiene til Studeringers Forfremmelse», og biskopen skulle avgjere kva for bøker som skulle kjøpast inn, etter innstilling frå rektor. Prinsippet om at bøkene kunne lånast av vanlege folk utanfor skulen var viktig: Den elles lukka utvalsskulen opna slik i prinsippet for at skulebiblioteket skulle fungere som eit folkebibliotek, ein bokleg lærdomsressurs for ålmenta.

Forordninga har òg spor av overordna legitimering av lesing. Om lesinga av dei «Latinske, Grædske og Danske Skribenterne» heiter det at «Gode Mønstre skal [...] danne Smagen» (1775:pkt. 39). Mønsteretekstane skulle altså gi dei unge ei estetisk opplæring, og dette var mål som skulle stå endå sterkare i seinare forordningar.

1775-reforma representerte eit steg på vegen mot eit eige morsmålsfag. Dansk språk og litteratur vart i ein viss grad sett fram som nasjonalkonstituerande element. Her spelte den politiske konteksten ei rolle: Det tyskvennlege Struensee-regimet blei erstatta av det meir konservative Gullberg-styret som ville redusere den tyske påverknaden til fordel for det danske (jf. Steinfeld 1986:90). Med lova om innfødsretten i 1776 vart embeta i staten reservert for dei innfødde i Danmark, Noreg og Holstein. Utlendingar busette i Danmark-Noreg måtte søkje kongen om naturalisasjon for å få rettar som innfødde. Patriotismen i samtida, som berre svakt var til stades i 1775-forordninga, skulle slå ut i full blom i leseverket forordninga føreskreiv: *Ove Mallings Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* frå 1777.

Både Steinfeld (1986:91), Madssen (1999:84) og Aase (2002:33) karakteriserer Ove Mallings leseverk som den viktigaste nyvinninga ved 1775-forordninga. Sagt annleis: Som statspedagogisk styringstekst var Mallings lesebok vel så viktig som forordninga frå 1775. Med dette som utgangspunkt: Korleis skal ein karakterisere Ove Mallings leseverk?

Først kan det vere interessant å sjå på konteksten for leseverket. Leseverket var eit bestillingsverk frå Gullberg-styret og frå 1775-forordninga. Ordlyden i tittelen på leseverket til Malling er nær identisk med formuleringane i forordninga. Malling opnar med ein direkte tilvising til kongens bestilling under overskrifta «Allernaadigste Konge!»:

For *Deres majestets* Throne nedlægges i allerdybeste Underdanighed dette Forsøg til en Samling af disse priselige Handlinger, Fædrelandet har at fremvise til Hæder for sine Konger og sit Folk. Efter *Deres Majestets* Befaling er Forsøget skeet, og ved *Deres Majestets* Goddædighed har jeg været sat i Stand til at begynde det. (Malling 1992:15)

Vidare viser Malling direkte til den politiske konteksten for bestillinga: lova om innfødsretten:

Opmuntrende var det, *allernaadigste Konge!* at høre Forfædrenes, hine Nordens kiekke Mands, Fortenester kundgiorte fra Thronen, og kundgiorte som værdige til at lønnes ved en Lov, der skal stifte Næring, Sikkerhed og Hæder for os og vore Efterkommere. (1992:15)

Som modell for boka nemner Malling Valerius Maximus' (første hundreåret e. Kr.) «Udkast dertil», og referansen gjeld nibandsverket *Minneverdige handlinger og uttalelser* til bruk for talarar. Mallings mål er å lage ein nasjonalpatriotisk utgåve av det same, retta mot heilstaten:

[...] ogsaa vort Norden har havt Konger, Helte og Patrioter, der fortiene at sættes ved Siden af disse romerske, græske, franske, tyske, og andre Nationers Mynstere, som vi lenge have opsøgt og beundret frem for vore egne. (1992:17)

Vi ære en ARTEMISIA, en SCIPIO, en CARL den STORE, en RÜYTER: vi høre gierne deres Bedrifter og føle derved; men vi høre hellere tale om en Margrethe, EN Knud DEN Store, EN Absalon, EN Juul, EN TORDENSKIOLD, og vi føle endnu meere ved at læse og tænke om dem, fordi de ere vore egne. (1992:21)

Mallings verk er delt inn i 18 kapittel, eitt for kvart av dei oppvurderte dygdene: «Religion», «Menneskekierlighed», «Høimodighed», «Kierlighed til Fædrelandet», «Troskab mod Kongen», «Kiekt Mod», «Standhaftighed», «Tapperhed», «Snildhed», «Sindighed», «Ædelmodighed», «Retfærdighed», «Trofasthed», «Embeds-Iver», «Vindskibelegthed», «Flid i Studeringer», «Goddædighed» og «Store Fortienester af Staten». Kvart kapittel vert innleidd av ei forklaring av dygda på om lag éi tekstsida. Denne innleiinga forklarar Malling som ei tilpassing til «den Unge, der skulle anvises og opmuntres; thi for den, som er øvet i at tænke og eftertænke, behøvedes den ikke» (1992:21). Det stilistiske idealet bak verket framstiller han slik:

Hvad Fortællingene selv angaaer, da har jeg for dem intet Mynster valgt; jeg har søgt at fremsætte enhver i sær saaledes, som jeg omtrent mundtlig vilde have fortælt den for Folk af forskiellig Alder, naar jeg ønskede at den unge skulde fatte, hvad jeg vilde sige, og den gamle ikke blive kied af at høre til. (1992:22)

Derfor, skriv Malling, prioriterer han tydelegheit og korthet framfor «konstige Vendiger» og «mange Blade» (1992:22).

Eit anna grep som Malling gjer greie for i fortalen, er at han prioriterer handlingar framfor personar: «[...] det er Handlingen, der egentlig sees paa, og [...] den [...] nævnes [ikke] for Personens, men Personen for Handlingens skyld. Dette er og Aarsagen hvorfor man vil finde Bonden undertiden ved Siden af Kongen; thi hans Handlinger fortiende at staae der» (1992:22). Tilnærminga til Malling er slik sett overraskande egalitær vurdert ut frå tidspunktet for utgivinga. Samtidig er verket tvitydig på dette punktet: Det framstiller dygd og dåd i historisk kontekst, forfedrane sine prisverdige handlingar skal vere «Exempler for Børn og Efterkommere» (1992:26). Ein kan seie at verket slik legg til grunn ein historisk akse der fortidas dådar skal legge det moralske grunnlaget for framtidig vekst for nasjonen. Samtidig er den historiske konteksten diffus – verket gir ikkje grunnlag for ei eigentleg historisk forståing for lesaren. Handlingane som er skildra, er ikkje ordna kronologisk, og dei

er heller ikkje tidfesta. Til grunn for desse vala legg Malling vekt på at det ville gjere lesinga mindre «behagelig», og at lesaren kunne «kiedes» (1992:23). Den same tvtydigheita kan ein finne igjen på eit anna felt: Under dygda «Flid i Studeringer» legg han i forklaringa vekt på den sosiale oppdrifta standhaftige studiar kan gi: «Endeel have arbeidet sig frem fra ringe Stand, og igiennem meer end almindelige Hindringer, til at lyse i de vigtigste Embeder» (1992:417). Samtidig peiker han i forklaringa til den dygda som har fått størst plass, «Kierlighed til Fædrenelandet», på at folk skal arbeide «til Nytte i den Cirkel, hvor han er sat» (1992:90). Malling er såleis ingen eintydig talsmann for standssirkulasjon, verket har meir ein harmoniserande tendens over ting slik dei er, enn å peike mot slik dei kunne ha vore.

Toril Steinfeld har peikt på nokre interessante sider ved verket. På same måten som Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed* heldt grepet om allmugen, seier ho, «ble Mallings verk løsenet for middelklassen» (1986:91). Dermed, kan ein legge til, er forholdet mellom dei interessant. Malling bryt med den tradisjonelle dialogforma Pontoppidan brukte. Medan Pontoppidans verk var som skapt for pugg, unndreg Mallings munnlege forteljarideal seg slik bruk av teksten. Når språket er fritt og ubunde som hos Malling, fell poenget med pugg bort. Mallings verk inviterer slik ikkje til ordrett læring, men heller til gjenforteljing av gode historier frå verket (jf. Steinfeld 1986:93) – ei gjenforteljing der eleven/lesaren gjerne kan bruke eigne ord. Dermed dreier Malling fokus frå forma til innhaldet, og han tilkjenner lesaren ei anna og større rolle: I staden for ordrett pugg av spørsmål og svar, det eg tidlegare har karakterisert som eit hermeneutisk nullpunkt, opnar Malling for eigentleg forståing av teksten, og at lesaren sjølv kan bli ein gjenforteljar/forteljar av gode historier. Lesaren blir her noko meir enn eit forråds-kammer av ordrette tekstfragment, han blir potensielt sjølv ein forteljar som kan bruke eigne ord når han fortel.

Eg vil òg trekkje fram eit anna interessant poeng frå Steinfelds tilnærming. Ho peiker på at verket indirekte har ein dobbel front: «Det avslører kristendommens nederlag overfor det å normgi borgerlig væren, og det vender seg mot en stat som ikke forstår

at det ikke er ‘Guld og Sølv som beriger et Land ... men det er Arbeide og Mennesker’» (Steinfeld 1986:91). Det første synspunktet til Steinfeld deler eg: Mallings verk er slett ikkje i opposisjon til kristen moral, men gir likevel alternative dygder meint primært for borgarskapet. Det andre synspunktet deler eg ikkje – eg kan ikkje sjå at boka vender seg mot staten på immaterielt grunnlag. Tvert om les eg Malling som harmoniserande på dette punktet: Dygdene som gagnar enkeltmennesket, gagnar staten. I innleiinga til det siste kapittelet, «Store Fortienester af Staten», formulerer Malling seg slik:

Alting i Verden har sine Afvexlinger: Staterne have ogsaa sine. De voxe og aftage, udvides og indskrænkes, stige og falde. Aarsagerne til disse Afvexlinger ligge gjerne i Staternes bedre eller slettere Forfatning, Folkenes Tænkemaade, og deres forbedrede eller forværrede Sæder. [...]

Det er da den almindelige Orden eller Uorden, og Mængdens Tænke- og Levemaade, der egentlig bestemmer Staternes Skiebne; men Mængden behøver at ledes og styres; og en Lykke naar den ledes til det rette, og styres med Mod og Klogskab! (1992:484)

Her skildrar Malling ein lagnadsfellesskap mellom «Mængden» og staten/statsleiarane. Mallings verk kan i seg sjølv lesast som ei etisk sinnelagsskulering av «Mængdens Tænke- og Levemaade», som skulle bidra til statleg vekst. Han skildrar ulikt Pontoppidan den jordiske lukka framfor den hinsidige, men han legg ikkje vekt på motsetnadene mellom «Mængdens» lukke og statens. Det eine føreset det andre. Den etiske appellen som gjennomsyrrer heile verket, er sett inn i heilstaten sine nasjonale interesser.

Det må avslutningsvis understrekast at Mallings *Store og gode Handlinger* er ikkje eit skjønnlitterært verk. I presentasjonen i den nye utgåva frå 1992 står dette om verket, signert Det danske Sprog- og litteraturselskab:

Store og gode Handlinger er ikke historieforskning og slet ikke skønlitteratur, ej heller høj litterær sprogkunst. Derimod ideologi og pædagogik med tykke streger under. [...]

Ove Malling har lagt et væsentlig lod i fædrelandskierlighedens og borgerdydens vægtskål [...] (1992:9)

Det var altså ikkje eit skjønnlitterært morsmålsfag Malling la grunnen for. Med Malling vart det den moralske forteljinga morsmålsfaget krinsa om, tilnærminga hans var pedagogisk i den forstand at tekstane var tilpassa dei unge, og dygdene og dådane var gjennomgåande nasjonaliserte. Slik gjennomførte Malling Gullberg-styrets intensjon om eit patriotisk og nasjonalisert morsmålsfag der nasjonale hendingar og heltar fortregde dei antikke. Men nasjonaliseringa gjaldt så langt berre det etiske grunnlaget for morsmålsfaget, ikkje det estetiske.

Dette skulle endre seg dei neste par tiåra. Allereie i 1785 blei det sett ned ein kommisjon som skulle legge grunnlag for nye reformer: Commisionen angaaende Universitetet og de lærde Skoler. Kommisjonens sekretær var Knud Lyne Rahbek, og frå 1890 fekk kommisjonen hertug Fredrik Christian av Augustenborg som ein sentral pådrivar. Dei to nemnde personane skulle bli viktige bidragsytarar fram mot den nye forordninga i 1809. Tønnes Sirevåg karakteriserer perioden fram mot 1809 som ein reformperiode (1988:15), og vi skal sjå nærare på kva som kan underbygge denne karakteristikken.

Hertugen av Augustenborg publiserte sine «Ideer, vort lærde Skolevæsens Indretning vedkommende, og fremlagde i den dertil allernaadigs antatte Commisjon» anonymt i tidsskriftet *Minerva* i 1795. Her presenterer han eit syn på skulens opplæringsmandat som går utover det nødtørftige:

At de høiere Skolers Underviisning maae, foruden saadanne Kundskaber, der umiddelbar gaae ud paa at forberede Lærlingen til den lærde Stand, tillige indbefatte slige, som, efter Oplysningens nærværende Høide, intet vel opdraget og cultiveret Menneske i det selskabelige Liv kan undvære, skiøndt de ikke

staae i umiddelbart Forhold til Lærdom i Allmindelighed, eller til hans lærde Fag i Særdeleshed, vil man let indrømme. (Her sitert frå Tønnesen 1966:53)

Hertugen gjer seg til talsmann for «personlig og borgerlig Frihed» for elevane, slik at dei skal bli «et frithandlende Lem af det borgerlige Selskab» (1966:53). I denne samanhengen spelar den nasjonale skjønnlitteraturen ei viktig rolle. Etter hertugen si formeining skal elevane, som han insisterer på å kalle studentar, ha «[g]rundig Kundskab i Modersmaalet, samt bekjendtskab med Fædrelandets Litteratur». Ei modernisert språkundervisning framstår som det viktigaste punktet for hertugen:

Jeg gientar ligeledes, at jeg anseer Sprogunderviisningen for overmaade gavnlig, naar den ret nyttes, til at berige Hovederne med en Mængde Ideer, sysselsætte Tænkraften, og vænne den til logisk Rigtighed, indpræge Hukommelsen Mynstre i det Skønne, og tidlig aabne og varme Hierterne for dette. Intet Studium er i mine Tanker vigtigere til Hukommelsens Berigelse og Øvelse, til den dialectiske Skarpsindigheds og den critiske Dømmekrafts Udvikling, til Smagen og den moralske Følelses Dannelse, end et philosophisk Sprogstudium; men synker dette Studium til siælløst mechaniskt Udenadsværk, gives vel heller neppe noget fordærveligere for alle Tænke- og Føle-evner, for Forstand og Hierte. (1966:56)

Den sjellause og mekaniske utanåtlæringa som låg i skuletradisjonen, blir slik ein motsetnad til nye tankar om læring, og dei nye tankane blir knytte til nemningar som «opdraget», «cultiveret», «Mynstre i det Skønne», «aabne og varme Hierte[...]», «critisk[...] Dømmekraft», «Smag», «den moralske Følelses Dannelse» og «Forstand». Tønnes Sirevåg tilskriv dei nye pedagogiske ideane filantropismen så vel som nyhumanismen (Sirevåg 1988:16), og han viser til at kritikken i samtida peikte på at hertugen sine publiserte idear greip over så mangt, og at han sende bogen for høgt. Ideane hans måtte derfor tole ei viss modifisering før dei blei sette ut i livet.

Kommisjonens arbeid og hertugens innspel la grunnlag for ein forsøksperiode. Frå 1797 vart det lagt opp til reform ved katedralskulen i Christiania og to andre skular i Danmark. Kunnjingeringa av planen kom i 1799, den endelege godkjenninga i

København kom to år seinare. Tønnes Sirevåg karakteriserer *Reglement og Anordning* med sine seks vedlegg som «historiske aktstykke framfor den lovreforma som skulle kome i 1809» (1988:16).

Det var det første vedlegget til *Reglement og Anordning* som tok for seg språkopplæringa (prenta i Sirevåg 1986). Her er rekkjefølga – for første gong – denne:

- A. Det danske Sprog
- B. Det latinske Sprog
- C. Det græske Sprog
- D. Det hebraiske Sprog
- E. Det franske Sprog
- F. Det tydske Sprog
- G. Det engelske Sprog (1986:194-201)

Planen knyter vidare substansielle danningsmål til lesinga av den nasjonale litteraturen:

Udvalgte Stykker af de classiske National-Skribenterne, Prosaister og Digtere, blive fra Tid til Tid behandlede med samme Nøjaktighed, som i de gamle Sprogs øvre Classer de græske og latinske Autores, for at gjøre Disciplene bekjendte med Æsthetikens og Critikens Grundsætninger. (1986:195)

Lesinga av morsmållitteraturen skal òg gi grunnlag for at elevane skal bli opplyste om «Rhetorikens viktigste Materier, der have Indflytelse paa Stilens Dannelse, ved Nøjagtig Analyse af forskjellige Exempler, og ved Sammenligning af det Gode og Slette» (1988:195), og dei skal «gives et classisk Sted af en National-Skribent at memorere». Planen representerer på fleire vis ein milepåle i nasjonaliseringa av morsmålsfaget: Det danske språket er nemnt først, «National-Skribenterne» kan vere «Classiske» på line med forfattarane i «de gamle Sprog», og også nasjonal litteratur kan verke «paa Følelsen» og gjere elevane kjende med «Æsthetikens og Critikens Grundsætninger». Metodikken for språkopplæringa står i den lange retoriske

tradisjonen, men teksttilfanget som skulle legge grunnlag for opplæringa, var nytt og nasjonalisert. Planen føresette eit nasjonalisert leseverk som så langt hadde mangla. Mallings leseverk gav trass sine prosaiske kvalitetar ikkje noko slikt møte med «National-Skribenterne».

Den oppgåva skulle kommisjonens sekretær, Knud Lyne Rahbek, få, og resultatet blei tobandsverket *Dansk Læsebog og Exempelsamling til de forandrede lærde Skolers Brug* (1799/1804). Svein-Roald Moen har levert ein inngåande studie av Rahbeks leseverk (2004). Moen peiker på at Rahbeks verk er viktig både fordi det var det første bidraget til å framskaffe eit nasjonal tekstkorpus til bruk i morsmålsundervisninga, og fordi dette leseverket skulle bli mønster for seinare bidrag, som Ludvig Stoud Platous *Dansk Chrestomathie eller Læse- og Declamations-Øvelsesbok for Ungdommen* (1806) og Lyder Sagens *Dansk Læse- og Declamations-Øvelsesbog for Børn og Ungdommen* (1808). Utforminga av leseverket som ein krestomati (sjangerkatalog) ser Moen på som ein parallell til undervisningstradisjonen i latin og gresk – ein to tusen år gamal danningstradisjon som handla om lesing og imitasjon (munnleg og skriftleg) av mønstertekstar. Av andre ideologiske straumdrag som låg til grunn for leseverket, peiker Moen på opplysningspedagogikken sitt krav om ein meir tidsmessig skule, stadig sterkare nasjonalpatriotiske straumdrag og sist – men ikkje minst for ein leseverkforfattar som var professor i estetikk – den såkalla smaksetetikken. Leseverket har ei formmessig inndeling etter sjangrar, og på dei 1 143 sidene er 31 sjangergrupper dekte av 169 tekstprøvar. Når det gjeld innhaldet i tekstane, peiker Moen på at det er mykje allment opplysende og dannande stoff, og han finn også spor av det han kallar «lykksalighetslæren»: Gud har skapt mennesket «til lykksalighet», og den individuelle lukka heng saman med den samfunnsmessige lukka. Komplementært finn Moen at den himmelske lukka gjerne er framstilt som løn og erstatning for eit liv som manglar jordisk lukke – slik kunne også eit liv i armod gi meining.

Toril Steinfeld trekkjer òg fram nokre interessante sider ved Rahbeks leseverk. Samanlikna med leseverka som skulle etterfølge Rahbeks, er det her relativt mange tekstar (ca. 60) av norskfødde forfattarar (1986:121). I tillegg peiker ho på at den gamle krestomatiforma paradoksalt kom til å fremje samtidslitteraturen. Det var eit nytt prosjekt i samtida å skrive tekstar på morsmålet som skulle dekkje heile sjangerregisteret, til dømes gjennom konkurransar arrangerte av *Selskabet for de skønne og nyttige Videnskabers Forfømmelse* (jamfør Steinfeld 1986:119). Slik vart leseverket til Rahbek tradisjonelt i form, men moderne i innhald. Steinfeld gir vidare ein karakteristikk av *smaksomgrepet* til Rahbek. Det er uklart, peiker ho på, men det innebar eit forsøk på å byggje bru mellom ein tradisjonell regelestetikk og ein psykologisk estetikk som var moderne i samtida (1986:126). Og om forholdet mellom smak og regelverk for smaken var uklart, så var ikkje litteraturpedagogikken leseverket la opp til, det: Først skulle elevane få forma smaken ved å møte mønstertekstar og eventuelt finne feil ved tekstar som ikkje var heilt mønstergyldige. Deretter, når dette normsettet var internalisert, skulle elevane kunne føle det skjønne og uskjønne sjølv, utan instruks. Smaksnorma kunne byggje på kjensler, men kjenslene måtte først vere «danna» på rett måte (Steinfeld 1986:126).

Reglement og Anordning frå 1799/1801 skulle nå to nye formaliseringsnivå det neste tiåret. I 1805 kom *Undervisnings-Plan for Cathedralskolerne i Kiøbenhavn, Christiania og Odense*, no etter «Hs. Kongelige Majestæts Befaling» og forfatta av «Commisionen for Universitetet og de lærde Skoler». Her blir omgrepet undervisningsplan for første gong brukt i eit offisielt normdokument med kongens autoritet. Undervisningsplanen frå 1805 er ein lett revidert versjon av *Reglement og Anordning* frå 1799/1801. Av dei mindre endringane er at elevane ikkje lenger skal lære seg å skilje mellom «det Gode og Slette» (1799), men mellom det «Rigtige og Urigtige» (1805:4). Smakseestetikken får slik ein skarpare front – det slette er ikkje berre dårleg, det er beint fram uriktig. Vidare finn ein at der elevane før skulle handsame utvalde stykke frå dei klassiske nasjonalskribentane «for at gjøre Diciplene

bekjendte med *Æsthetikens og Critikens Grundsætninger*» (1799), vert dette noko meir spesifisert i 1805 – handsaminga av lesestykkka skulle no bidra til «mere og mere at uddanne Smagen, og ved disse Interpretationsøvelser forløbigen at gjøre Disciplene bekiendte med *Æsthetikens Grundsætninger*, viss systematiske Theorie forbeholdes Universitets-Underviisningen» (1805:5). «Smagen» blir her nemnd eksplisitt, det blir tydelegare at smaken er noko ein må «uddanne», den hermeneutiske aktiviteten får vidare eit namn («Interpretationsøvelser»), estetikkens grunnsetningar vert einerådande (kritikkens grunnsetningar er fjerna) og her er også ei grensedraging i høve universitetet. Det siste var ikkje unaturleg sidan kommisjonen også hadde universitetet som arbeidsfelt og dermed kunne gjere slike vurderingar kring arbeidsdelinga.

Det neste formaliseringsnivået kom i 1809 med *Forordning angaaende de lærde Skoler i Danmark og Norge*, og denne forordninga skulle bli ståande i 60 år. Nytt med forordninga var at dei lærde skulane no vart opna for at dei «ikkestuderende» skulle få følge undervisninga:

Det er og skal fremdeles være alle de lærde Skolers fælles Hovedbestemmelse, at forskaffe de Unge, som søge dem, en saadan Uddannelse af deres Anlæg og Evner, og et saadant Forraad af Forkundskaber, at de, tilbørligen forberedte, kunde ved Universitetet fortsætte og fuldende deres academiske Studier. Men da, efter Skolernes nuværende Indretning, Leilighed gives til, at de af Statens Ungdom som, skjønt ikke bestemte til Universitetsstudier, dog mere eller mindre behøve videnskabelig Uddannelse for deres tilkommende borgerlige Stilling og Forretninger, kunde der, uden Afbræk for Skolernes Hovedbestemmelse, tage Deel i de Greene af Underviisningen, som til dette Øiemeed ere gavnlige, saa tillade Vi, at også deslige Unge tilstædes Adgang til de lærde Skoler, dog med de Indskrænkninger og nærmere Bestemmelser, som i det følgende fastsættes. (1809:§ 1)

Dei «Ikkestuderende» kunne delta i all undervisning i dei to nedste klassane, og i dei øvste klassane «i de nyere Sprog og om videnskabelige Gienstande» (1809:§ 60). Dei måtte likevel ikkje overstige ein tredel av det totale elevtalet. Forordninga skilde òg

mellom «fuldstændige lærde Skoler», som var universitetsførebuande, og «Middelskoler», som ikkje gav direkte tilgang til universitetsstudium. Noreg hadde dei første åra berre fire av dei førstnemnde: i Christiania, Bergen, Trondheim og Kristiansand (Sirevåg 1988:21). Dansk er nemnd som det første språket både i dei «fuldstændige Skoler» og i «Middelskolerne», og begge stader er latin nemnd som det andre (1809:§ 4). Men i neste avsnitt blir det slått fast at «[i]blant Gienstandene for Underviisningen skal et grundigt og dannende Studium af de gamle Sprog og Klassikere stedse beholde den Fortringlige Plads» (1809:§ 5). Den lærde skulen skulle framleis vere ein latinskule ved inngangen til det 19. hundreåret, ikkje før ved utgangen skulle dette bli vesentleg endra. Når det gjeld «Bestyrelsen og Opsynet over Skolerne», kan ein merkje seg at dei lærde skulane med 1809-forordninga vart lausrivne frå kyrkja og underlagde «Directionen for Universitetet og de lærde Skoler» (1809:§ 6). Vidare markerer forordninga ein overgang frå lectie-systemet med klasselærarar til «Specialklasser» i «ethvert Sprog og enhver Videnskab» med tilhøyrande faglærarar (1809:§ 27). Med dette hadde den lærde skulen fått ei form som vi kjenner like fram til i dag. Forordninga var ikkje utforma på eit så detaljert nivå at den sa noko om innhaldet i dei ulike faga, og det gjorde nok sitt til at forordninga kunne bli ståande så lenge som den gjorde.

Trass stabiliteten på forordningsnivå vart også første halvdel av 1800-talet ein periode med pedagogisk strid, og sterkast stod frontane mellom realistar og nyhumanistar, jamfør Dahl 1976. Georg Sverdrup var den fremste talsmannen for nyhumanismen i perioden etter 1814, og i 1818 låg det føre eit lovforslag om dei lærde skular som i det vesentlege var Sverdrups verk (Dahl 1976:9). Etter modell frå Königsberger Schulplan ville han utvide dei klassiske språka si stilling i den lærde skulen. Lova blei nekta sanksjon etter aktiv medverknad frå Niels Treschow. I 1830-åra skulle dansk skuledebatt også prege og gi resonansbotn til ein norsk, særleg gjaldt det Lützens program for Sorø Akademi skole og innlegg frå Madvig. I den norske debatten var det A.M. Schweigaard og Herman Foss som stilte tilsvarende spørsmål ved den tunge

latintradisjonen. Mot desse stod mellom andre F.M. Bugge. Som gjennomgangen knytt til allmugeskulen viste: Nettopp desse aktørane var medlemmer av skulekommisjonen nedsett i 1839, leidd av grev Wedel. Grev Wedel døydde som nemnt medan kommisjonen var i arbeid, og den 75-årige biskop Sørensen, som tok over som ny formann etter Wedel, var «blitt for gammel til å lede de stridige gemytter» (Høigård og Ruge 1971:87f). Mot forslaget frå kommisjonen, med Bugge som den førande krafta, argumenterte Hartvig Nissen. Proposisjonen som blei utarbeidd, bygde på Bugges forslag. Kyrkjekomiteen forkasta den, og presenterte for Odelstinget eit nytt forslag, som bygde på Nissens syn (jf. Dahl 1976:53). Dahl konkluderer slik: «Både Bugges og Nissens idéer led nederlag i 1845. Nissens forslag ble skjebnesvangert for proposisjonen, men førte ikke frem. Slaget ble uavgjort, og forordningen av 1809 levde videre» (1976:54).

Endå ei stemme skulle markere seg i debatten: Frå 1847 argumenterte Knud Knudsen for eit utvida morsmålsfag på kostnad av dei klassiske språka. I mellomtida hadde regjeringa etter påtrykk frå Stortinget nedsett ein tremannskommisjon, beståande av Hartvig Nissen, Ludvig C.M. Aubert og Frederik L. Vibe, som skulle sjå nærare på organiseringa av dei lærde skulane. Mandatet gjaldt plan, organisering og finansiering av dei offentlege skulane. Tremannskommisjonen valde kompromissets veg og fekk godkjenning av Stortinget i 1848. Latin blei flytta opp i skulesystemet for å gi rom for fellesklassar på dei lågaste nivåa, og moderne språk fekk slik meir plass. I tillegg tok staten på seg meir av finansieringa (jamfør Dahl 1976:59). Vedtaket blei rekna som realismens største siger så langt, og særleg for Nissens line i skulespørsmåla: Ordninga var i det meste bygd opp etter mønster frå Nissens privatskule.

Latin-tilhengarane skulle få eit nytt tilbakeslag i 1850-åra. I 1852 blei det sendt ut eit sirkulære frå departementet som mellom anna handla om styrking av engelsk, og det blei også tatt til orde for å fjerne den latinske stilen frå examen artium. Det blei argumentert med at den latinske stilen sin status knytt til examen artium førte til at vekta blei lagd på grammatikk, stiløvingar og drill, og at lesinga av den latinske

litteraturen kom i bakgrunnen. Debatten var hard dei neste fem åra fram til dette blei sanksjonert i lovs form i 1857. Noreg kom i ei særstilling då dei fjerna prøven i latinsk stil, og det opphavlege argumentet for ordninga – at det skulle bli meir tid til lesing av latinsk litteratur – hadde falle bort undervegs i prosessen. Knud Knudsen blei av mange oppfatta som stilens banemann, og latinforkjemparane tok tapet tungt. Helge Dahl formulerer det slik: «Om Daae het det at han fikk som et stikk i hjertet da latin-stilen falt, og det gikk rykte om at professor Caspari nå ønsket seg tilbake til Tyskland» (1976:71).

Reglement og planar for den høgre skulen blei utover i 1850-åra opplevde som forelda, og ein kommisjon med fem medlemmer blei sett ned for å utarbeide ein meir tidsmessig styringstekst. Resultatet kom i 1858 med *Normalplan for Undervisningen i de forenede lærde og Realskoler og Reglement for Examen artium, bifaldt ved kongl. Resolution*. Her blei omgrepet normalplan for første gong brukt om denne typen statspedagogisk normtekst. I kommisjonen sat både humanistar og meir progressivt orienterte skulefolk (jamfør Dahl 1976:73). Når det gjaldt latin, fylte normalplanen det «tomrommet» lova frå 1857 hadde skapt: Innsnevringa av formal drill knytt til detaljar i grammatikk førte til ei utviding av litteraturlesinga.

Når det gjaldt morsmålsfaget, vart det for første gong kalla «norsk», og ut frå timetabellen utgjorde faget drygt 11 % av den totale undervisningstida. Med dette var norsk skulens nest største fag etter latin. Norskfaget har fått ei innleiing med den type faglegitimering som seinare har blitt vanleg:

Ved fuldendt Skolecursus bør Disciplen kunne med Orden og Tydelighed i en sprogrigtig Form og uden orthografiske Feil skriftlig behandle en Opgave, til viss Besvarelse han kan hente Stoffet fra den Kreds af Kundskaber og Forestillinger, hvori deels den for Skolerne foreskrevne Undervisning, erhvervet Kjendskab til den danske og norske Skjønliteratur ved Læsning af et Udvalg af de vigtigste Forfatteres Arbeider, forbundet med en kort Udsigt over Skjønliteraturens historie. (1858:§ 5)

Den danske og norske skjønnlitteraturen vert her omtalt som ein eigen storleik, utvalet er forfattarstyrt («de viktigste Forfatteres Arbeider») og skjønnlitteraturen si eiga historie er for første gong i ein slik normtekst nemnd som eit eige felt. Vidare har normalplanen eit sinnrikt system av underinndelingar for kvart fag for «de forenede lærde og Realskoler»: Punkt A skildrar «fællesklasserne», punkt B «Mellemklasserne» og punkt C «Øverste Undervisningstrin». Under kvart av desse punkta er ei inndeling i a) lesing, b) grammatikk og c) skriving. Lesinga i fellesklassane handlar om «reen Udtale, Riktig Betonning» og «Forstaaelse af det Læste». På dei to høgre nivåa er måla meir ambisiøse. Under «Mellemklasserne» står dette:

Under læsningen meddeles litteraturhistoriske Oplysninger om de mærkeligste af de læste Forfattere, hvad der af den nordiske Mythologi udkræves til Forstaaelse af de læste Digtværker, det Viktigste af Læren om det figurlige Udtryk samt de nødvendige Oplysninger og Versbygningen. (1858:§ 5)

Her blir både kunnskap om forfattarane, mytologi og sjangerkunnskap nemnde som hermeneutiske ressursar i arbeidet med dei skjønnlitterære tekstane. Arbeidet held fram på det «Øverste undervisningstrin»:

I Forbindelse med Læsningen meddeles de fornødne Forklaringer om de forskjellige Stilarters og Digtarters Character. De efterhaanden meddelte Oplysninger af Literaturhistorien udvides og forbindes til en kort Oversigt, hvorved en passende Lærebog udtogsvis kan benyttes. (1858:§ 5)

I «Bemærkninger» til dei ulike paragrafane vert det siste kommentert. Enkelte «inkomne Erklæringer» har «bemærket» «at Mangelen af tilstrækkelige literære hjælpemidler vil gjøre det vanskelig at bibringe Disciplene Bekjendskab til Skjønlitteraturens vigtigste Frembringelser» (1858: 25). Det vert tilrådd at skulebiblioteka løyver midlar til innkjøp som kan «afhjælpe Savnet». Viss «Vanskeligheder» skulle stille seg «iveien», må ein «lade sig nøie med det Bekjendskab, hvortil den i Skolerne benyttede Chrestomathi eller Læsebog giver

Anledning». Deretter kjem eit fortrøystningsfullt tillegg: «Forhaabentlig ville ogsaa fremtidige Udgaver af slige Chrestomathier i høiere Grad stræbe at tilfredsstille Skolens Fordringer i den her berørte Henseende» (1858: 26).

Normalplanen frå 1858 legg slik opp til ei anna tilnærming enn planen den avløyste, undervisningsplanen frå 1805. Smaksestetikken som 1805-planen la så stor vekt på, er ikkje til stades i det heile i normalplanen frå 1858. «Smagen» er ikkje nemnd i det heile, heller ikkje er «Æsthetikens Grundsætninger» det. Spørsmålet blir: Kva kom i staden for den forankringa i smaksestetikken som tidlegare planar (1805/1799) hadde bygd på?

1805-planen la opp til ein litteraturpedagogikk med grunnlag i estetikken så vel som i retorikken. Gjennom møte med mønstertekstar skulle normer internaliserast som grunnlag for eigen smak. Når dette med 1858-planen er svekt, gir det rom for ei meir nasjonalisert tilnærming til skjønnlitteraturen. Litteraturhistoria kjem inn som ein eigen storleik, ein skal ha kunnskapar om dei «mærkeligste» forfattarane i Danmark og Noreg, ein skal ha kunnskap om dei viktigaste arbeida deira og den nordiske mytologien blir eit nødvendig bakteppe for å møte denne litteraturen. Trass dette: Det nasjonale er enno relativt nøytralt og uromantisert – historia om skjønnlitteraturen er enno ikkje opphøgd til ei nasjonal danningssoge, slik den seinare skulle bli. Slik sett markerer 1858-planen ein overgang, ein forlèt noko og er enno ikkje fylt av noko anna. Der retorikken og estetikken tidlegare hadde slått ein høg himmel over litteraturlesinga i morsmålsfaget, oppstod no eit vakuum både på formuleringsarenaen (i planane) og på realiseringsarenaen – leseverka (krestomatiane) tilfredsstilte ikkje lenger «Skolens Fordringer».

1860-åra skulle bli eit tiår med skulepolitisk debatt, i mangt etter dei same frontane som i 1830-åra (jamfør Dahl 1976). Men 1860-åra sin tydelegaste figur, Hartvig Nissen, skulle utvise større fleksibilitet og lukkast betre enn mange før han. Til dette kom det at tida hadde arbeid for realdanninga og mot dei klassisistiske ideala.

I 1865 la Nissen fram eit eige forslag: «Om ordningen af vort høiere Skolevæsen». Planen fekk god mottaking. Nissen blei oppnemnd som ekspedisjonssjef i departementet, og han blei oppnemnd som formann i ein kongeleg skulekommisjon som skulle førebu reform av det høgre skulevesenet. Det sentrale grepet i planane Nissen la fram i 1865, var at han ville innføre ein felles seksårig middelskule (10-16 år), som skulle danne grunnlag for to likestilte vegar vidare: anten eit treårig latingymnas utan naturfag og moderne språk, eller eit treårig realgymnas med matematikk, naturfag og moderne språk. Etter nødvendige kompromiss blei lova annleis: Dei tre første åra av middelskulen vart felles, dei tre siste vart delte i ei engelskline med realgymnas på toppen, etter lova også med gamalnorsk, og ei latinline med latingymnasiet som øvste trinn. Også Knud Knudsen, som var tilhengar av ein meir nasjonalhumanistisk skule, valde av taktiske årsaker å støtte kompromisset, og det skulle bli viktig for oppslutnaden i opinionen (Dahl 1976:103,115). Nissens taktiske grep låg i at realistane fekk sitt gjennombrøt samtidig som latinlina fekk vere i fred. Samtidig med at desse løpa fekk vere parallelle, hadde ein fått maksimalt ut frå fellesklassane (tre år), og ein hadde fått sådd ein prinsipiell tanke om at middelskulen bygde på dei tre første åra av allmugeskulen. Dahl konkluderer med at lova av 1869 sette krona på Hartvig Nissen sitt verk som reformpedagog i den høgre skulen (1976:108).

Lova av 1869 er eit kort skrift som dekkjer 15 sider i *Skolehistoriske aktstykker* sitt opptrykk. Ulikt tradisjonen inneheld ikkje lova ei legitimerande innleiing om manglar og svakheiter knytte til gjennomføringa av førre reform. Utan innleiing vert det i § 1 slått fast at «Statens Skoler for den høiere Almendannelse ere 1) Middelskoler, 2) Gymnasier. Gymnasierne ere dels Latingymnasier, dels Realgymnasier». Nytt med lova er ei større vekt på *elev*en i møte med lærestoffet:

Ved Undervisningen skal Læreren, idet han stadig tager tilbørligt Hensyn til Disciplenes Kræfter og den Udvikling, de have naaet, have for Øie at øve deres

Selvvirksomhed og vænne dem til Nøiaktighed, Klarhed og Bestemdhed i Opfatning, Tænkning og Udtryk. (1869:§ 8)

Ei slik vekt på det vi i dag kallar tilpassa opplæring og elevaktivitet stadfestar Dahls karakteristikk sitert ovanfor om at Nissen var ein reformpedagog.

Religion og «modersmaal» er nemnde som dei to første faga både i middelskulen, på latinymnaset og på realgymnaset. Desse føringane vert lagt for morsmålet i lova:

I middelskulen:

I Modersmaalet: At han læser tydeligt og udtryksfuldt og besidder noget Kjendskab til Modersmaalets Skjønnerlitteratur samt med Orden og Tydelighed i sprogrigtig Form og uden orthografiske Feil kan behandle en lettere Opgave (1869:§ 14)

I latin- og realgymnaset er måla identiske:

I Modermaalet: At han besidder et nogenlunde omfattende Kjendskab til dets Skjønnerlitteratur og en dertil knyttet kort Oversikt over Litteraturens Historie, samt at han paa en med Hensyn til Sprog og Anordning tilfredsstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver, passende for hans Alder og Udvikling.

I Oldnorsk: At han besidder Kjendskab til det Viktigste af Formlæren og kan oversætte og forklare, hvad der i Skolen er gennemgaaet af en Læsebog eller en Saga. (1869:§ 15)

Eit avgjerande punkt i litteraturdidaktisk perspektiv er sjølvstøtt kva ein legg i formuleringa «nogenlunde omfattende» kjennskap til skjønnlitteraturen på morsmålet. Då som no må dette ha vore ei uklar formulering som gav rom for ulike tolkingar. Samanlikna med den førre lova frå 1809 (*Reglement og Anordning*) er det nettopp kjennskap til litteraturhistorie som er nytt: Der 1809-lova viste til at utvalde stykke frå dei klassiske nasjonalskribentane skulle gi grunnlag for kjennskap til estetikken og kritikkens «Grundsætninger», peiker 1869-lova mot litteraturhistoria og manglar den grunnleggande forankringa i retorikk og estetikk. Slik sett er lova frå 1869 på line med normalplanen frå 1858: Ein svekte det overordna grunnlaget i retorikken og

estetikken, men har enno ikkje knytt lesinga av skjønnlitteratur opp mot ei ny grunnleggande legitimering. Det nasjonale perspektivet er på veg inn i planane, men ikkje som ein grunnleggande og legitimerande storleik.

Den konkretiserande *Undervisningsplan for middelskolerne og Gymnasierne* frå 1885 fell inn i same mønsteret. Under middelskulens skildring av «modersmaalet» (1885:5-10) vert det vist til fleire hermeneutiske ressursar i arbeidet med litteratur. For å finne «stykkets Grundtanke» «meddeles Verbal- og Realopplysninger og, paa det høiere Trinn, det nødvendige af Rhetorik, Versemaal og Litteraturhistorie» (1885:6). Etter at desse fortolkingsmessige ressursane er nemnde, går planen over til å tone ned bruken av dei. Retorikken «bør ikke være nogen selvstændig Disciplin», den skal helst berre brukast «naar Påvisning og Forklaring af en Trope eller en rhetorisk Figur ligefrem kræves til fuld Forstaaelse af det læste» (1885:6). Også versemåla skal «kortelig forklares, men i og med det læste» (1885:7), og «[d]e literaturhistoriske Oplysninger bør indskræke sig» og helst ha form av «korte Notitser» (1885:7). Ingen av desse tilnæringsmåtene framstår såleis som overordna i eit legitimerande perspektiv. Også planen for «latingymnasiets» «Modersmaal og Oldnorsk» (1885:38-40) ber preg av å vere ein overgangsplan. Litteraturhistoria «bør læses efter et kort Omrids», vert det slått fast, og også her legg planen vekt på avgrensingar:

Opmærksomheden bør nærmest fæstes ved de ydre Betingelser for Literaturen samt Grundtankerne i Udviklingen, medens der ikke bør blive Tale om biografisk eller bibliografisk Nøiaktighed eller literære Domme og æsthetiske Udviklinger. [...]

Udenadslæren og Foredrag af Mønsterstykker vil ikke kunne finde sted i Gymnasiet [...] (1885:38)

Undervisningsplanen frå 1885 fell altså inn i same mønsteret som 1869-lova: Forankringa i retorikk og estetikk er svekt, og det har ikkje kome til nye moment som kan bidra til ei grunnleggande legitimering av litteraturlesinga i morsmålet.

Lova frå 1869 skulle bli ståande i 25 år. 1880-åra bydde på så mangt, også debattar om skule med Johan Sverdrup som sentral aktør. Reformene etter overgangsperioden i 1880-åra kom nedanfrå: folkeskulelova i 1889, seminarlova frå 1890 nær knytt til den og lov om den høgre skulen i 1896. Desse reformene vil bli omtalte i neste hovudkapittel.

3.3 Seminarutdanninga

Den første sjølvstendige seminarlova kom ikkje før i 1890, og den vil derfor først bli omtalt i neste kapittel. I perioden 1739-1890 fanst det altså ulike former for seminar som ikkje var tilgodesett med ei eiga lov. Det seier noko om statusen denne utdanninga hadde i perioden. Helge Dahl, som med *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag* (1959) har levert det ein framleis må kunne kalle referanseverket på lærerutdanningsfeltet i historisk perspektiv, forklarar dette slik: Medan den høgre skulen hadde si forankring i internasjonale vitenskaplege miljø 800 år tilbake i tid, hadde seminarutdanninga ein kortare tradisjon med si rot i reformasjonsverket. «Lærerutdanningen for folkeskolen har ikke en så ærverdig historie å vise til som det opplysningsarbeid som forberedte til tjeneste i embetsverket», innleier Dahl (1959:1). Men mot denne mørke bakgrunnen teiknar han ei lys framtid:

De skoler som ble organ for lærerutdanningen, fikk en dypere og varigere virkning og en større aksjonsradius enn noen annen skoleart. Med utviklingen av enhetsskolen inntok de nøkkelstillingen i hele skoleverket og ble inngangsdøren til alt opplysningsarbeid. (1959:1)

At seminarutdanninga mangla ei sjølvstendig lov, betyr likevel ikkje at utdanningsfeltet heilt mangla styringstekstar. Folkeskulelovene av 1739, 1827, 1848 og 1860 legg føringar som vil bli presenterte i det følgande, og det same gjer dei to reglementa for stiftsseminara frå 1837 og 1869. Også eg vurderer seminara/lærarskulen til å ha ei nøkkelstilling i min samanheng, men kanskje ut frå ei

noko anna grunngeving enn Dahl: Lærarutdanninga har det ein kan kalle eit dobbelt dannelsingsmandat – dei skal utdanne og danne seminarlevane, og samtidig skal dei legge grunnen for at desse seminarlevane sjølve skal kunne tilrettelegge fagleg læringsarbeid som skal utdanne og danne elevane i skulen. Seminarutdanninga skal vere noko i seg sjølv, og samtidig alltid peike utover seg sjølv. Forholdet mellom lærarutdanninga og det skuleslaget lærarutdanninga kvalifiserer for, har likevel endra seg over tid. I perioden eg no skal gi ei framstilling av, er det helst slik at folkeskulen er hesten og seminarutdanninga er kjerra som kjem etter. Langt ut på 1800-talet finn ein argumentasjon for at ein vil heve seminarutdanninga ved å heve folkeskulen: Viss folkeskulen vart forbetra, ville det føre til betre opptakskvalitet på seminarlevane og dermed også betre utdanning og betre lærarar. Slik sett kan ein kanskje nyansere karakteristikken ovanfor i nokon grad: Lærarutdanninga har ei *potensiell* nøkkelrolle og har *potensielt* eit dobbelt dannelsingsmandat knytt til den faglege aktiviteten. I perioden som no vil bli presentert, er dette potensialet i mindre grad utnytta enn seinare.

Forordninga frå 1739 føreskriv ein kristendomsskule og læraryrket som ei bistilling for geistlege:

Ville Vi allernaadigst, at alle Klokkere i Vor Rige Norge skal efterdags [...] være pligtige, efter Bispens Anordning og Præstens Anviisning, under deres Embedes Fortabelse, Sommer og Vinter at holde ordentlig Dansk Skole, og at underviise Ungdommen flittig i deres Christendom, Læsen, Skriven og Reignen [...] (1739:pkt. 1)

Bispane blir pålagde straks å finne ut om klokkarane «til Skolehold i alle Stykker ere beqvenne», og kva som må til for at enkelte skal måtte «removeres» frå stillinga (§ 2). § 10 skildrar vidare kva krav ein skal stille til utdanning av nye skulehaldarar. Prosten og soknepresten skal gi opplæring og eksaminere kandidaten i:

- 1) Om han kand tydeligen underviise Børn i at læse.

-
- 2) Om han forstaaer sin Catechismum og den rette Saliggjørelsens Orden, kand selv derfor gjøre Reede, saa og viser sig beqvem saaledes derover at catechisere, at Børnene ret kand fatte deres Børne-Lærdoms sande Meening, og at Kraften deraf dem paa en eenfoldig, forstaaelig og indtrængende Maade appliceres.
 - 3) Om han har gode Testemonia om et ulasteligt Forhold, og i Særdeelethed at han ey bander, ey lyver, ey er tilgenegen til Drukkenskab, Liderlighed eller Ufredelighed.
 - 4) Om han skriver og reigner vel, eller saa got, som i hans Skole behøves og kand deri informere, samt om han skriver Ortographicè Dansk. (1739:pkt. 10)

Rekkefølga må her forståast som ei rangering: Det er særleg om det er manglar knytte til dei tre første punkta at den «examinerede [...] ey til Skoleholder [må] antages». Forordninga prioriterer slik på tidstypisk vis reseptive ferdigheiter over produktive (skrive og rekne). I *Placat* frå 1741, som på fleire vis var modererande i høve til krava i 1739-forordninga, er også krava til rekruttering av lærarar nedjusterte. Kongen «tillade [...] Allernaadigst, at til Informationen maa antages Personer, som opholde seg i Bøygderne, og ere Landets Levemaade og Kost bevandte, naar de selv forstaae deres Christendom, kand læse og skrive, og ere beqvemme til at undervise andre derudi, og for Resten ere av et u-straffelig Liv og Lefnet [...]» (1741:pkt. 5). Skulehaldaren måtte sjølvsagt godkjennast av geistlege, men trong ikkje sjølv vere det. Forordninga frå 1739 føreskriv i tillegg eit kontrollregime med bispevisitas (1741:pkt. 16), prostevisitas (1741:pkt. 17) og framlegging av skuleprotokoll under visitasane (1741:pkt. 18).

Fram til 1827 var altså både utdanning, eksaminasjon og kontroll av lærarar ei geistleg oppgåve. Staten tok ikkje sjølv initiativ til å utdanne lærarar for allmugeskulen. Nokre få unntak finst: Seminarium Lappicum utdanna lærarar for samane i periodane 1717-1727 og 1752-1774, biskop Pontoppidans Seminarium catheticum i Bergen var aktivt i perioden 1749-1751 og der var initiativ til seminar i Tønsberg, Kristiansand, Trondheim og på Toten kring hundreårsskiftet (Dahl 1959:2). Regjeringa i København var lite begeistra for desse norske initiativa, og påla frå 1805

prestane å betale skatt til Blaagaard seminar i Danmark. Blaagaard seminar var blitt oppretta i 1791, men Dahl vurderer det slik at det fekk «ingen særlig betydning for norsk skole» (1959:2). Det var heller ikkje slik at seminaristane som blei utdanna i perioden, var populære og vel omtykte. Seminara tok sikte på fastskulane meir enn omgangsskulane, og elevane «vekte ofte anstøt med sitt hovmodige vesen og sine fine byvaner» (Dahl 1959:2).

1814 skulle ikkje føre til noka umiddelbar endring: Staten var for fattig til å halde seminar. I 1818 fall likevel ei viktig brikke på plass ved at Opplysningsvesenets fond blei oppretta. Prost P.V. Deinboll var ein sentral aktør i 1820-åra fram mot 1827-reforma, frå 1821 var han medlem av Stortinget. I 1824 lét han trykkje eit lovforslag om allmugeskulen der paragrafane om lærarutdanning stort sett skulle bli ståande i 1827-lova (jf. Dahl 1959:5).

§ 8 i 1827-lova handlar om oppretting av stiftsseminar. Ordlyden er i sin heilskap slik:

Efterhaanden, som Oplysningsvæsenets Understøttelsesfond Indtægter tillade det, skal der i Stiftsstæderne, eller paa andre passende Steder, oprettes Lærestalter, hvor der gives dem, der attraae at ansættes til Kirkesangere ved Hovedkirker, og til Lærere ved faste Skoler, en til deres bestemmelse passende Dannelse. Disse Lærestalters Antal, Indretning og Varighed, Stederne hvor de skulle oprettes, Underviisnings-Gjenstanderne ved samme, og Valget av Præster og andre Lærere, som derved ansættes, samt disses Løn, bestemmes af Regjeringen, efterat den har indhentet Stiftsdirectionens Betænkning. (1827:§ 8)

Med dette vart ansvaret overført frå kongen til regjeringa, og den fekk vide mandat knytt til oppretting av både seminar så vel som innhaldet i og omfanget av utdanninga. Merk likevel at vedtaket gjeld lærarar ved faste skular. For omgangsskulelærarane markerte lova mest eit tilbakesteg: Dei hadde før fått opplæring av presten, men skulle no etter § 10 «oplæres af Hovedsognets Kirkesanger, under Tilsyn af Sognepræsten». Trass dette: At staten med 1827-lova tek ansvaret for utdanninga av lærarar for allmugeskulen, markerer eit vendepunkt. Det

strategiske valet som blei gjort, markerer ei statleg dirigisme: Ein ville opprette nye stiftsseminar heller enn å byggje på dei sporadiske private initiativa som allereie var gjorde.

1827-lova gir regjeringa klare oppdrag: Dei skulle innhente «Stiftsdirektionens Betænkning» og opprette og innhaldsbestemme stiftsseminara. Dette skulle likevel ta tid. Det tok tid å innhente erklæringane, og det skulle ta heile fem år før det første stiftsseminaret, Kviteseid seminar, blei oppretta (1832). Deretter kom Asker seminar (1834), Klæbu seminar (1839), Stord seminar (1839) og Holt seminar (1839) (jamfør Dahl 1959, Mediås 2010). Årsakene til at det tok tid, handla ikkje berre om økonomien i Opplysningsvesenets fond, det handla òg om at regjeringa hadde mest interesse for dei lærde skulane og universiteta. «Det var bondeopposisjonen som fremmet seminaret, mens regjeringen holdt igjen», konkluderer Dahl med referanse til skulehistorikar T. Høverstad (1959:7).

Det tok òg tid å innhaldsbestemme korleis stiftsseminara skulle gi seminaristane ein «passende Dannelse». Utviklinga av eit felles reglement skulle bli knytt til seminaret i Asker, som frå starten av vart rekna som eit mønsterseminar. I samband med starten i 1834 fekk prost Norman i oppdrag å lage eit foreløpig reglement med utgangspunkt i reglementet frå seminara i Danmark. Norman korta ned på måla samanlikna med det danske førelegget, men resultatet vart likevel prega av den encyklopediske tradisjonen særleg Blaagaard seminar var kjent for (jamfør Dahl 1959:24f). Departementet avviste framlegget nettopp på grunn av det encyklopediske – dei ønskte ei sterkare vektlegging av religionskunnskap, morsmål og basisferdigheiter. Dermed fekk styrar Knud Gislesen i oppdrag å lage eit midlertidig reglement. Gislesens utkast var klart i 1835, og det blei med små endringar godkjent med kongeleg resolusjon i 1837, då Asker seminar fekk status som «fast vedvarende Indretning» (Dahl 1959:25). Reglementet vart gjeldande også for dei andre stiftsseminara, og skulle bli ståande i 30 år utan nokon form for spesifiserande studieplan.

Reglement for Rigets Stiftsseminarer frå 1837 fyller 13 små tekstsider i

Skolehistoriske aktstykker. § 1 tek utgangspunkt i skulelova frå 1827 sin § 8 og kravet der om at stiftsseminara skal gi seminaristane den «fornødne Dannelse». § 2 spesifiserer dette til tre punkt – seminara skal gi elevane

- a) den fornødne Underviisning, der først og fornemmeligen bør have til hensikt at skaffe Eleverne grundig og klar Indsigt i de Læregjenstande, hvori de selv siden skulle undervise (cfr Skuleloven af 14 Juli 1827 § 14), og dernæst tillige omfatte andre Gjenstande, som fortrinligen ere skikkede til at frembringe Eenhed i og utbrede Lys over de førstnævnte Underviisningsfag, saa at den hele Underviisning, naar den meddeles paa en hensigtsmessig Maade, baade kan tilstrækkeligen forberede Eleverne til deres Kald, og tillige tjene til deres Aands Udvikling i Almindelighed, hvorved de ville erholde Kraft og Lyst til at lære sig selv videre;
- b) praktisk Duelighed til at undervise [...];
- c) religiøs og moralsk Dannelse [...] (1837:§ 2)

Dette er den første statspedagogiske normteksten som blei skriven spesifikt for seminarutdanninga, og han kan karakteriserast som både dannelsorientert og vesentleg, i den forstand at teksten peiker på viktige komponentar ved lærarutdanning gjennom lærarutdanningshistoria like fram til i dag. Teksten utkrystalliserer eit metaperspektiv: Seminaristane skal ikkje berre lære det dei seinare skal lære vekk, dei skal òg lære om «Gjenstande, som fortrinligen ere skikkede til at frembringe Eenhed i og utbrede Lys over» undervisningsfaga. Vidare vert det lagt vekt på studentane si eigendanning – «deres Aands Udvikling i Almindelighed» – og dette er i neste omgang knytt til «Kraft og Lyst til at lære sig selv videre». Med dette reglementet meisla Gislesen på første forsøk ut sentrale sider ved det å drive lærarutdanning.

Når «Underviisnings-Gjenstandene» skal spesifiserast nærare, skjer det i vanleg rekkjefølge: først religion og bibelhistorie, deretter morsmålsfaget. I kontrast til den overordna og ambisiøse målsetjinga sitert ovanfor, er måla knytte til morsmålsfaget konkrete og knytte til basisferdigheiter:

§ 5. Eleverne skulle undervises i at læse rigtigt, færdigt og med det rette Udtryk i Bøger saavel med latinske som gothiske Bogstaver, samt øves i at læse forskjellige Haandskrivter.

§ 6. Eleverne skulle øves i at skrive regelmæssigt, tydeligt og smukt saavel latinsk som gothisk Haandskrift og Zifre.

§ 7. Der skal gives Eleverne Underviisning i Modersmaalets Retskrivning og Sproglære og i at anvende Samme under Læsningen, samt anstilles Øvelser i at skrive orthographisk og i en rigtig og tydelig Stiil over lette Emner. (1837: § 5-7)

Å lese «rigtigt, færdigt og med det rette Udtryk i Bøger» krev rett nok både forståing for det lesne, og kanskje i viss grad også ei tolking av det. Det er likevel lite som skil måla i morsmål for stiftssemnara frå måla i skuleslaget som semnara skulle utdanne lærarar for. Det som har kome til, er mål som gjeld utforminga av tekstane dei skulle lese (latinsk, gotisk og handskrift).

Reglementet har òg vedtekter knytte til tilsetjingsforhold som stiller morsmålsfaget i andre rekkje. I «Fjerde kapittel. Om Semnarets Lærere og Bestyrelse» vert det slått fast at semnarets førstelærar, som er residerande kapellan i prestegjeldet, skal undervise i «§ 3, 4, 12, 13 og 14 fastsatte Læregjenstande», det vil seie i religion, bibelhistorie, sjele- og tankelære, undervisningsmetodar og om skulelover/instruksar. Andre- eller tredjelærar «overtager de øvrige Undervisnings-Gjenstande», mellom dei opplæring i morsmålsfaget.

1840-åra skulle by på eit politisk omskifte: Medan det i tiåret før hadde vore regjeringa som heldt att og opposisjonen som pressa fram semnara, blei det i 1840-åra omvendt (Dahl 1959:75). Dahl nemner fleire årsaker til at opposisjonen endra haldning til semnara: Dei blei oppfatta som eksklusive og dyre, opplæringa dei gav, var for omfangsrik og dei løyste ikkje utfordringane knytte til omgangsskulen. Etter kvart vart det strid mellom to sentrale premissleverandørar i saka: Hartvig Nissen og Halvor O. Folkestad. Sistnemnde var sokneprest og tidlegare lærar ved fastskulen i

Kopervik. Nissen ville ha utdanning av omgangsskulelærarar i forlenging av ein høgre allmugeskule, medan Folkestad ville ha eigne elementærseminar. Løysinga blei ein stad midt imellom: I *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* frå 1860 slår § 60 fast at

Til Uddannelse af Almueskolelærere skal der foruden Stiftsseminarierne være mindre Læreanstalter eller Lærerskoler, der enten som Paralelclasser knyttes til en høiere Almueskole eller som høiere Classer til en Kredsskole.

Disse Lærerskoler oprettes efter Overeenskomst med vedkommende Commune og staae under Stiftsdirectionens Bestyrelse samt under Tilsyn af Vedkommende Provst og Præst. (1860:§ 60)

Lova skil altså mellom seminara på den eine sida og lærarskular på den andre, og dei sistnemnde skulle vere mindre ambisiøse og tilpassa allmugeskulen på landet. Det kom etter kvart 16 slike lærarskular, ti oppretta som høgre klassar på ein krinsskule, dei andre seks i samband med høgre allmugeskular. Lærarskulane hadde si glanstid i 1860-åra, men Dahl vurderer dei som krisetiltak som etter kvart skulle bli utfasa, også fordi dei som lågare lærarutdanning kom i eit konkurranseforhold til, og kunne oppfattast som mistillit til, seminara (1959:95-99).

Sidan reglementet for stiftsseminara var knapt i omtalen av «Underviisnings-Gjenstandene» generelt og morsmålsfaglege emne spesielt, veit vi lite om kva opplæring seminaristane fekk. Studieplan for seminara kom ikkje før med det nye reglementet av 1869. Dei overordna normtekstane gir altså ikkje eit tydeleg bilete av kva for lesepraksis og litteraturdidaktikk som eksisterte i seminara i størstedelen av 1800-talet. Finst her andre kjelder som kan utfylle dette biletet?

Helge Dahl viser til timeplanen for Asker, og viser til at den i praksis blei normgivande for dei andre stiftsseminara. I morsmålsfaget var fordelinga der slik: Grammatikk hadde to timar i veka begge åra, lesing hadde fire timar i første klasse og tre timar i andre klasse og rettskriving hadde tre timar første året, andre året erstatta

med fem timar med stiløvingar (1959:57). Lesebøkene som vart brukte, var dei same som for allmugeskulen. Dahl nemner til dømes Grøgaard og P.A. Jensen. Ut frå klagene på nivået lesinga var på (elevane las «støtende» og «hakkert»), konkluderer Dahl med at første studieåret måtte gå med til «mye innøving av mekanisk lesning» (Dahl 1959:58). I andre klasse, seier Dahl, gjekk mykje av tida til det som blei kalla «frie foredrag», som i praksis handla om at elevane lærte utanåt tekstar i bunden og ubunden form og framførte dei «med det rette uttrykk» (1959:58). Noka særskilt undervisning i litteratur og litteraturhistorie blei det ikkje gitt, påpeiker Dahl, men han reknar med at leseferdigheitene var så gode andre året at dei kunne «beskjeftige seg noe med innholdet i stykkene» (1959:59). I ei melding frå Asker seminar i 1864 finn han at leseopplæringa i andre klasse blei knytt til språklege øvingar over ord, talemåtar og uttrykk som var særigne for skriftspråk og talespråk, «samt ganske enkelte litteraturhistoriske Bemærkninger» (*Melding frå Asker seminar 1864*, her sitert frå Dahl 1959:59).

Ein annan type normtekst som kan utfylle biletet, er det Dagrud Skjelbred kallar «veiledende tekster», til dømes metodikkbøker eller lærarrettleiingar (Skjelbred 2010:16). Den første utgivinga av denne typen i norsk samanheng kom i 1825 med biskop Jacob Neumanns *Haandbog for lærere i Omgangsskoler* (jf. Skjelbred 2010:17). Eit større arbeid som òg omtalte morsmålsfaget, kom med A. Fayes *Almuskolen eller Vink til at opdrage og undervise Børn, samt ordne og styre en Almuskole* i 1853. Boka er på ca. 164 sider, og kapittel 5 (s. 52-63) handlar «Om Undervisning i Læsning». Faye hadde solid pedagogisk så vel som geistleg bakgrunn: Han var utdanna cand.theol., tok som nyutdanna jobb som lærar ved Arendal borgarskule, var sokneprest i Holt frå 1833 og frå 1839 var han styrar ved lærarseminaret for Kristiansand Stift. I tillegg hadde han gitt ut *Norske sagn* i 1833, som er rekna for den første folkløriske boka som kom ut i Noreg. Faye trår sterkt til når han skal legitimere leseopplæringa i skulen:

§ 1. Færdighed i at læse giver en saa rig Anledning til paa en let og sikker Maade at erhverve Kundskaber og benytte Andres Erfaringer, at det bør være Gjenstand for ethvert tænkende Menneskes Bestræbelse [at] tilegne sig denne Færdighed, som i vore Dage desuden næsten er uundværlig for os som Christne og Medlemmer at et dannet Stadssamfund. Læsning er desuden paa Skolen et fortrinligt Uddannelsesmiddel, der vækker Opmærksomheden, styrker Hukommelsen, skjærper Sandserne, øver Forstanden, uddanner Talefærdigheden, og forbereder Retskrivningen. (1853:52f)

Faye gir her eit overordna perspektiv på lesing forankra både i det hinsidige og i det dennesidige, både som «Christne» og som «Medlemmer at et dannet Stadssamfund». Han omtaler lesing som ei ferdigheit, og ikkje berre det: som ei *grunnleggande* ferdigheit, slik vi gjerne i dag omtaler det etter *Læreplan for kunnskapsløftet* (2006). Når han i tillegg omtaler lesing som eit «fortrinligt Uddannelsesmiddel», kan ein bli slått av kor «moderne» legitimeringa hans av lesing er. Avslutningsvis omtaler han nær sagt dei formale kvalitetane ved lesing: Det «styrker Hukommelsen, skjærper Sandserne», osv.

Det er likevel begynnaropplæringa, den elementære leseopplæringa, Faye skildrar med størst grundigheit, og her tilrår han å understøtte «den fra Fædrene nedarvede Maade, som man kaller Bogstavmetoden» (1853:53). Også undervisning i «Modersmaalets Sproglære» vert skildra, og den vert presentert som «et fortrinligt Middel til at øve og udvikle Forstanden» (1853:61). Men Faye legg òg stor vekt på forståinga av det lesne, særleg i § 8-10:

§ 8. Foruden *Nøiagtighed og Færdighed* hører til god Læsning, at der læses med *Forstand*; thi Hensigten med al Læsning er at fatte og forstaae, hvad Ordene udtrykke; at læse uden at forstaae er som at pløie uden at saae. (1853:58)

Vi ser at Faye her gir språket lyriske kvalitetar når han skal vektlegge forståinga sin funksjon i lesinga. Når elevane skal lærast opp til å lese «med Bevidsthed», skildrar Faye ein aktivt medhjelpande lærar – han skal vere ein hermeneutisk hjelpesmann.

Læraren skal undersøkje kva barna forstår og ikkje forstår, «opplyse [...] det Dunkle», gjerne ved bruk av følgende verkemiddel, her sett opp som eigne punkt:

- et Exempel
- en Beskrivelse
- en Sammenligning med noget lignende, der er bekjendt
- ved at fremhæve Modsætningen (f.ex. Ædruelighed oplyses ved dets Modsætning Drukkenskab)
- ved at fuldstændiggjøre eller udfylde
- ved at sætte et Barnet bekjent Ord eller Udtryk istedet for det Ubekjendte (1853:58)

For å greie det sistnemnde tilrår Faye at læraren «gjøre sig bekjendt med Stedets Udtryksmaade», slik at han kan bruke «af Barnet forstaaede Ord istedet for Bogens» (1853:58). Det er altså eit rikt arsenal av hermeneutiske hjelpeøvingar Faye vil synleggjere for læraren, og det overordna ser ut til å vere det å kome *lesarens/elevens behov* i møte. Målet med arbeidet ser ut til å vere det «udtryksfuld[e] [...] Foredrag»: Det alvorlege skal føredragast alvorleg, det forteljande «jevnt, livligt og simpelt» og «det Ophøiede med hævet Stemme» (1853:59). Føredraget blir slik skildra som ei hermeneutisk akt der eleven/lesaren gjennom avkoding og forståing gir uttrykk til teksten på ein etter teksten passende måte.

I 1869 kom *Reglement for Rigets Stiftsseminarier*, denne gong òg med ein sentralgitt undervisningsplan. Reglementets første paragrafar avdekkjer nokre av temaa som var oppe til diskusjon kring handsaminga av saka:

§ 1 Seminarienes Formaal er at uddanne Almueskolelærere, som med et kristeligt Sind forene de Kundskaber og den praktiske Dygtighed, som deres Kald fordrer.

§ 2 Undervisningen skal omfatte de ved Almueskolen lovbefalede Undervisningsgjenstande samt de Fag og Øvelser, der have Elevernes Uddannelse til Lærere som særligt Formaal. Undervisningsmaaden bør, saavidt muligt, svare til den, man i Almueskolen ønsker anvendt.

§ 3 Læretiden er to Aar. Undervisningen meddeles i to etaarige opadstigende Klasser.

§ 4 Til hvert Seminarium skal der høre en Øvelsesskole. (1869:§1-4)

Dei to første paragrafane tek stilling til ein diskusjon kring, og ein kritikk av, seminarutdanninga slik den var blitt. Kritikken handla om at utdanninga var blitt både for teoretisk og for mangslungen. Her markerer reglementet ei klar innstramming: «den praktiske Dygtighed» er like viktig som «Kundskaber», og det er som lærarar i faga i allmugeskulen dei skal bli kvalifiserte. Og meir enn det: Også undervisningsmåten i seminarane bør svare til den ein ønskjer brukt i allmugeskulen. Undervisningsplanen utdjuar dette med å åtvare mot å la elevane bli for avhengige av læreboka, avskrift, pugg og «bunden og tvungen» tileigning av stoffet – det er lærarens frie føredrag og samtale med elevane som er idealet, og som skal sikre at kunnskapane blir «deres personlige og selvstændige Eighed» (1869:10). Også § 4 (sitert ovanfor) må tolkast i den retninga at ein ønskte ei praktisk retta seminarutdanning.

Når det gjeld lengda på seminarutdanninga (1869:§ 3), var spørsmålet om ein skulle utvide den til tre år for å heve kvaliteten. Dette vart avvist av fleire årsaker, ikkje minst økonomiske, med omsyn til både kostnaden det ville medføre på seminarane og i form av auka løn til lærarane som då hadde ei lengre utdanning. Helge Dahl tolkar det i tillegg til å vere i pakt med eit demokratisk straumdrag i tida når seminarutdanninga ikkje vart utvida til tre år, men at ein heller skjerppte opptakskravet noko (Dahl 1959:133). Dette kan handle om at ein frykta at ei utviding av utdanninga ville skilje dei for mykje frå kulturkrinsen dei var utsprungne frå og var ein del av (jamfør Hovland 1999:123). Det kan òg sjåast i samanheng med by-land-diskusjonen som gjaldt plasseringa av seminarane. I merknadene frå skuledirektørane og seminarstyrarane til reglementet, blir det vist til at byopphald kunne vere skadelege for seminarrelevane: Det kunne gi dei «Smag for og Lyst til mange af det mere kultiverede Livs Behageligheder, som [de] ikke vil finde noget Tilsvarende til paa

Landet» (1869:35). Konklusjonen også her var at seminara burde ligge der dei låg, på landet.

«Modersmaal» er nemnt som det andre undervisningsfaget, som vanleg rangert etter kristendomskunnskap. Morsmålet er i sin heilskap skildra slik i reglementet:

§ 6 Modersmaal

- a) Læsning med Øvelse i mundtlig Fremstilling.
- b) Sætnings- og Ordlæren; det Vigtigste af Orddannelses- og Lydlæren; Retskrivningslære.
- c) Øvelser i at skrive efter Diktat og i skriftligt at gjengive oplæste eller foredragne Stykker af forskjelligartet Indhold; Besvarelse af Emner, som ligge indenfor Elevernes Kundskabs- og Erfaringskreds. (1869:§ 6)

Lesing vert altså kopla med munnleg framstilling, utan at det elles vert knytt substansielle mål til den. I studieplanen er skildringa av morsmålsfaget noko meir utfyllande, men den handlar mest om «[ø]velse i lydrigtigt, tydeligt og med rigtigt Udtryk at læse op af Bog samt i at med egne Ord at gjengive dels læste Stykker dels mundlige Fremstillinger af Læreren» (1869:12). Der er likevel eit interessant avsnitt om leseboka:

I Behandling af den for Almuskolen bestemte Læsebog maa der ikke forudsættes, at Seminaristen uden særlig Veiledning skal kunne behandle ethvert for Almuskolen passende Læsestykke; Læsebogen maa ikke blot paa Øvelsesskolen, men under selve Seminarieundervisningen gennemgaaes saaledes, at Eleverne praktisk retledes i, hvorledes Læsestykkene skulle behandles paa Almuskolen. (1869:13)

Leseboka blir slik ikkje berre eit sentreringspunkt for elevane sin aktivitet i øvingsskulen, men òg for arbeidet i seminaret, med praktisk rettleiing i korleis lesestykkene skulle handsamast. Studieplanen gir ingen peikarar på kva for bakgrunnskunnskap som var aktuell. I Kyrkjedepartementets innstilling av saka vert dette kommentert nærare: «Læsebogen for Folkeskolen og Folkehjemmet, naar den

benyttes paa den Maade, som stemmer med Seminarieundervisningens høiere Formål, vil give ikke liden Anledning til at stifte [...] et Bekjendtskab med de mest fremtrædende Forfattere i vor Literatur» (1869:29). Det er P.A. Jensens lesebok frå 1863 som her vert kanonisert gjennom ein normtekst. I tillegg peiker departementet på at dei føreset at biblioteka har fleire bøker som er meir hensiktsmessige enn Jensens «paa at indføre i Bekjendtskabet med Literaturen» (1869:29). Denne utgreiinga er del av eit forsvar mot ein kritikk som hadde blitt sett fram i Stortingstidende som handla om at dei brukte to år (med sju og seks veketimar) på å gå gjennom ei bok meint for allmugeskulen. Denne kritikken byggjer på «et stort Mistag», meiner departementet (1869:29).

Også i forarbeida til reglementet hadde dette vore eit tema. Holt seminar ønskte dette tillegget under morsmål: «Foredrag af udmærkede Stykker i Prosa og i Poesi samt en kort Oversigt over den nyere norske Literatur» (her sitert frå Dahl 1959:122). Verken i reglementet eller i studieplanen kom dette tillegget med.

Det kan derfor konkluderast slik: Som normtekstar er både retningslina og undervisningsplanen frå 1869 lite spesifikke på substansielle mål knytte til lesing av skjønnlitterære tekstar. Undervisningsplanen viser under «Almindelige Bestemmelser» til at undervisningsstoffet skal vere fruktbart for «Hjerte, Aand, og den hele Karakter» (1869:12), men slike overordna og danningmessige mål vert ikkje konkret knytte til lesinga i morsmålsfaget. Normtekstane har heller inga eksplisitt nasjonal forankring i morsmålsfaget. Tilvisinga til «den nyere norske Literatur», som Holt seminar ønskte med, vart utelatt. På dette punktet er planen for morsmålsfaget dermed i utakt med andre fag, til dømes geografi og historie. I reglementet vert det nemleg slått fast at ein skal arbeide med «Nordens og især Fædrelandets Geografi fuldstændigere» (1869:§ 9), og i historie skulle det arbeidast med «Fædrelandets eller de tre nordiske Rigers» historie (1869:§ 10). Dette vart også følgt opp i studieplanen. Her heiter det under § 6 «Geografi og historie» at «[u]ndervisningen heri skal have Fædrelandet til Midtpunkt». Historie får òg knytt til

seg ei kronologisk forståingsramme som morsmålsfaget så langt manglar. Morsmålsfaget inngår enno ikkje i eit nasjonalt dannelsingsprosjekt på formuleringsarenaen i normtekstane.

3.4 Oppsummering av lesetradisjonane i perioden

Perioden 1739-1888 representerer ein formativ fase for det som etter kvart skulle bli eit eige morsmålsfag i skulen. Kapitteloverskrifta «Mot eit morsmålsfag» er slik sett treffande – det er i desse 150 åra ein finn røtene til det ein mot slutten av 1800-talet kan kalle eit moderne og gjenkjenneleg morsmålsfag, også med vår historiske horisont. Desse røtene er ulike for dei ulike skuleslaga.

Allmugeskulen var frå først av ein kristendomsskule. Med utgangspunkt i reformasjonens program om at dei unge skulle *forstå* grunnkomponentane i trua, på kyrkjeordinansen frå 1537 klokkarane katekismeundervisning. Først med pietismens framvekst på 1700-talet fekk dette form av krav om at barna skulle møte skrifta sjølve. Når leseopplæring vart ein del av det pålagde opplæringstilbodet i 1739, var det som ein hjelpedisiplin for kristendomsopplæringa. Lesinga med sin reseptive funksjon var prioritert med legitimering i den religiøse sfæren, skrivning og rekning var tilsvarande nedprioriterte som del av den verdslege sfæren. § 11 i *Instruction* (1739) slo fast at barna skulle «allerførst og fremst for anden Lærdom lære at læse reeligt og rent i Bøger». Lesinga hadde ein performativ karakter (høgtlesing), og det handla truleg om å lese ein kjend religiøs tekst utan å stove først (jamfør Skjelbred 2010). Samtidig er det ei spenning i leseomgrepet – instruksens § 10 skildrar ein leseprosess der barna først skal forstå innhaldet, deretter memorere. Truleg var det første minimumskravet, det andre eit meir overordna mål.

Like mykje som lova var det dei tilgjengelege bøkene som skulle fylle opplæringa med eit innhald. Sentral i denne samanhengen var *Pontoppidans forklaring* frå 1737.

Trass pedagogiske adaptasjonar impliserer teksten med si lukka spørsmål-svar-framstilling, metodikken knytt til teksten og det paternalistiske innhaldet ei form for underkastning. Hermeneutisk sett er vi her ved eit absolutt nullpunkt når det gjeld lesarposisjonen.

Ei viktig nyvinning på lesebokfeltet var Grøgaards lesebok frå 1816. Leseboka må rett nok karakteriserast som ei bibelsoge, men boka inneheldt ein metodikk knytt til forstandsøvande ord- og logikkforklaringar som skulle få gjennomslag i 1827-lova: «Læsning, forenet med Forstandsøvelser». Med dette dreidde lesinga mot eit meir formalt danningssyn, der skulering av forstand og tankeevne var eit mål i seg sjølv. I den påfølgande *Plan* frå 1834 blei det for første gong vist til at «i Læsning benyttes en passende Læsebog efter Biskoppens Bestemmelse» (§ 6).

Første halvdel av 1860-åra skulle markere eit brigde. Lova av 1860 koplå ikkje lesing mot forstandsøvingar, men mot «læseboken», i bestemt form, som skulle «angaae Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Historie» (§ 5). Tre år seinare gav P.A. Jensen ut denne leseboka med den autoritetsskapande formuleringa «efter offentlig Foranstaltning» på tittelbladet. Utover det lovpålagde encyklopediske innhaldet framheva Jensens lesebok så vel det nasjonale som det skjønnlitterære. P.A. Jensen sette slik Ole Vigs lesebokprogram ut i livet, men med større vekt på skjønnlitteraturen enn Vig. Truleg var Jensen på dette feltet påverka av sin store lærarhelt – Lyder Sagen. Bak lova i 1860 stod Hartvig Nissen, og bak Nissen stod Frederik Molke Bugge. Ulíkt Bugge lausreiv Nissen danningselementet frå den klassiske litteraturen og brukte det som argument for danning på nasjonal grunn – «vor egen [...] Litteratur [...] indeholde Alt hvad der er tilstrækkelig» (Nissen 1851:30). Her ligg kimen til morsmålet som nasjonalt danningfag med skjønnlitteraturen som den sentrale komponenten. «[O]gså vi», påpeiker Nissen, kan «benytte vort Modersmaal på en skjøn og smagfuld Måde» (1951:29f). Slik bruker Nissen klassisistisk argumentasjon mot dei klassiske språka, og han gir i neste

omgang den formale danningsteorien forankring i det materiale – det vil seie ei innhaldsretta forankring i det nasjonale.

Latinskulen var på si side ein latinskule i så sterk grad at morsmålet på 1500- og 1600-talet praktisk talt var *tabuert* i opplæringa (Steinfeld 1986:13). I forordninga frå 1739, som elles målbar ein reduksjon i talet på skular med eit elitært siktemål, vart det opna for bruk av dansk som opplæringspråk både i kristendom og latin. Morsmålet vart slik berre ein rein hjelpedisiplin for ei undervisning som elles vart tillagd formale kvalitetar: «Fornuften» og «Forstanden» skulle «skiærpes» (§ 27), og elevane skulle nå «den fornødne Maturitet» (§ 61).

Først med forordninga av 1775 fekk latinskulen ei faginndeling med «Dansk som Fædernelandets språk» (§ 19) som eige fagområde, truleg fordi ungdomen kom til universitetet «mere raae og mindre grundet [...] i Vort eget Fædernelands Sprog». Den viktigaste nyvinninga var likevel tilvisinga til «en Samling af berømmelige og gode Danskes, Norskes og Holsteiners Handlinger», som skulle «besorges udgiven» (§ 19). Lesinga av dei «Latinske, Grædske og Danske Skribenterne» hadde, som tradisjonen tilsa, mål om at «gode Mønstre skal [...] danne Smagen» (§ 39). Mellom 1775-reforma og utgivinga av Ole Mallings leseverk som skulle oppfylle desse intensjonane, skjedde eit politisk skifte: Det tyskvennlege Struensee-regimet blei erstatta av det meir konservative Gullberg-styret, og lova om innfødsretten kom i 1776.

Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenerne* (1777) blei såleis eit nasjonalpatriotisk skrift som hylla nasjonale karakterar og dygder «fordi de ere vore egne» (1992:21). Eit fritt og ubunde språk fører her fokus mot innhaldet: ei etisk sinnelagsskulering i heilstatens interesser. Som ei indirekte følge av dette tilkjende leseverket lesaren ei anna rolle – teksten var ikkje eigna til ordrett pugg, men til gjenforteljing. Den estetiske forankringa frå 1775-lova knytt til gode

tekstmønster som skulle danne smaken, vart såleis tona ned til fordel for etisk sinnelagsskulering med vekt på nasjonale og borgarlege dygder.

Smaksestetikken skulle få sin renessanse med reglementet i 1799, som la vekt på «Rhetorikens viktigste Materier, der have Indflytelse paa Stilens Dannelse, ved Nøjaktig Analyse af forskjellige Exempler, og ved Sammenligning af det Gode og Slette» (prenta i Sirevåg 1986:195). Morsmålet var likevel nemnt først av språka i reglementet, og møtet med «National-Skribenterne» skulle kunne gi den same estetiske skuleringa som møtet med dei latinske og greske. Med undervisningsplanen frå 1805 fekk smaksestetikken ein skarpare front på formuleringsnivå ved at elevane ikkje berre skulle lære seg å skilje mellom det «Gode og Slette», som i 1799-reglementet, men mellom det «Rigtige og Urigtige». Når smaksestetikken no skulle kombinerast med eit nasjonalisert dannelsingsinnhald i morsmålsfaget, vart Knut Lyne Rahbeks lesebok sentral (1799/1804), seinare òg Ludvig Stoud Platous (1806) og Lyder Sagens (1808).

1800-talet var vidare prega av stabilitet på normtekstnivå, men med ein underliggande pedagogisk strid, sterkast mellom realistar og nyhumanistar. Sentrale aktørar var mellom andre Schweigaard, Foss, Bugge, Nissen og Knudsen. Først i 1858 kom ein normalplan der morsmålsfaget for første gong vart kalla «norsk», og planen blei følgd opp med lov av 1869 og undervisningsplan frå 1885. Felles for desse er eit oppbrot mot smaksestetikken, kombinert med at den skjønnlitterære sida ved morsmålsfaget får eit meir autonomt preg. Allereie normalplanen frå 1858 viser så vel til «Udsigt over Skjønlitteraturens historie» og «et Udvalg af de vigtigste Forfatteres Arbeider» frå dansk og norsk litteratur (§ 5). I mi lesing vert likevel desse normtekstane uttrykk for ei overgangstid: Ein forlèt den tradisjonelle forankringa i retorikk og estetikk, og det nasjonale elementet kjem inn som grunnlag for teksttilfanget, men enno ikkje som ein grunnleggande storleik. Latinskulen hadde slik eit legitimeringsmessig vakuum knytt til den skjønnlitterære formidlinga ved utgangen av denne perioden.

Om *seminarutdanninga* for folkeskulelærarar sa Helge Dahl i si historiske framstilling at den «ikke [har] en så aktverdig historie å vise til som det opplysningsarbeid som forberedte til tjeneste i embetsverket» (1959:1). Han har sine ord i behald. Ulikt skuleslaga som er omtalt ovanfor, var ikkje seminara regulerte ved lov i denne perioden, men var indirekte styrte gjennom folkeskulelover og seinare gjennom reglement. Forordninga frå 1739 føreskreiv, som vi har sett, ein kristendomsskule, og læraryrket var ei bistilling for geistlege. Også i krava til skulehaldaren vart det primært lagt vekt på reseptive ferdigheiter, med ei forankring i den religiøse sfæren. Utdanning, eksaminasjon og kontroll var såleis utelukkande ei geistleg oppgåve. Staten var for fattig til å halde seg med seminar.

Opprettinga av Opplysningsvesenets fond i 1818 skulle avhjelpe situasjonen. Prost og stortingsmedlem P.V. Deinvoll var den sentrale aktøren bak paragrafane om lærarutdanning i 1827-lova. Etter kvart som «Opplysningsvæsenets Understøttelsesfond Indtægter tillade det» skulle staten gi «Lærere ved faste Skoler, en til deres Bestemmelse passende Dannelse» (§ 8). Som følge av dette skulle fem seminar bli oppretta i 1830-åra.

Av desse var Asker Seminar ved styrar Knut Gislesen sentralt. Reglementet han utarbeidde, fekk kongeleg resolusjon i 1837 og skulle bli gjeldande i over 30 år. Trass i at reglementet utmeisla sentrale profesjonsmessige element ved lærarutdanninga, var det ikkje knytt mål for morsmålsfaget som gjekk utover grunnleggande lese- og skriveopplæring. Helge Dahls studie av timeplanen for Asker, som skulle bli normgivande for dei andre seminara, stadfestar dette biletet: Lesebøkene som dei brukte, var dei same som for allmugeskulen (Grøgaard/P.A. Jensen), og det blei ikkje gitt noka særskilt undervisning i litteratur og litteraturhistorie (Dahl 1959:58f).

Framveksten av metodikkbøker og lærarrettleingar kan ha bidratt til å profesjonalisere opplæringa av lærarar. I A. Fayes lærarrettleiing frå 1853 handla eitt av kapitla om «Undervisning i Læsning». Slåande ved Fayes framstilling er på den

eine sida framstillinga av lesing som ei grunnleggande ferdigheit, på den andre sida ein konkret lesemetodikk som presenterer eit breitt hermeneutisk register for å hjelpe elevane til å forstå ein tekst.

Det påfølgande reglementet frå 1869 skulle likevel ikkje bidra til verken fagleg eller profesjonsmessig perspektivheving. Med ønske om å styrke «den praktiske Dyktighed» (§ 1) knytte reglementet morsmålsopplæringa i dobbel forstand opp mot folkeskulen: «Undervisningsmaaden bør, saavidt muligt, svare til den, man i Almueskolen ønsker anvendt» (§ 2), og seminaristane skulle halde seg til «den for Almueskolen bestemte Læsebog» (1869:13). I morsmålsfagleg samanheng er det vanskeleg å finne mål som går utover det skuleslaget seminarutdanninga kvalifiserte for – folkeskulen. Ulikt geografi- og historiefaget inneheldt morsmålsfaget heller ikkje noka nasjonal forankring.

4. Perioden 1889-1935: Nasjonaliseringa av morsmålsfaget

Eg lét innleie avhandlinga med Johan Sverdrups forvitnelege initiativ hausten 1884: Etter at Kong Oscar 1. juli 1884 sanksjonerte lova som gjaldt statsrådene si møteplikt i Stortinget, og utnemnde Sverdrup til ny statsminister, publiserte han allereie i september eit ope brev til sin eigen kyrkjeminister, Elias Blix, i Dagbladet. Brevet var eit vitnesbyrd om det skulepolitiske programmet den nye statsministeren ville gjennomføre. Som sagt innleiingsvis: Dei enkelte punkta i programmet var ikkje oppsiktsvekkjande, men både framgangsmåten (publisering av brev til eigen minister i Dagbladet) og heilskapen i den skulepolitiske tenkinga hans bar bod om at nye tider var i vente på det skulepolitiske feltet. Ein kan legge til: Det var ikkje lenger ein venstrepolitkar i opposisjon som kom med skulepolitiske innspel, men ein statsminister i posisjon i eit formalisert parlamentarisk system. Ein kan også legge til: Innlegget kom månader etter «ein maktkamp mest utan like i moderne norsk historie» (Nerbøvik 1999:140).

Overskrifta for dette kapitlet peiker på at det skjer ei nasjonalisering av morsmålsfaget i denne perioden. Sverdrups brev/innlegg frå hausten 1884 fortener ein nærare analyse når det gjeld omtalen og forståinga av omgrepet *nasjon*. Innlegget er kommentert i den historiske skuleforskinga (t.d. av Myhre 2002, Slagstad 1998, Høigård og Ruge 1971, Madssen 1999), og poenga er stort sett likelydande: Framgangsmåten var påfallande og førte skulepolitikken inn i eit politisk brennpunkt, heilskapen i programmet Sverdrup la fram, var nytt, men utover det var innhaldet mest ei oppsummering av saker som Sverdrup og venstresida tidlegare hadde kjempa for i opposisjon. Myhre vurderer det endåtil slik at brevet var formulert «i ganske andre forsiktige vendinger enn det man var vant til fra Sverdrups hånd» (2002:48).

Sjølv om det truleg er rett, står ein då i fare for å underkommunisere det radikale ved Sverdrups innlegg. Dels handla det om at det var landets første parlamentariske statsminister som var avsendar og tok den forvitnelege framgangsmåten i bruk. Sverdrup sjølv titulerte seg i denne samanhengen som borgar, ikkje statsminister, og slik sett kan ein kanskje seie at han praktiserte ein slags forunderleg variant av borgarleg offentlegheit. Og debatt blei det: Nils Hertzberg, avsett minister for regjeringa som vart stilt for riksrett, «skrev [...] ikke mindre enn 4 brosjyrer mot de sverdrupske skoleplaner» (Høigård og Ruge 1971:136).

Men form og kontekst til side: Også innhaldet i Sverdrups tekst er interessant og radikalt, særleg med omsyn til forståinga av omgrepet *nasjon*. Eg vurderer Sverdrups innlegg som ein viktig nøkkelt tekst for perioden han innleier, og vil derfor gi det ei meir inngåande handsaming. Den følgande analysen trekkjer vekslar på det som har blitt kalla *diskursanalytisk* teori.

Opptrykket av teksten er på knappe ti tekstsider i utgåva frå De konservative foreningers Centralstyrelse (1884). Dei fire første tekstsidene handlar om bakgrunnen for forslaget, dei neste fire-fem sidene inneheld åtte nummererte forslag, og den siste sida avrundar teksten. Dei åtte nummererte forslaga skal eg ikkje gå inn på i denne samanhengen – det er politiske innspel som var kjende i skulepolitikken, og som Sverdrup her set fram i ei meir heilskapleg ramme. I denne samanhengen vil eg legge vekt på grunngevinga/bakgrunnen for forslaget, slik det er skildra på dei fire første tekstsidene.

Den første tekstsida dannar, saman med avslutninga, innramminga til teksten. Innramminga inneheld ei historisk kontekstualisering (skulelover 1848/1860 m.m.), ei tematisering («Omsorg for Folkets Oplysning»), aktualisering («Folkeskolevæsenet [...] er Gjenstand for en stadig stigende Interesse», «Skolespørgsmaalet i sin helhed kan [...] ventes i den nærmeste Fremtid at ville lægge Beslag paa Stortingets Opmærksomhed og fordre en Afgjørelse»), og – ikkje minst – ei

tilspissing/polarisering mellom «Byerne» og «Byskolen» på den eine sida, og «Landet» og «Landsskulen» på den andre («Misforholdet» mellom dei).

Misforholdet mellom by og land er skildra nærare over to heile tekstsider (Sverdrup 1884:4f). Dei siste lovene for allmugeskulen kom for byen i 1848 (*Lov om Aalmueskolevæsenet i Kjøbstæderne*) og for landet i 1860 (*Lov om Almueskolevæsenet paa Landet*). Slik sett var det naturleg at det var allmugeskulen i byane som hadde den eldste skulelova med mest behov for revisjon. Nettopp dette er det Sverdrup argumenterer mot. Trass for dei eksisterande skulelovene, seier Sverdrup, har byane makta å bringe skulevesenet «op til en forholdvis blomstrende Tilstand» (Sverdrup 1884:4). Han bruker òg ei formulering som framstiller byane som eit meir passivt objekt enn eit subjekt i denne samanhengen: «Byerne har modtaget en Udvikling», som har skapt misforhold både opp mot den eksisterande lova for byskulen og skulen på landet (Sverdrup 1884:4). Med ei slik formulering tonar Sverdrup ned lokal skuleutvikling i byane – utviklinga er noko dei har teke imot, og truleg meiner Sverdrup at det er frå staten denne utviklinga har blitt gitt.

Etter å ha argumentert for at det verkeleg eksisterer eit misforhold mellom byskulen og landsskulen, peiker Sverdrup på det urimelege i dette. I første omgang ser han bort frå dei «særlige norske Forhold» og argumenterer ut frå eit meir objektivt likskapsideal. Det er uheldig om det på eit så betydningsfullt område som den «elementære Folkeoplysning» vert skilje «mellem By og Land, mellem Bymand og Bonde» (Sverdrup 1884:4). Her ser vi at Sverdrup personifiserer skiljet mellom dei to skuleslaga: Byskulen vert personifisert ved «Bymand», og landsskulen vert personifisert ved «Bonde». Manglande vekt på utvikling av landsskulen ville såleis diskriminere bonden til fordel for bymannen. Mot ei slik utvikling må staten stå som garantist, argumenterer han vidare: «ingen Anstrengelse [bør] spares fra Statens Side for at tilveiebringe en Udjævning ved at træde støttende til der, hvor Evnen til at følge med svigter» (Sverdrup 1884:4). Han argumenterer vidare på dette punktet:

alle Indbyggere i samtlige Landets Egne, i den Udstrækning, Omstendighederne tillader, faar den same Adgang til den Oplysning og Aandsdannelse, der er Grundvilkaaret for Folkets intelligente Brug af sine Evner og af Landets Resurcer. Ved Oplysningens jevne Udbredelse opnaaes den faste og inderlige Sammenhæng mellem Individerne, Kommunerne og Distrikterne, der gjør Befolkningen til en helstøpt, harmonisk udviklet Nation [...] (Sverdrup 1884:4f)

Så langt i innlegget har Sverdrup argumentert ut frå eit statleg nasjonsomgrep.

Marianne Winter Jørgensen og Louise Philips skriv i eit verk om diskursanalyse om diskursar knytte til det nasjonale og førestillingar om det nasjonale (1999, kap. 6). Dei peiker på at nasjonalstatane og førestillingane om dei berre er to hundre år gamle, dei skildrar nasjonane som ein *konstruksjon*, og dei bruker Benedict Andersons kjende formulering: *førestilte fellesskap* (1999:170f). Vidare skil dei, på vanleg vis, mellom to ulike nasjonale variantar – den politiske og den kulturelle. Den politiske nasjonsforståinga knyter dei særleg til Frankrike og til den franske revolusjonen. Omgrepet nasjon viser her til borgarane i ein bestemt stat, og etter revolusjonen handla det om samanhengar mellom stat, territorium, borgarar og sjølvbestemming (1999:171f). Kulturelt og språkleg fellesskap er i denne samanhengen mindre viktig – som borgar bur du på nasjonens territorium og har rettigheter som nasjonsmedlem.

Sverdrups argumentasjon i første del av innlegget kan best forståast ut frå den politiske/franske nasjonsforståinga: Sverdrup skriv om folket som borgarar, han skriv om samanhengar mellom stat, territorium, borgarar og sjølvbestemming, og der er også eit underliggende rettighetsperspektiv: Alle borgarane innanfor nasjonen må vere tilgodesett med dei same rettighetene knytte til elementær opplysning. Likskapen skal skape både brorskap innan nasjonen og fridom for den enkelte.

Anneleis er det når Sverdrup går over til å skildre «særlige norske Forhold», frå side 5, siste avsnitt. Her rekapitulerer han argumentasjonen så langt i innlegget, og markerer overgang til ein «særnorsk» argumentasjon:

Disse Grunde til at tage begge Love under samtidig Behandling vilde være gyldige i ethvert Land. Men hos os kommer der endnu en Grund til, der i og for seg er afgjørende og bevirker, at en norsk Regjering umulig kan være med paa at give Byfolket et Forsprang fremfor Landsfolket paa Folkeoplysningens Omraade. Det er hensynet til Bevarelsen og Styrelsen at vor Nationalitet. (Sverdrup 1884:5f)

Når Sverdrup så går over til å skildre det spesifikke nasjonale for Noreg, går han over til å argumentere med ei nasjonsforståing som er kulturnasjonal, slik vi kjenner det tydelegast frå Tyskland:

Den historiske Udvikling, som det norske Folk har gjenneløbet, har medført, at det er vore Bønder, som i særlig Grad har været og ere Bærere af det inden Landet nedarvede, det i særlig Grad norske, det, som skiller os fra andre Folk og gjør os til et Samfund med et eget Sprog, særlige Evner, Eiendommeligheder og Betingelser for en national Kultur. Hos Bønderne finder man den bedste Tradition, den nærmeste Sammenhæng i Sprog og Sæder med den Tid, da norsk Kultur, Sprog og Literatur var et selvstændigt og originalt Bidrag til den almindelige Civiltation. (Sverdrup 1884:6)

Her argumenterer Sverdrup på herdersk vis for nasjonen som ein unik storleik med eit eige språk, eigne skikkar, eigen kultur, eigen litteratur – kort sagt – «eiendommeligheder» ved det særnorske. Det nasjonale har overlevd med bøndene som historiske berarar av nasjonen, og nasjonen er forstått i eit organisk perspektiv, med både veksttid og nedgangstid. Den «dansk-tysk[e] Indflydelse [som] mest [har] gjennemsyrede Byer», er såleis ein framandlekam, ein trussel mot det særnorske: «den hele Folkeskole maa søges udviklet paa hjemlig Grund» (Sverdrup 1884:6).

Sverdrups argumentasjon kring det nasjonale er slik sett todelt. I første del av innlegget argumenterer han nasjonalt ut frå eit statsborgarleg perspektiv. Her er skiljet mellom by og land eit hinder for likskap og brorskap innan nasjonen, og staten må i særleg grad søkje å støtte den svake part, landsskulen. Deretter går han over til ein «særnorsk» argumentasjon der forholdet mellom by og land er meir konfliktfylt, og her er bonden og landsbygda berar av det nasjonale, medan byane dels er «øydelaide»

av dansk-tysk påverknad. Det ligg ein historisk ironi i at Sverdrup gjennom denne framhevinga av det særnorske i seder, kultur og litteratur – folkekultur i det heile – nettopp sjølv var svært påverka av romantikken i dansk-tysk avtapping.

Når Sverdrup så skal gi landet ei nasjonalkulturell ramme, går han over til å argumentere for det som vert kalla *tonasjonslæra*. Den handlar om ei språkleg og kulturell strid mellom ein norsk kultur på den eine sida og ein dansk kultur på den andre. Hos Sverdrup får den første førerang framfor den andre. Det er dermed logisk sett ei todeling i innlegget hans: Først argumenterer han ut frå eit statsborgarleg og politisk perspektiv for likskap mellom by og land. Deretter går han inn på dei særnorske forholda, og då gir han landsbygda førerang framfor byen, bonden førerang framfor bymannen, fordi landsbygda og bonden i særleg grad er berarar av det nasjonale. Det nasjonale som Sverdrup skildrar i innleggets første del, blir splitta i det tonasjonale. Først argumenterer han for likskap, deretter for ulikskap ut frå ei bestemt kvalitativ vurdering av kva som er «særnorsk». Tydinga knytt til det nasjonale endrar seg gjennom innlegget, det er i transformasjon.

I *Tekst og historie* (2008) presenterer Asdal m.fl. perspektiv på møtepunkt mellom tekstar og historia. Eitt av dei sentrale møtepunkta mellom teksten og historia, seier Asdal m.fl., er *omgrepet*. Med tilvising til Reinhart Koselleck peiker dei på at omgrep må sjåast på både som *faktorar* i og *indikatorar* på historisk endring. Når omgrep er indikatorar, handlar det om at dei formidlar korleis den historiske utviklinga kjem til uttrykk også i språket. Når omgrepa er faktorar, er dei sjølve aktivt med i endringsprosessane. Kosellecks omgrepshistorie skildrar dei som ei leiting etter politiske og sosiale grunn-omgrep, og som ei interesse for konvergens mellom språk og historie (Asdal m.fl. 2008:18f).

Også Helge Jordheim presenterer Koselleck grundig i *Lesningens vitenskap* (2001). Han legg vekt på arbeidet hans med *Geschichtliche Grundbegriffe* (1972-1992), der Koselleck var medforfattar. Verket er eit 7 000 sider langt forsøk på å definere

historia til ca. 120 sentrale omgrep knytte til politikk, det sosiale, ideologiar, filosofi, økonomi, juss og internasjonale politikk (Jordheim 2001:150 f). Målet med prosjektet var å «[...] studere oppløsningen av den gamle og framveksten av den moderne verden gjennom historien om hvordan den har blitt begrepsliggjort» (Koselleck «Richtlinien»:81, her sitert frå Jordheim 2001:152). Sentralt i Kosellecks tilnærming er ei førestilling om at kjerneomgrepa i moderniteten gjennomgår ein snikande «oversettelsesprosess» – omgrepa er dei same, men tydingsinnhaldet endrar seg.

Med utgangspunkt i Asdal m.fl. og Jordheims presentasjonar av Koselleck kan ein spørje: Var Sverdrups innlegg ein *indikator* på ei endring knytt til førestillingar kring det nasjonale, eller var innlegget sjølv ein *faktor* som utløyste endring? Bidrog Sverdrup til ein omsetjingsprosess knytt til førestillingar om det nasjonale i samtida?

Truleg var innlegget både ein indikator og ein faktor. Ein kan argumentere for at innlegget var ein indikator for endring knytt til forståinga av det nasjonale ut frå det perspektivet at tonasjonslæra ikkje var ny: Arne Garborg hadde i *Den Nynorske Sprog- og Nationalitetsbevægelse* (1877) argumentert for det same. Samtidig vart Sverdrups innlegg sjølv ein faktor for endring gjennom den spesifikke konteksten brevet/innlegget gjekk inn i – det var landets statsminister som argumenterte slik i eit brev til eigen statsråd som han lét trykkje i riksmidia. Slik sett vart Sverdrups innlegg ein utløysande faktor for å setje tonasjonslæra inn i det politiske brennpunktet i samtida. Innlegget bidrog truleg til ein «oversettelsesprosess» knytt til tydingsinnhaldet til eit nøkkelomgrep i samtida: det *nasjonale*. Førestillingar kring det nasjonale vart sett på spel av landets statsminister, og det med ei utfordring til å utvikle ein nasjonal skule på heimleg grunn – med «national kultur og litteratur».

Rune Slagstad har i sitt bidrag til å forstå dei kunnskapsregima som har forma Noreg, kalla venstrestaten for eit *pedagogisk* rom, forstått slik at den pedagogiske diskursen var overordna i denne perioden (Slagstad 1998). Dette førte til ein del merksemd i resepsjonen av boka. Knut Kjeldstadli tolka dette slik at Slagstad sette fram

pedagogikken som fag som ein eineståande premissleverandør, og var kritisk til det (1999:146f). Reidun Høydal tolkar, eller rettare presiserer, det derimot i den retninga at det handla om at den filologiske lærdomskulturen kjem i framgrunnen, «med nasjonsbyggingsdisiplinane norsk og historie som kjernefag» (Høydal 1999:153). I ei seinare utgiving gir Slagstad sistnemnde langt på veg rett. Den nye nasjonaldemokratiske lærdomskulturen i venstrestaten gjekk via det historiske, seier han, gjennom tre vitskaplege tyngdepunkt: språkets historie, litteraturens historie og historiens historie (2006:77). Eit blikk på kjeldene viser at denne presiseringa er både rett og viktig. I seminarlova frå 1890 kjem «m. pedagogikk» og «n. øvelse i praktisk Lærergjerning» langt nede i den alfabetiserte prioriteringa: mellom «l. haandarbeide» og «o. havedyrkning». Det var knappast pedagogikk som fag som var i framgrunnen i perioden, snarare identitetsforankrande historisme og nasjonalisme.

Slagstad gir folkedanninga i venstrestaten to perspektivrike motiv: det romantisk-ekspressive og det rasjonalistisk-instrumentelle. Det første er kjenneteikna av «nåtidens identitetsskapende forankring i fortida», det siste av «en 'gavnlig' undervisning» (Slagstad 1998:95). I dette kapittelet skal vi sjå korleis desse to motiva, og særleg den romantisk-ekspressive søkinga etter ei nasjonal og felles fortid, skulle føre til ei styrking av dei skjønnlitterære sidene ved det ekspanderande morsmålsfaget (jamfør Aase 2002:228f). Mot slutten av framstillinga si gir Slagstad endåtil skiftet status som ein revolusjon. Først kom den borgarlege revolusjonen, seier han, og den handla om like rettar for alle og fekk si forankring i jussen. Den romantiske revolusjonen handla derimot om det enkelte folk sitt særpreg og fekk si vitskaplege forankring i historia og litteraturhistoria (Slagstad 1998:462f). Eg tek med dette som perspektiv på perioden eg no skal analysere.

Og i tillegg dette: Astrid Forland peiker i ein kommentar til Slagstads bok på at det «folkelege», i tydinga folkesuverenitet, inngjekk som eit overordna program for Sverdrup: Han argumenterte for folkestyre, folkejury, folkehær og folkeskule i tiår etter tiår, held ho fram (1999:58). Dette oppvurderande perspektivet på folket held

også Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås fram som skilsetjande. Medan allmugeskulen frå 1739 bar i seg eit pessimistisk syn på allmugen som «ussel, arbeidssky og mindre begavet», målbar folkeskulen i det nasjonale gjennombrøtet eit ganske anna og positivt syn på folket: Folk ville både bli undervist og opplyst, og omgrep som «Folkedypet», «Folkeaanden», «Folkehjertet» og «Folkegrunden» fekk no ein positiv valør (Oftedal Telhaug og Mediås 2003:435f). Med dette som bakteppe: til kjeldene.

4.1 Folkeskulen

Sverdrups brev til Kyrkjedepartementet fekk eit konkret tilsvaret: Departementet la fram forslag om at det skulle nedsetjast ein kommisjon for å revidere både byskulen og landsskulen. Med Stortinget si tilslutning vart det sett ned ein skulekommisjon med Johannes Steen som formann (Myhre 2002:49, Høigård og Ruge 1971:136). Kommisjonen leverte arbeidet sitt to år seinare, og blei etterfølgd av ein regjeringsproposisjon i 1888, som i det meste følgde innstillinga frå kommisjonen. Proposisjonen vart handsama av det nyvalde Stortinget i 1889, der den skapte debatt, men blei likevel vedtatt (Høigård og Ruge 1971:137).

Eit sentralt poeng i folkeskulelovene frå 1889 ligg nettopp i namnet: Folkeskulen erstatta allmugeskulen. Omgrepet folkeskule var ikkje nytt: Vi har sett at P.A. Jensen titulerte boka si som *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (1863), og mellom andre Ole Vig og Knud Knudsen stod bak tidsskriftet *Den norske Folkeskole*, som kom med sitt første nummer i 1852. Som vi har sett, peiker Forland (1999) på at dette hang saman med ei overordna oppvurdering av folket i den sverdrupske politikken generelt, og skulepolitikken spesielt.

1889-lovene inneheldt vedtak som regulerte administrasjonen av skulen, og dei vedrørte skulestyret, tilsynsutvala og stiftsdireksjonen. Samla sett kan desse

endringane karakteriserast som ei auka demokratisering i skulen (jamfør Mediaas 2010:29). Lovene kan kallast ein siger for det lokale sjølvstyret i skulen, ei merkesak i alle fall for delar av Venstre. Her fekk kommisjonen gjennom eit sentralt poeng frå si innstilling i lova: Skulens danningssinnhald var ei sak for «det mindre Samfund» (*Udkast til Love for Folkeskolen 1887*, her sitert frå Madssen 1999:166), staten skulle berre gi rammer. Lovene innebar òg forbetringar knytte til klasseinndeling, og det vart dessutan opna for «fortsettelsesskoler».

Av meir interesse i denne samanhengen er endringane knytt til innhaldet i skulen. Eit sentralt punkt her er utvidinga av fagkrinsen. Lovene slår fast at «Jordbeskrivelse, Historie, heri indbefattet Kjendskap til vor borgerlige Samfundsordning, samt Naturkundskap med Grundtræk av Sundhedslæren» skulle med i andre avdeling (§ 6 i landsskulelova, tilsvarande formuleringar er i § 4 i byskulelova). Som gjennomgåande fag både i første avdeling og i andre er kristendomskunnskap, norsk, rekning, skriving og song dei prioriterte faga. Utvidinga av fagkrinsen skulle påverke norskfaget – og seinare leseboka i norskfaget – indirekte: Det var ikkje lenger nødvendig at leseboka skulle innehalde tekstar «der andgaae Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Historie» (1860-lova, jamfør Jensens lesebok frå 1863).

Når lovene ikkje inneheld meir substansielle mål for faga, heng det dels saman med Venstres vekt på det lokale sjølvstyret: Lokal autonomi føresette statleg minimalisme. Opposisjonen, ved Bonnevie frå Høgre, peikte på at dette var uheldig; dei ville ha ei sterkare sentral styring. Sverdrups svar på denne kritikken var at «der vil af Skoledirektørene blive udarbejdet Normalplaner for mindre og større Dele af Landet, som man da vil forelægge de forskjellige Skolestyrer til Drøftelse og eventuel Vedtagelse» (Stort. Forh. 1889, hefte 8:466, her sitert frå Madssen 1999:169). Omgrepet normalplan var i denne samanhengen nytt. Av alle skulle det bli nettopp Bonnevie – då som kyrkjeminister i Emil Stangs høgreregjering – som fekk det formelle ansvaret for å utarbeide Sverdrups «Normalplaner», og resultatet var

«Udkast til skoleplaner for folkeskolerne», utgitt som «Rundskrivelse» frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1890.

Udkast til skoleplaner for folkeskolerne (1890) fyller 34 små tekstsider, og norskplanen tre av desse. Skuleplanen vert innleidd slik: «Skoleplan for folkeskolerne i n.n. skolekommune» (1890: 3) – intensjonen var altså at kommunane skulle anten bruke planen direkte, eller med mindre justeringar. Innleiingsvis vert forholdet mellom mål og læremiddel kommentert:

Hvad bruken af læremidlerne angaar, bør læreren stedse have for øie, at deres anvendelse ikke er et maal, men kun et middel til at lette og anskueliggjøre undervisningen. Ethvert undervisningsmiddel bør kun bruges, indtil det kan undværes. (1890:7)

Kvart fag er skildra under to overskrifter: «Undervisningens maal» og «Metodiske vink». Planen presenterer desse måla for norskfaget – måla er her presenterte i sin heilskap:

1ste afdeling – *smaaskolen*

Nogenlunde sikker læsning af lettere stykker. Nogen øvelse i at redegjøre for det læste. Øvelse i afskrift etter bog.

2den afdeling:

Færdig og forstandig læsning. Kjendskab til sætningen og dens dele, ordklasserne og det væsentligste af form- og setningslæren. Kjendskab til vore viktigste forfattere gennem en passende læsebog. Nogenlunde sikker retskrivning og nogenlunde sprogriktig fremstilling af kjendt stof. (1890:10)

Tilvisinga til «en passende læsebog» var allereie til stades i 1860-lova, men «kjendskab til vore viktigste forfattere» er ei nyvinning for allmugeskulen/folkeskulen. Med denne formuleringa peiker planen på ei lesing med biografisk forankring. Dette skil seg frå framstillingar i dei statspedagogiske styringstekstane for den høgre skulen. Der har vi sett at det blei vist til «Læsning af et

Udvalg af de vigtigste Forfatteres Arbejder» og «Udsigt over Skjønnerlitteraturens historie» (normalplan 1858 § 5, jamfør lov av 1869). Dels heng nok skilnaden saman med ulikskapen i nivå – ein kan tenkje seg at utsynet over skjønnerlitteraturens historie høyrde heime i den høgre skulen. Det er likevel ei ulik prioritering i dei ulike skuleslaga. I den høgre skulen er det primært dei litterære tekstane elevane skal møte, sekundært kunnskap om forfattaren og den litterære tradisjonen tekstane inngår i. For folkeskulen er dette omvendt: primært kunnskap om dei viktigaste forfattarane, sekundært kjennskap til tekstane deira. Kanskje ser ein her ein framvekst av ei meir poetokratisk tilnærming enn før, og for folkeskulen meir enn for den høgre skulen.

Under «Metodiske vink» vert planen konkretisert. Planen viser til «læseøvelser» som skal leie mot meir og meir «udtryksfuld læsning» (1890:11). Læraren si rolle i denne samanhengen er å «kortelig forklare [...] [d]e for barnet ukjendte ord og udtryk», og «altid [...] forvise sig om, at barnet har forstaaet det læste» (1890:11) – det handlar altså om filologisk rettleiing på den eine sida, og kontroll på den andre. «Digte» vert karakterisert som «vanskeligere stykker» som passar for «de ældre» elevane (1890:11). Vidare skildrar planen ei todelt tilnærming til tekstane. I første omgang skal dei brukast til «afskrift», «diktat» og det er tale om å «nedskrive udenadlærte stykker». For dei to siste skuleåra er planen meir ambisiøs – her skal elevane øve seg på «gjengivelse af en oplæst fortælling» og «mere selvstændig fremstilling af kjendt stof» (1890:12). Progresjonen i skuleløpet handlar altså om ei rørsle frå avskrift og diktat til ei meir sjølvstendig framstilling, der elevane altså blir tilkjende ei meir sjølvstendig rolle både knytt til resepsjonen av tekstane og til produksjonen knytt til dei. Planen viser òg ein viss sensitivitet knytt til at elevane er ulike: «Et lesestykke bør ikke forlætes, førend det læses [...] tilfredsstillende», slår planen fast, og målestokken her er det som «efter barnets standpunkt kan ventes» (1890:11).

Dei konkretiserande formuleringane til tross: Planen frå 1890 vart kritisert for å vere både for kort og for generell (Madssen 1999:172). Knappeita i framstillinga skulle avføde ein ny pedagogisk normtekst for folkeskulen. Hausten 1890 vart det sett ned ei

gruppe i Kristiania som skulle utarbeide ei skuleplan for kommunen. Gruppen bestod av skuleinspektøren og overlærarane, og som representant for den sistnemnde gruppa deltok Johan Nicolaisen. Han hadde året før gitt ut *Om morsmålsundervisningen i folkeskolen* (1890), som vil bli kommentert nedanfor i samband med gjennomgangen av lærarutdanninga. Gruppen leverte seinare same år (1890) ein skuleplan som blei trykt som bilag til *Norsk skoletidende*, og dermed blei planen spreidd til heile landet (Madssen 1999:176). Madssen vurderer det slik at skuleplanen for Kristiania truleg fekk større innverknad enn *Udkast til skuleplaner for folkeskolerne* fordi den var meir detaljert, og fordi den inneheldt årsplanar (Madssen 1999:176f). Planen blei rullert fleire gongar i perioden 1890-1906, men med få endringar for norskfaget (Massen 1999:177). Utgåva som blir kommentert her, er *Skuleplan for Christiania folkeskoler* 1895, utgitt av J. Chr. Gundersens bog- & nodetrykkeri.

Skuleplan for Christiania folkeskoler (1895) fyller 55 sider, og norskplanen berre fem av dei (s. 10-15). Allereie i målformuleringa ser vi at planen er meir ambisiøs på vegner av norskfaget enn det nasjonale utkastet til skuleplan frå same år:

Maal. Det er norskundervisningens opgave ved det dannelsesstof, som er den tillagt, fornemmelig læsebogens indhold, at fremme børnenes almindelige aandsutvikling og særlig deres sproglige udvikling. (1895:10)

Etter denne innleiande målformuleringa vert måla spesifiserte i ei tredeling frå a til c, punkt a om lesing, punkt b om å uttrykkje seg munnleg og skriftleg og endeleg punkt c om grammatikk. Den innleiande målformuleringa, som er sitert ovanfor, slår ein høgare humanistisk himmel over folkeskulens norskfag enn vi elles har sett. Planen legg eksplisitt vekt på danningssida ved norskfaget, den spesifiserer danningssinnhaldet til å vere innhaldet i leseboka, og den set det som eit mål å «fremme børnenes almindelige aandsutvikling».

Planen følger langt på veg opp desse innleiande målformuleringane når den skildrar norskfaget frå 1. til 7. avdeling. Allereie i første klasse skal:

Et passende antal (12-15) barnlige og anslaaende fortællinger fortælles og udnyttes især med det formaal at utvide børnenes forestillingskreds, udvikle deres gemytsliv samt opøve deres evne til at iagttage, opfatte og udtrykke sig. (1895:10)

Planen målber ein sensitivitet for det barnlege både når det gjeld innhald og måla som her er refererte. Lesestykka skal vere tilpassa barna («barnlige og anslaaende fortællinger») og måla er knytte til personleg utvikling. Verba som er brukte, er «utvide» (førestillingskrets), «utvikle» (gemyttsliv) og opøve (resepsjons- og produksjonsevner). Arbeidet skal vidare føre til «nogenlunde udførlige samtaler» med vekt på «ting og forhold, som har særlig fremtrædende betydning for opfattelsen og tilegnelsen», eller på det som har «vakt børnenes interesse i særlig grad» (1895:10). Planen skildrar såleis eit balansert møte mellom teksten på den eine sida, og barna med sine føresetnader og interesser på den andre. Før ein forlèt ei forteljing, skal elevane vere i stand til å «gjenfortælle den frit og nogenlunde i sammenhæng» (1895:10). Slik legg planen opp til forståing for stoffet snarare enn pugg, og det er forteljinga som er tillagd dannelsingspotensialet i første klasse.

Planen legg opp til både samanheng mellom årsstega og progresjon. I andre klasse skal elevane møte «20-30 af de mest anslaaende og værdifulde stykker i ubunden og bunden form», og dei skal «gjøres til gjenstand for indgaaende behandling» (1895:11). Progresjonen viser seg på fleire vis. For det første skal elevane møte fleire tekststar: Planen legg opp til ei fordobling. For det andre skal tekstutvalet gå frå det «barnlige og anslaaende» i første klasse til det «anslaaende og værdifulde» i andre klasse. For det tredje skal behandlinga av tekstane no vere «indgaaende», og for det fjerde er poesien no inkludert i tekstmaterialet. Også når det gjeld læraren si rolle, er det lagt opp til ein progresjon: I første klasse skal han gi «anskuelige forklaringer og anden fornøden retledning», i andre klasse skal han gi «retledende spøragsmaal og bemerkninger» og skape ein «gemyttsvækkende og belysende samtale» (1895:10f). Det er altså lagt opp til ei sokratisk tilnærming til tekstane, og målet er «en levende opfattelse og tilegnelse av deres indhold» (1895:11). I tredje klasse skal elevane møte

dei utvalde stykka i leseboka med «en dybere oppfattelse og inderligere tilegnelse», og tekstarbeidet skal balanserast mellom «de udvalgte stykkers forskjellige anlæg og karakter» på den eine sida, og det som har «fængslæt børnenes interesse» på den andre (1895:12). I lesinga for fjerde klasse er det lagt vekt på «udredning af sproglige udtryk», og elevane skal møte tekstane med utgangspunkt i «erfaringer og tænkning», også basert på det dei «tidligere har læst» (1895:13). Først no vert det opna for at elevane lærer «et par digte [...] udenad», men det må vere dikt «der har slaaet særlig godt an» (1895:13). I femte klasse vert det lagt sterkare vekt på at elevane i møte med tekstane «faar anvendelse for sine erfaringer og kundskaber og sin egen tænkning» (1895:13). Og progresjonen held fram: I sjette klasse skal det «lægges stadig sterkere vind paa at inddrage i samtalerne om det læste [...] deres egne tanker, erfaringer og kundskaber», og det vert også lagt vekt på å «anspore dem til mere og mere selvstændig aandelig virksomhet» (1895:14). Ved endepunktet av opplæringa, i sjuande klasse, vert det opna for at elevane også les i andre bøker enn leseboka, og kriteria er at tekstane har «vækkende, udviklende og belærende indhold» (1895:15). I samband med lesinga «paapeges de mest fremragende af vore forfattere, forsaavidt de er repræsenterede i læsebogen» (1895:15).

Skuleplanen for Christiania er ein tekst som skildrar lesinga i norskfaget i folkeskulen på eit heilt nytt nivå samanlikna med tidlegare normtekstar. Eg skal i denne samanhengen nøye meg med å peike på tre sentrale moment. For det første legg planen vekt på faget si danningsside – tekstane utgjer eit «dannelsesstof» som skal fremje elevane si «aandsudvikling». For det andre legg planen gjennomgåande vekt på tilnærming til tekstar gjennom samtale. Tekstlesing blir slik skildra som ein kollektiv aktivitet med stadig aukande vekt på at elevane skal ta utgangspunkt i egne erfaringar, både frå liv og lesing. For det tredje skildrar planen ein systematisk progresjon som er gjennomgåande frå første til og med sjuande klasse. Planen skildrar eit heilskapleg leseprogram for norskfaget i folkeskulen frå første klasses møte med «anslaaende fortællinger» til dei høgste årsstega, der tekstane og lesinga skal «anspore

dem til mere og mere sælvstendig aandelig virksomhed». Planen er òg uttrykk for ein balanse mellom det individuelle og det kollektive både når det gjeld det formale og det materiale: Den kollektive klassesamtalen er balansert mot kvar enkelt elev sine egne erfaringar, og den interessebaserte lesinga på dei første årsstega er balansert mot «værdifulde stykker» og møte med «de mest fremragende forfattere» på dei høgre årsstega.

Vi såg ovanfor at *Udkast til skoleplaner for folkeskolerne* (1890) føreskreiv «[k]jendskab til vore viktigste forfattere gennem en passende læsebog». Fagutvidinga i 1889-lova gjorde at leseboka vart «avlasta» krava om «Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Historie» frå 1860-åra. Dermed melde det seg eit behov for eit nytt leseverk.

Ved utgangen av 1889 sende Nordahl Rolfsen søknad til departementet om stipend for å utarbeide ei ny lesebok for folkeskulen. Søknaden var godt gjennomarbeidd og inneheldt også «Prøver av en ny Læsebog for den norske Folkeskole» (Sanderud 1951:112). Rolfsen skisserte i søknaden eit leseverk som skulle både opplyse og underhalde, skildre fargerike hendingar og personlegdomar og dessutan vere fargerikt illustrert. Ikkje minst peikte søknaden mot eit leseverk som skulle kome barnet i møte, dermed kravde arbeidet eit «fuldstændig Studium af de Digtere, nordiske eller fremmede, der har gjort Barnets Verden til Gjenstand for sine Skildringer» (Rolfsen 1889, her sitert frå Sanderud 1951:114). Rolfsens søknad fekk tilslutning i departementet, men departementet ønskte ikkje at verket skulle bli gitt ut på offentleg «foranstaltning», slik P.A. Jenssens lesebok blei. Også fleirtalet i kyrkjekomiteen ville gi støtte til søknaden, med grunnlag i at det gamle leseverket – altså P.A. Jenssens bok – ikkje var tilfredsstillande lenger.

Deretter gjekk det politikk i saka – først i avisene, særleg i *Morgenbladet* og *Aftenposten*, og deretter i Stortinget. Blant Rolfsens tyngste forsvararar var Moltke Moe. Debatten i Stortinget skulle strekkje seg over tre dagar, og blei utførleg referert i

Morgenbladet (jf. Sanderud 1951:130). Ved avstemminga stemte 53 for innstillinga, 57 imot, dei fleste i den siste gruppa var frå Høgre. Resten er forlagshistorie: Under ein sørgje- og trøystemiddag dagen etter avslaget fekk Rolfsen telegram om at forleggar Jacob Dybvad tilbydde det stipendet Stortinget ikkje gjorde. Første band av leseverket kom i 1892, det andre i 1893, det tredje i 1894 – samtidig med ei landsmålsutgåve av band 1, og fjerde og femte band kom i 1895. Leseverket fekk eit samla opplag på mellom åtte og ni millionar bøker og vart dominerande i folkeskulen fram til 1950-åra, berre Andreas Austlids lesebøker var ein viss konkurrent på landsskulane (jf. Aase 2004, Kvalsvik 1993).

Om Nordahl Rolfsen og leseverket er det etter kvart skrive mykje. Mest omfattande er Egil Børre Johnsens biografi frå 2003, *Fola fola Blakken. En biografi om Nordahl Rolfsen*. Johnsens framstilling er grundig og kjelderik, men ein kan kanskje seie at skildringa av «denne vår første og eneste rikslitterat» (2003:10) like mykje er ein hagiografi som ein biografi. Rune Slagstad ser Rolfsen som ledd i venstrestatens dannelsingsprosjekt og identifiserer to identitetsskapande motiv: det nasjonalpedagogiske og det barneindividuelle (1998:186). Rolfsens myndige samfunnsborgar erstatta så vel Pontoppidans lydige undersått som Jensens kristne borgar, seier Slagstad, men peiker samtidig på at den demokratiske individualismen hos Rolfsen òg var koplå med ei dyrking av det elitistiske. Sentrale i denne samanhengen er diktargenia – Rolfsen gjorde poetokratiet til nasjonal barnelærdom, hevdar Slagstad – og framfor alle Fridtjof Nansen, «den fremste i den Lysakerkrets Rolfsen selv tilhørte» (Slagstad 1998:186). Bodil Stenseth (1993) karakteriserer Lysakerkrinsen som «et kraftsentrum i norsk kulturliv» (1993:32), og vidare som eit «talerør for den borgerlige nasjonalismen fra 1800-tallet» (1993:34). «Lysakerkretsens viktigste prosjekt var å bygge nasjonen Norge», seier Stenseth (1993:34), men ho knyter òg krinsen til haldningar som var liberale og tolerante.

I Harald Thuen og Sveinung Vaages (red.) *Pedagogiske profiler* (2004) er Nordahl Rolfsen ein av dei 18 profilane redaktørane meiner har forma norsk

utdanningstenking. Laila Aase, som har skrive kapittelet om Rolfsen, legg vekt på at leseboka blei ein ideologiberar for folkeskulen, og ho ser på leseverket som ei realisering av folkedanningsideen (2004:99). Aase knyter målsetjinga bak leseverket til moralsk oppdraging og nasjonal stoltheit, kort sagt «et forsøk på å vise frem hva det vil si å være norsk gjennom en rekke samstemte fortellinger om landet og folket» (Aase 2004:99). I spennet mellom det folkelege og det elitistiske – eller snarare i kampen mellom ulike elitegrupper i venstrestaten – legg Aase vekt på Rolfsen si sjølvframstilling som eit harmoniserande element i samtida, men gir sjølv Rolfsen merkelappen «moralisk oppdrager innenfor en solid borgerlig moraloppfatning» (Aase 2004:103f).

I eit slikt perspektiv kan ein også lese det mest kritiske av fagbidraga om Rolfsens leseverk. I samband med Gudmund Hernes sine stadige tilvisingar til Rolfsens leseverk og «felles referanserammer» knytt til forarbeida til reform 1994/1997, kom Bjørn Nic. Kvalsvik med eit meir korrigerande og kritisk innspel. Rolfsen «konstruerte eit gjennomsnittsbilete av barnet, familien, kvardagen, historia – alt som til nasjonen høyrde. Resultatet var eit samlande bilete av Noreg som aldri har funnest», seier Kvalsvik (1993:7). Rolfsens pedagogiske prinsipp var å «kultivere barnet ved å leie det frå det barnsleg folkelege og inn i det vaksent borgarlege samfunnet», seier Kvalsvik. Og vidare:

Grunnforteljinga til Rolfsen kjem nært ein sekularisert allegori over den nasjonale siviliseringsprosessen. Leseboka blir eit doktrinalt dreiepunkt for å tolke det norske kvardagslivet ut frå synsvinklar fastlagde i skrift og i forteljemønster for kulturutviklinga. Som Hernes seier: «Man har kort sagt overfor barbarene en *mission civilisatrice*». (Kvalsvik 1993:8)

Kvalsviks kritikk er som ein ser spissformulert, men med ei viktig problematisering kring kva narrative identitetar forteljingane til Rolfsen tilbydde. Rolfsens verk skapte ein metafysikk, ei lære om kva som måtte vere usynleg underforstått mellom nordmenn, seier Kvalsvik. Dermed løyser leseverket opp skiljet mellom kva som er,

og kva som bør vere, på ein måte som gjer at grunnlaget for sjølvstendig etisk vurdering forsvinn (Kvalsvik 1993:8). Eg tek dette med som perspektivrike innspel knytte til Rolfsens leseverk.

I denne samanhengen skal eg nøye meg med kommentarar knytte til første band av leseverket *Læsebog for folkeskolen* frå 1892, og kjelda mi er ei faksimileutgåve frå 1974. I føreordet til bandet presenterer Rolfsen intensjonane sine på ein så utførelg måte at det må kunne kallast eit pedagogisk program. Innleiingsvis omtaler han målet med boka upretensjøs som å «skabe en bog, som de smaa kunde komme til at holde af», men søkinga etter det «barnlige» vert etter kvart både spesifisert og utvida: Rolfsen vil gjere stoffet og framstillinga til ein stad der «det barnlige og det poetiske mødtes» (1974: III, Forord). Han nemner ved namn forfattarar som han held fram som «klassiske» (t.d. Wergeland, Moe, Asbjørnsen, Bjørnson), men vil knyte tekstutvalet til «perlerne i vor barnelitteratur» heller enn til «berømte namn» (1974: III). Idealet for tekstutvalet er vidare knytt til ei kopling mellom det «barnlige og folkelige», og til tekstar der det «almene» blir «nationalt»: Ved å gi det «almene» en «hjemlig drakt», særleg når stoffet er henta «langt borte» frå, skal «norske barn intetsteds [...] merke det fremmede» (1974:IV). Framandelement skal såleis usynleggjerast – barna møter aldri det framande direkte, fordi det er heimleggjort.

Vidare presenterer Rolfsen ein balanse mellom det underhaldande og det kunnskapsorienterte. Barnet vil meir enn underhaldast, seier Rolfsen, det vil «vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er en naturtrang» (1974: IV). Leseboka skal ikkje «plugge moral ind i de smaa», det «gjælder at forme det bløde voks med nænsom haand» (1974: IV). Likevel tillegg han leseboka ein handlingsorientert hermeneutikk: Tekstane skal skape «en efterklang, som fører til handling» (1974: IV). «Barnet higer mot frihet», seier Rolfsen, og legg åtvarande til at det òg kan vere «en længsel efter at slippe fra stræv og tvang og arbejde». I dette dilemmaet konkluderer Rolfsen slik:

Læsebogen stiller sig ikke helt afvisende ligeoverfor denne længsel, men den søger indtrængende at overbevise om, at den sande ufrihed består i uvidenhed, den sande afhængighed i mangel paa kundskab. (1974: IV,V)

Gjennom slike formuleringar blir kanskje Rolfsen meir belærande og moralsk enn han elles vedgår.

Det gjeld òg framstillinga hans av det nasjonale. Ei mykje sitert setning frå føreordet er denne: «Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel af sandheden paa noget punkt, skal en læsebog for den norske folkeskole opdrage norske borgere» (1974:VI). Lesestykka skal vidare «føre de smaa hen til det store, som vi kaller fædreland» (1974:IV).

Samtidig som Rolfsen hevdar han «har søgt at sky alle store ord», kjem han i neste avsnitt fram til at eigentleg burde jo heile skulegangen vere «ikke i feststemning og hurraraab, men i dagligt arbeide og fremskridt, side om side, med det norske flag i spidsen» (1974:VI). Ein kan seie det ligg ein ambivalens i framstillinga: Rolfsen innvarslar ei nedtona framstilling utan «alle store ord», men plasserer samtidig nasjonen som ein opphøgd storleik.

Leseverkets første band er delt inn i fire avdelingar som inneheld totalt 230 «læsestykker». Målet med det første bandet var å lokke til lesing og setje døra på glytt til kunnskapen, i band to skulle kunnskapen få ei større rolle, band tre skulle legge vekt på det etisk oppdragande hand i hand med kunnskap, og i dei to siste banda skulle det etisk oppdragande og kunnskap vere dominerande (jf. Sanderud 1951:135, 136, 140). Slik sett inngår band éin i eit heilskapleg program med gjennomtenkte planar for progresjon.

Minst 98 av dei 230 tekstane i første bandet er importerte, altså ein dryg tredjedel av tekstane (jf. Kvalsvik 1993:7). Det norske er såleis dominerande, og det framande er etter Rolfsens eige program heimleggjort. I denne samanhengen skal eg nøye meg med å kommentere nettopp den nasjonale framstillinga i første bandet, det som utgjer

utgangen av boka, og det er samla under overskriftene «Tulla i børnenes flagtog» og «Papa fortæller Tulla, hvad syttende mai er for noget».

Hovudpersonane i denne delen er gjennomgangsfigurane Tulla og hennar «Papa». Vi møter dei sekstende mai første året ho skal gå i barnetoget. Det snør ute, og Tulla ber til Gud om at han skal «lade det blive godt veir imorgen» (1974:223). Og Tulla vert høyrd: Neste dag skin sola, og sjølv trea har «paa en eneste nat [...] blevet sikre paa, at det var vaar [...]; grønne og saftige stod de lyse blade i morgenduggen» (1974:225). I opptoget har «Papaer og Mamaer» tårer i auga, og ved Grottebakken roper alle hurra; det er for Henrik Wergeland, seier Papa: «Han var saa glad i syttende mai» (1974:228). Ved slottet fortel faren om den fråverande kongen, og Tulla tykkjer synd på kongen: «Han har jo ingen syttende mai i Stokholm» (1974:228). Etter også å ha fortalt om Karl Johan avbryt Papa historieforelesinga: «Papa holdt op med Norges-historien. Det var nok for tidlig endnu» (1974:228). Med dette forteljetekniske grepet avsluttar Rolfsen leksjonen om syttende mai, og går over til å skildre trivialitetar.

Etter eit par tekstar om heilt andre tema, mellom anna om «Udganger-faaret [...] borte paa Vestlandet» (1974:230) møter vi atter ein gong Tulla og Papa på nasjonaldagen. No har Tulla blitt eldre og er klar for meir inngåande leksjonar. Innleiingsvis snakkar Papa om grunnlova og Noreg, men det blir for vanskeleg og stort for Tulla. I staden fortel Papa om korleis han miste faren, og farskjærleiken vert kopla direkte mot fedrelandskjærleiken:

For jeg elsked min far.

Og nu ved du, hvorfor jeg holder af Norge. Det er min fars land, mine fædres land. Og hvis nogen kom og tog det fra mig, hvis jeg misted det, hvis det døde for mig, saa vilde det gjøre mig saa bitterlig ondt; saa vilde hjertet mitt værke [...]. (1974:237)

Etter denne inderleggjeringa går teksten i neste avsnitt over til å skildre meir trivialitetar: Papa spøker om morgonen 17. mai om at Tulla skal gå i «buksefrakk».

Tulla reagerer med skrekk – det ville vere «ligesom en ikke hadde sine egne klæder paa [...] Jeg kunde ligesaa gjerne gaa i slaveklæder» (1974:237). Dette vert inngangsmetaforen til ein ny nasjonal leksjon frå Papa, og denne gongen fyller den dei to siste sidene i leseboka, før den vert avslutta med «Fædrelands-salmen». Det er eit nasjonalt *credo* som avsluttar boka:

Ved du, hvad et folk er, Tulla? Det er alle de mennesker, som bor i et land. Lad oss heller sige, at de er mennesker, som er i slegt med hverandre. Nordmænderne er et folk, svenskerne er et folk, og de danske er et folk. [...] Naar et folk kan gjøre, hvad de vil, med sine penge og soldater og ikke behøver at spørge et andet folk om lov, saa er det frit. Men dersom det ikke faar lov at bygge veie eller krigsskibe eller havne eller fyrtaarne eller høiskoler, eller hvad det nu kan være, saa er det ufrit. Da har det ikke sit eget flag [...]. Et folk kan blive vant til dette, saa det ikke tenker sig om, og kjende sig saa liten, at de ikke skammer sig. Men har det først begynt at vokse lidt og tænke lidt, saa skammer det sig, akkurat som du skammed dig over bukse-frakken, Tulla. Det har jo ikke sine egne klæder; det er jo ikke sig selv. Nordmænderne havde været ufrie i firehundre aar; de havde været under Danmark; de havde været i danske bukse-frakker, om du vil. Saa kom der i 1814 brev og bud herop, at kong Fredrik den 6te, Norges og Danmarks konge, havde givet Norge til Sverige. Vi skulde faa en ny bukse-frak, en svensk. Da var det, at nordmænderne skammed sig. Da sagde de, at de vilde ingen ny bukse-frak have. [...] Da kjendte de paa sig, at de igrunden var brødre allesammen. Da sagde den ene bror til den anden [...]: «Nu maa vi holde sammen». Og de holdt sammen. Og de bedste nordmænd paa Eidsvold gav oss grundloven. [...] Og i grundloven staar, at Norge er et frit og selvstændigt rige. [...] Og saa fik vi bukse-frakken af. Vi fik vore egne klæder: vi blev frie. (1974:238f)

Og boka avsluttar deretter med eit «Længe leve Norges konge. Herre! lad alting vel lykkes!» (1974:239) før fedrelandssalmen overtek. Forteljegrepa som skaper barnelitterære adaptasjonar, er overtydelege, men effektive. Når det gjeldet nasjonale sinnelaget, kan ein kanskje seie at Rolfsen mot slutten av boka ikkje heilt lever opp til dei nedtona ambisjonane frå innleiinga – viss han «har søgt at sky alle store ord», lukkast han ikkje heilt med det. Grunnforteljinga handlar om at landet steg for steg har nådd opp til høgre stadium lik barnet sjølv skal gjere det.

Det nasjonale er framstilt langs ein hierarkisk akse – individ, familie, nasjon – eller sagt annleis: Det finst ingen andre sosiale storleikar eller fellesskap enn familien og nasjonen. Det nasjonale vert, som vi ser ovanfor, skildra med familiemetaforar: Vi er i slekt, vi er brør, vi får ei konkret framstilling av *fedrelandet*, vi står saman, men med elitistisk opning for at det er «de bedste» av oss, som «gav oss grundloven». Medan Austlids leseverk sa noko om individet sin plass i t.d. bygdekollektivet (jf. Nordstoga 2011:316), manglar eit slikt nivå hos Rolfsen. Aksen Oslo Vest-Akershus er den nasjonale topografien, og det er frå det utsynspunktet Rolfsen skildrar det som skjer «der borte på Vestlandet» og «der oppe i Valdres».

Rolfsen si framstilling av folket og landet er altså alt anna enn ei nøytral framstilling, det er, som Aase (2004) og Kvalsvik (1993) peiker på, ein konstruksjon av fedrelandet, og den kan diskuterast og kritiserast i ettertid. Det kan til dømes handle om Rolfsens moralske oppdraging «innenfor en solid borgerlig moraloppfatning» (Aase 2004:194), det kan handle om sentrum-periferi, det kan handle om fråveret av andre sosiale storleikar enn familien og nasjonen og det kan handle om kvinnene, som i arbeids- og heimeliv «er utradert» (Kvalsvik 1993:8). Trass dette lukkast Rolfsen med å lage eit leseverk som både samla og forma Noreg, og slik sett verka lesebøkene harmoniserande. I eit føreord til faksimileutgåva frå 1974 skriv Andreas Skartveit at leseverket har gitt oss ein felles opplevingsbakgrunn som har knytt oss saman på nivå med Bibelen, krigen og NRK (Rolfsen 1974, upag.). At verket har gitt slike felles nasjonale referanserammer, er det ikkje tvil om.

Når det gjeld leseboktradisjonen, kan ein plassere verket inn i ein slik kontekst: P.A. Jensen braut med ein einsidig religiøs tradisjon og opna for det meir verdslege og kunnskapsorienterte (orienteringsfaga). Når desse orienteringsfaga med 1889-lova blei skilde ut som eigne fag, opna det for meir litterære lesebøker. Med Sletvold kan ein seie at «Nordahl Rolfsen gjorde ende på encyklopedismen i vår barnelitteratur» (Sletvold 1971:131). I tillegg representerer Rolfsen ei markant nasjonalisering av leseboka, og med det var han sjølvsagt barn av si tid. Oppslutnaden om læreverket er

likevel både i omfang (8-9 millionar eksemplar) og tid (1892 til 1950-åra) sensasjonell og utan like. Meir enn skulelovene frå 1889 og utkastet til skuleplan frå 1890 vart det nok ein gong eit leseverk som kom til å forme faget i tråd med intensjonane. I den meir utførlege *Skoleplan for Christiania folkeskoler* (1895) framgår det òg av vedlegga at det er «læsning i Nordahl Rolfsens læsebog» som er sjølv utgangspunktet for opplæringa i morsmålsfaget. Rolfsens bidrag til å forme folkeskulens morsmålsfag kan knappast overvurderast.

Perioden frå folkeskulelova i 1889 fram til fullføringa av Rolfsens leseverk i 1895 var formativ for folkeskulen. Dei neste tiåra skulle by på færre nyvinningar. Ein kan sjå arbeidet denne perioden langs to aksar. For det første handla det om å gjere forbetringar med utgangspunkt i dei gjeldande lovene og skuleplanane. Rolfsens lesebøker kom i nye utgåver (første gong i 1907), lesetida i byfolkeskulen blei utvida i 1908 og 1917, byane fekk høve til å opprette framhaldsskular (1908), Enhetskkolekomiteen blei oppnemnd i 1911 og leverte si innstilling i 1913 utan skulepolitiske resultat, i 1915 blei også lesetida i landsfolkeskulen utvida noko, det blei gjort vedtak i retning av meir og meir fritt skulemateriell (1915, 1917) og Statens pensjonskasse blei oppretta i 1917, frå 1918 også med lærarar frå ikkje-statlege skular som medlemmer (jf. Mediås 2010). Mest kjent i perioden er det såkalla Gjøstein-kuppet¹⁴ i 1920, som gjorde at berre middelskular som bygde på avslutta folkeskule, skulle få statsstøtte. Dette blei eit effektivt grep i retning av den einskapsskulen Johan Sverdrup hadde innvarsla 36 år før.

For det andre kan ein sjå ein akse knytt til eit meir overordna pedagogisk utviklingsarbeid. Sentralt i denne samanhengen er Anna Sethnes forsøk ved Sagene skole og Den parlamentariske skulekommisjonen som blei utnemnd i 1922, med Anton Ræder som formann. Skulekommisjonen la fram si endelege innstilling i 1927.

¹⁴ Det er Høigård og Ruge som vurderer vedtaket som eit kupp i regi av Gjøstein (1971:189). Grankvist (2000:122) går i rette med denne framstillinga, men tillegg likevel Gjøstein mykje av æra for vedtaket.

For folkeskulen sin del fekk ikkje dette konsekvensar før med folkeskulelovene i 1936 og normalplanane i 1939. Desse vil bli handsama i neste kapittel, men nokre få stikkord skal her nemnast som del av den skulehistoriske konteksten: Det handla dels om eit oppbrot frå bokskulen i retning arbeidsskulen (sjølvverksemd), det handla om spesifiserte minstekrav i faga og det handla om ei psykometrisk tilnærming der Hans Bergersen framfor alle var norskfagets mann.

Når det gjeld statspedagogiske styringsdokument, inneheld perioden fram til midten av 1930-åra berre to nye tekstar for folkeskulen sin del: Normalplan for landsfolkeskulen frå 1922 og Normalplan for byfolkeskolen frå 1925. Desse vil bli omtalte i det følgande.

Normalplanane (1922/1925) hadde, også dei, ei lang forhistorie. I 1911 vart skuledirektørrådet etablert som rådgivande organ for departementet, og same år bad departementet dette rådet om å vurdere behovet for ein ny plan for folkeskulen. I 1915 må skuledirektørrådet ha funne at det var eit slikt behov, for dei bad då departementet om å setje planarbeidet i gong. Departementet oppnemnde då ein plankomité med tre medlemmer, der skuledirektør Karl A. Aas var leiar (jf. Madssen 1999:187f). Utvalet tok i bruk sakkunnige på dei ulike planfelt og la fram eit planforslag for skuledirektørrådet i 1918.

Det var likevel ikkje eit samstemmig planforslag komiteen la fram – den var delt, og berre komitéleiar Aas stod for det heilskaplege framlegget. Aas var meir enn dei andre oppteken av at innhaldet i skulen skulle vere åndsbyggjande og personlegdomsutviklande, og han tilla i denne samanhengen norskfaget og skjønnlitteraturen stor vekt. Planane skulle aldri bli offentleggjorde – skuledirektørrådet meinte dei var for omfattande og detaljerte til å kunne fungere som normalplanar. Departementet delte denne vurderinga og bad derfor sekretæren i Norsk lærerlag, Anton Sira, om å bearbeide utkastet (jf. Madssen 1999:187f). Sira korta ned framlegget frå Aas og sende deretter dei ulike fagplanane ut til konsulentar,

for norskfaget var dette Johan Nicolaisen. Det endelege planutkastet vart så sendt til skuledirektørrådet i 1921, der det fekk ei grundig behandling der også Anna Sethne deltok. Når den endelege planen vart vedteken i 1922, stod det derfor på framsida at den var «utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden».

Normalplanane i 1922 og 1925 erstatta formelt *Udkast til Skoleplaner for Folkeskolerne* frå 1890. Planane for landsfolkeskulen (1922) og byfolkeskulen (1925) var nær identiske, og dei vil her bli omtalt samla.

Undervisningsplanen for norsk fyller i *Normalplan for landsfolkeskolen* (1922) ti sider, altså vesentleg meir enn i planen den erstatta (tre sider). Planen er tredelt: mål (overordna mål for norskfaget), plan (årsplanar for dei sju åra) og vink (metodisk rettleiing). Den overordna målformuleringa er tredelt:

Barna skal lære:

1. å tale morsmålet sitt naturleg, greit og tydelig
2. å lese det almindelige bokmål og landsmålet med ferdighet og forståelse og å tilegne sig selvstendig kunnskap gjennom bøker
3. skriftlig å fremstille tankene sine i naturleg og riktig form uten grove ortografiske feil. (1922:12)

Planen opererer altså med ei tredeling knytt til ferdigheitene tale, lesing og skriving. Der *Udkast til Skoleplaner* frå 1890 viste til «[k]jendskab til vore viktigste forfattere gennem en passende læsebog», er skjønnlitteraturen, forfattarane og leseboka usynleggjort på målnivå i normalplanane (1922/1925). Sett frå ein skjønnlitterær synsvinkel representerer målformuleringane i normalplanane dermed eit tilbakesteg.

Heller ikkje årsplanane legg fram vesentlege ambisjonar på vegner av skjønnlitteraturen. Dei to første skuleåra er planane sentrerte kring begynnaropplæringa utan spesifikasjonar kring kva som skal lesast. I tredje skuleåret er det lagt vekt på at læraren skal gi dei opplysingane barna treng «for å forstå *innholdet*» (1922:14), og kursiveringa tilseier vekt på innhaldsretta lesing. For fjerde

årssteget vert det vist til målformene og lite anna: «Det almindelige bokmål og landsmålet. (Se ellers under 3. skoleåret)» (1922:14). Femte årssteget vert det lagt vekt på at læraren skal gjennomgå «[v]anskelige og viktige stykker», og at elevane skal lære «de beste diktene [...] utenat» (1922:15). Planen for lesing vert så avslutta med ei påminning: «Heimelekser blir stadig gitt» (1922:15).

Planane for dei to øvste årstega er noko meir ambisiøse og konkrete. Sjette skuleåret vert det lagt vekt på «[o]plesning av lesestykker som er valgt ut med omhu» (1922:15), og planen legg såleis vekt på seleksjon av tekstar. Vidare bør det «bli lest av andre bøker enn leseboken» (1922:15). Dermed føreset planen bruk av lesebok på tidlegare årsteg, men der er den ikkje nemnd i planane. Også denne formuleringa legg vekt på at læraren må gjere ein aktiv seleksjon av passande tekstar. Sjuande skuleåret skal dei som før lese både i leseboka og i andre bøker. I tillegg skal elevane ha kjennskap til «[l]itt om de viktigste forfatterne våre» (1922:16). Dette liknar på den overordna målformuleringa frå 1890-planen, men her ligg dette altså ikkje inne som overordna målformulering, og målet er desimert gjennom adjektivet «litt». Etter tilvisinga til forfattarane kjem denne formuleringa: «Lesebokstykker som litteraturprøver, utfylt ved oplesning. Enkelte dikt blir lært utenat.» (1922:16). Ein kan spørje seg: På kva grunnlag skulle ein velje ut prøvar av litteraturen?

Kontekstuelt er formuleringa etterstilt tilvisinga til «vore viktigste forfattere». Ut frå det kan ein tolke formuleringa som ei tilvising til at ein skal lese tekstar av dei, altså ei svak kanoniserande tilnærming til litteraturfeltet. Ei anna mogleg tolking er at litteraturprøvane skulle representere ulike sjangrar. Etterstilt formuleringa om litteraturprøvane er det nettopp ei tilvising til lyrikksjangeren: «Enkelte dikt blir lært utenat». I ein historisk kontekst er denne siste moglege forklaringa likevel mindre sannsynleg: Krestomatien/sjangerkatalogen hadde sin plass i latinskulen/den høgre skulen. Allmugeskulen/folkeskulen hadde ei tilsvarande forankring i encyklopedien, altså ei meir kunnskapsretta framstilling. Den dominerande leseboka i perioden, Rolfsens, var så visst ingen krestomati, og leseverket markerte òg, som vi har sett, eit

oppbrot mot det encyklopediske. Framfor alt var Rolfsens leseverk litterært, i tydinga skjønnlitterært.

Tilvisinga til litteraturprøvane blir òg knytt opp mot leseboka: «Lesebokstykker som litteraturprøver». På eitt vis kan ein seie at tilvisingane til leseboka er få i normalplanane av 1922/1925. Som vi har sett ovanfor, vert leseboka først nemnd sjette årssteget, og då i form av ein slags negasjon – det bør bli lest «av andre bøker enn leseboken». Det er likevel ein type negasjon som knyter seg opp mot leseboka som noko sjølv sagt: «leseboken», i bestemt form eintal, er det naturlege utgangspunktet, og ein føreset på sjette årssteget at den var brukt frå før. Når leseboka ikkje er nemnd under dei fem første årsstega, kan det vere fleire årsaker til det. Ei mogleg forklaring er at læreplanforfattarane ikkje ville legge seg opp i tidspunktet for overgang frå abc-verk til lesebok – ein overlét det til den enkelte lærar.

Eg tolkar dei relativt få tilvisingane til leseboka i normalplanane som ei, rett nok paradoksal, stadfesting av at lesebøkene stod sterkt. Når leseboka i så liten grad vart nemnd, handla det ikkje om at ein ville ta avstand frå den – ingenting tyder på det – men om at ein såg på bruken av leseverk som noko sjølv sagt. Slik tolkar eg òg det eg vil kalle fråveret av eit (skjøn)litterært program i normalplanane. Etter *Skoleplan for Christiania folkeskoler* (1890/1895) og Rolfsens litterære program i sitt leseverk kunne ein kanskje forvente sentralgitte normalplanar som i større grad tok opp i seg slike element. Som vi har sett: Slike element var inne i det opphavlege utkastet til normalplan frå Aaskomiteen, men skuledirektørrådet avviste det med grunnlag i at planane då blei for omfattande og detaljerte. Når skuledirektørrådet slik la opp til ei planmessig minimalisme, føresette det ei underforståttheit, at ein ikkje nemnde det sjølv sagde. I dette sjølv sagde legg eg ein tilslutnad til leseverka generelt, og Rolfsens spesielt, til grunn.

4.2 Den høgre skulen

Då vi i førre kapittel forlét den høgre skulen, teikna eg eit bilete av eit skuleslag i ein overgangsperiode. I undervisningsplanen frå 1805 var morsmålsfaget forankra i retorikken så vel som i smaksestetikken – lesinga av utvalde stykke skulle «uddanne Smagen», lære elevane å skilje mellom det «Rigtige og det Urigtige» og gjere dei «bekiendte med Æsthetikens Grundsætninger». Normalplanen frå 1858 markerte eit brot med denne forankringa i smaksestetikken; den var ikkje nemnd i det heile i planen. I det legitimeringsmessige tomrommet som oppstod, kom det nasjonale elementet sterkare inn, men på ein nokså nøytral og uromantisert måte. 1869-lova, med Nissen som sentral aktør, likestilte realgymnaset og latinggymnaset, men heller ikkje der inngjekk det nasjonale i ei grunnleggande legitimering. Konklusjonen min ved utgangen av førre periode var at den grunnleggande forankringa i retorikken og estetikken var svekt, og at det nasjonale var på veg inn i planane, men enno ikkje som ein grunnleggande og legitimerande storleik.

Lova frå 1869 skulle bli ståande like fram til 1896. Då sette venstrestaten sitt avgjerande preg på den høgre skulen, «[a]nført av Venstre og med Høyre famlende etter», som Torill Steinfeld formulerer det (1986:220). Rune Slagstad karakteriserer gymnaslova frå 1896 som radikal, og som eit gjennombrot for den allmenndannande skulen med norskfaget som kjernefag. Før eg ser nærare på denne lova, skal eg gi eit riss av den historiske konteksten den inngjekk i.

Sverdrups opne brev til eigen kyrkjeminister i 1884 målbar krav om gjennomgang av heile utdanningssystemet, og mellom måla Sverdrup nemnde, var både ei harmonisering mellom skuleslaga og ein skule tufta på eigen grunn, «det i særleg Grad norske». Etter lovene av 1889 for folkeskulen var det den høgre skulen som stod for tur ut frå det sverdrupske idealet om reformer nedanfrå, også i skulesystemet.

I opposisjon hadde Johan Sverdrup og Venstre rett nok vore kritiske til den høgre skulen. Argumentasjonen deira var knytt til at det offentlege burde konsentrere seg om folkeskulen og overlate den høgre skulen til private initiativ. Underlaget for dette var ein skepsis mot den høgre skulen som ein embetsmannsskule og latinskule (jf. Høigård og Ruge 1971:142f). Men, som Tønnes Sirevåg formulerer det, «for ei venstreside som frå 1880-talet såg seg sjølv i regjeringsposisjon, vart det skolepolitikk ikkje å gå imot, men å reformere den høgre skolen» (1988:43). I mai 1889 fekk derfor driftige venstrefolk Stortinget til å vedta ei oppmoding til regjeringa om å revidere det høgre skulevesenet. Jacob Aall Bonnevie, kyrkjeminister i Emil Stangs høgreregjering, oppnemnde så i 1890 ein skulekommisjon som fekk i oppgåve å greie ut desse seks punkta:

1. Tilknyttinga til folkeskulen
2. Middelskulens plass
3. Linedelinga i gymnaset
4. Stoda for dei klassiske språka
5. Den fysiske fostringa
6. Spørsmål om undervisning for jentene. (Jamfør Høigård og Ruge 1971:148, Sirevåg 1988:38)

Vi ser at punkt 1 og 2 gjeld harmonisering av skuleslag, for Venstre sin del i retning einskapsskulen, og punkt 3 og 4 gjeld ein ny konfrontasjon kring latinskulen, klassisk kontra moderne og nasjonalisert dannelsingsgrunnlag for skulen. Samansetjinga av kommisjonen var gjord av ein høgrestatsråd, og dermed vart det ein dominans av konservative blant medlemene. Den tydelegaste opposisjonen i skulekommisjonen aksentuerte Hans Jacob Horst, rektor og venstremann. Han dissenterter i fleire av dei viktigaste vedtaka, og fekk som parlamentarikar høve til å påverke den politiske handsaminga av saka. Kommisjonen leverte frå seg «Forslag til en forandret ordning af den høiere almen-skole» i 1894.

Den sterkaste striden i kommisjonen gjaldt stoda til dei klassiske språka. Fleirtalet stod fast på «likestillingsvedtaket» frå 1869, rett nok med reduserte timetal for latin og gresk, medan Horst ville opprette ei språkleg-historisk line for å etablere gymnaset på nasjonal og moderne grunn. Det blei altså ein ny kamp mellom klassisk og moderne danning, men no i ein annan kontekst enn i 1860-åra. Høigård og Ruge formulerer det slik:

I midten av hundreåret hadde reformvennene kjempet for en jevnbyrdig plass for det moderne kulturliv ved siden av det klassiske, og denne jevnbyrdighet var nådd ved loven av 1869. Nå var kampen blitt ganske annerledes tilspisset, nå gjaldt det latinens livsrett i den norske skole. Latinens fiender var mange, stortalende og mektige. (1971:145)

Høigård og Ruge, så vel som Sirevåg, skildrar eit oppbrot med latinen som var både breitt og ueinsarta. Det fanga opp i seg eit grundtvigiansk opprør mot «den sorte skole», og dei som var opptekne av eit kapitalistisk nytteomsyn. Vidare hadde Spencers *On Education* frå 1861 fått si verknadshistorie også i Noreg i tiåra etter utgivinga, og også forfattarane sette skuleproblem under debatt: Bjørnson (særleg i novella «Støv»), Lie (*Familien paa Gilje*) og tydelegast av alle Alexander Kjelland med *Gift* og Arne Garborg med sine *Bondestudentar*. Av vesentlege bidrag nemner dei òg Knud Knudsens *Latinskole uten latin* frå 1884, der Knudsen argumenterer for at nasjonal-humanistiske emne med sterk forankring i skjønnlitteraturen skal erstatte klassisk danning på utdøyde språk (jamfør Høigård og Ruge 1971:146f, Sirevåg 1988:41ff). Når så mange kjempa mot latinskulen, sette Venstre seg som mål å setje inn det avgjerande støtet mot han, trass i at dei sat i opposisjon.

Jacob Sverdrup frå moderate venstre var kyrkjeminister i Hagerups koalisjonsregjering då proposisjonen vart lagt fram, men den meir radikale Horst hadde den sentrale rolla som leiar av kyrkjekomiteen. Horst brukte tida godt og fekk fleirtalet med på å avvise proposisjonen. Uttalen frå kyrkjekomiteen var ikkje til å misforstå:

Det må her bemerkes, at samtlige Medlemmer af Komitéens Flertal er principielle Modstandere af den klassiske Dannelse i Skolen. De finder, at Skolen nu baade maa og bør helt ud grunnlægges paa de moderne Dannelselementer, idet disse med Nødvendighetens Magt [...] trænger stedse sterkere og sterkere paa og gradvis trykker den klassiske Dannelse ud. (Stort. Forh. 1896, 6 b, innst. O. VII, s. 13, her sitert frå Sirevåg 1988:47)

«Det var en dødsdom som her ble forkynt», konkluderer Høigård og Ruge, «og med den overbevisning det gir at man tror man kjemper for en rettferdig sak» (1971:154).

Resultata vart deretter: Latinen tapte i Odelstinget med 49 mot 39 stemmer, men i Lagtinget greidde Jacob Sverdrup å få ei opning i § 10 for at kongen med Stortinget si godkjenning kunne godkjenne at enkelte gymnas inntil vidare likevel fekk undervise i latin. «Men den klassiske dannelse, slik som våre fedre hadde tenkt seg den, kom aldri mer tilbake», avsluttar Høigård og Ruge (1971:154).

Dette var altså konteksten for *Lov om høiere Almenskoler* frå 1896. Lova gjaldt middelskulen, som etter lova skulle vere maksimalt fire år, og det treårige gymnaset (§ 1). Den høgre skulen bygde etter 1896-lova på folkeskulens fem første år, eit nytt steg i retning av einskapsskulen. I § 3 vert det slått fast at «[e]t Gymnasium kan have en eller to Linier. De benævnes som den sproglig-historiske Linie og Reallinjen». Med dette blei Noreg det første landet i Europa som avlatiniserte gymnaset. Ein forlét den klassiske danningstanken og gav det avlatiniserte gymnaset forankring i historie, moderne språk og realfag. I kapittel 2, «om Undervisningen», vert desse måla formulerte for middelsskulen:

I norsk: At Eleverne læser tydelig og udtryksfuldt saavel Landsmaalet som det almindelige Bogmaal, kan gjøre Rede for udvalgte Stykker af Litteraturen i begge Maal samt med Orden og Tydelighed i sprogrigtig Form skriftlig kan behandle en lettere Opgave. (1896:§ 8)

Som ein ser: Lova plasserer «udvalgte Stykker af Litteraturen» som eit sentralt innhaldselement, men seier ikkje noko om kva kriterium ein skal legge til grunn for å

velje innan litteraturen. Tilvisinga til «Landsmaalet» og «det almindelige Bogmaal» knyter likevel opp mot ein nasjonal storleik, og med ei slik formulering må lova ha peikt mot eit relativt moderne tekstutval. Måla er nokså moderate («læser tydelig og uttrykksfullt»), og omgrepet «gjøre Rede for» må då som no ha gitt rom for ei nokså open tolking.

I gymnaset kjem det historiske inn med desto større kraft:

I norsk: At eleverne har gennemgaaet og kan forklare et Udvalg af den paa Oldnorsk, Landsmaalet og det almindelige Bogmaal skrevne Litteratur, i Forbindelse hermed har erhvervet Kjendskab til vort Sprogs historiske Udvikling og kjender Litteraturens historie i dens hovedtræk samt paa en med Hensyn til Indhold og Form tilfredsstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver passende for deres Alder og Udvikling. [...] Paa den sproglig-historiske Linie skal være gennemgaaet et omtrent dobbelt saa stort Udvalg af den oldnorske Litteratur som Realliniens samt et Udvalg af fremmed Litteratur i Oversættelse. (1896:§ 9)

Oldnorsk og oldnorsk litteratur kjem slik inn som erstatning for klassisk litteratur og klassiske tekstar. Sagt annleis: No er det det oldnorske som får «klassikarstatus». Vekta på det oldnorske kan ein sjå på som ein indirekte påverknad frå latinskulen – når den sterkt historisk forankra latinskulen vart erstatta av ein nasjonalisert skule, måtte også den forankrast historisk. Når det i samtida vart sagt at ein skapte ein skule «på moderne grunn», må altså dette modifierast: Også det moderniserte gymnaset trong ei historisk forankring i sitt legitimeringsgrunnlag. 1896-lova markerer såleis eit skifte i historisk forankringspunkt frå antikken til norsk/norrøn oldtid.

Med tilvising til så vel oldnorsk som moderne («Landsmaal og det almindelige Bogmaal») litteratur, føreskriv lova ein lang historisk akse i tekstutvalet der samanhengane ikkje nødvendigvis var gitte. Det var «litteraturens historie i dens hovedtræk» som skulle skape desse samanhengane, altså førestillinga om nasjonallitteraturen som ein samlande danningmessig storleik. Skulle ein slik samanheng finnast, måtte han skapast, og det blei seinare Francis Bull som skulle

skape denne samanhengande lina, vel vitande og ope erkjennande om dei konstruktive elementa både i eiga litteraturhistorieskriving og i Ernst Sars historieskriving. Spissformulert sagt kan ein seie at med 1896-lova vart desse samanhengane lovpålagde.

Lova frå 1896 fekk si konkretisering gjennom *Undervisningsplan for middelskolen i 1897* og *Undervisningsplan for gymnasiet i 1899*. Undervisningsplanen for middelskulen har eit større omfang enn før – planen for norsk tel åleine tolv sider – og innleiingsvis vert planens legitimitet som styringstekst drøfta eksplisitt.

Undervisningsplanens hovudoppgåve er «at angive, hvad der er at anse som væsentligt og ikke må forsømmes», og den «peger ogsaa paa de vigtigste af de midler, der erfaringsmessig kan føre til målet» (1897:20). Undervisningsplanen er slik «en nødvendig veiledning» særleg for «den tilgaaende lærer», men planen utelukkar ikkje «læreren frihed til inden rummelige grænser at træffe et valg baade med hensyn til stof og til fremgangsmaade» (1897:21). Planen skal likevel gi rammer og vil slik «forebygge ensidigheder, som en ukontrolleret individuel udvikling lettelig fortaber sig i», og derfor blir undervisningsplanen gitt autoritet: «Den lærer, der ikke kan forliges med en af planens bestemmelser, maa begrunde sin afvigende anskuelse og gennem henvendelse til skolens bestyrer søge bestemmelsen forandret af overstyret» (1897:21). «Undervisningsplanen har krav paa enhver lærers opmerkommene overveielse» (1897:21), vert det konkludert med. Sagt enkelt: Planen tilskriv seg ein autoritet som handlar om at han skal følgast.

Undervisningsplanen skildrar òg ein særmerkt progresjon i faglæraren si eiga utvikling:

Er læreren kommen saavidt i sin udvikling, at hans interesse, der som regel oprindeligt knytter sig til faget, har flyttet sig over til eleverne, - er han altså kommet dertil, at han underviser dem, ikke saameget som for at de skal blive flinke i hans fag, som for at bidrage til deres udvikling som mennesker med styrket vilje og arbejdsdygtige evner, - da maa det nødvendigvis være ham

magtpaaliggende at blive nøie bekendt med *hele* den undervisning, som bliver hans elever til del (1897:21f)

Planen skildrar altså ein profesjonsmessig progresjon frå det faglege og over til det pedagogiske, og grunnivinga for dette er danningorientert med individuell forankring – vilje og arbeidsdyktigheit for den enkelte. Vidare drøftar planen problem knytte til mangfald og fragmentering i faga og ber lærarane om å gjere sitt beste for å skape «et saavidt mulig harmonisk billede af den mangfoldige og mangeartede tilværelse» (1897:22):

Den lærer, som vil medvirke til denne undervisningens enhed, kan ikke begrænse sin opmærksomhed til de fag, hvori han selv underviser. Han vil føle behovet af at danne sig et totalbillede af hele det undervisningsarbejde, som fra lærerne i de forskjellige fag koncentreret paa de samme elever. (1897:22)

Det profesjonsmessige idealet for det lågaste trinnet i den høgre skulen inneber altså ikkje faglege detaljar med tilhøyrande fragmentering, men ei overordna danning knytt til verdiar som harmoni, samanheng og einskap. Med mål om at læraren skal kjenne både alle fag og elevane si utvikling, held planen fram meir eit klasselærarideal enn eit faglærarideal. Slik sett kan ein seie at planen føreskriv kvalitetar som ein tradisjonelt hadde knytt til folkeskulen meir enn til den høgre skulen.

Norskdelen i undervisningsplanen frå 1897 innleier med å presisere opptakskrav som bør «overholdes noksa strengt» (1897:36), og siterer deretter måla for norsk frå 1896-lova. Slik blir det gjort klart at undervisningsplanen skal konkretisere og utdjupe skulelova. På dei to lågaste årsstega legg planen vekt på «*tydelig*», «*sikker*», «*udtrykfuld*» og «*naturlig*» lesing (1897:38), og læraren si rolle er her å forklare ukjende og vanskelege ord (1897:39). Målet er at eleven skal bli i stand til å gjenfortelje det lesne, og «[i]ndholdet gjøres til gjenstand for samtale». På dei to øvste årsstega «indskrænkes den foreløbige gennemgaaelse til de nødvendigste ordforklaringer og realoplysninger» som er nødvendige for «fuld forstaaelse og tilegnelse» (1897:39). Læraren skal gjere elevane merksame på «billedlige udtryk og

særegne vendinger og benævnelser, som f. eks. personifikasjon, klimax og ironi forklares», men dei skal ikkje innlate seg «paa læren om troper og figurer som nogen selvstændig disciplin» (1897:39). Planen spesifiserer deretter lesinga som gjeld landsmål, og gir deretter lesinga desse overordna rammene: Elevane skal for det første lese med utgangspunkt i «digtartene», det vil seie «episk, lyrisk og dramatisk poesi» (1897:41), og dei skal for det andre lese med eit litteraturhistorisk utgangspunkt og siktemål. Planen føreskriv ikkje ei eiga lærebok i litteraturhistorie, men viser med mellomtitlar og sidetal til Ræders og Kjærs lærebøker i historie. Viss læreren vil fråvike framstillinga i desse lærebøkene, «bør man konferere derom med læreren i historie» (1897:41). Den forståinga av litteraturhistorie som kjem fram i planen, er slik realhistorisk orientert meir enn ei sjølvstendig og autonom framstilling av litteraturen si eiga historie. Vidare skal elevane lære om forfattarane ut frå opplysingar gitt i leseboka, og dei bør få «mere utførte livsbilleder af de mere fremtrædende forfattere» (1897:41). Tekstane og forfattarane skal lesast «i kronologisk rækkefølge» (1897:41). Tilnærminga er slik sett historisk-biografisk, men med meir vekt på den generelle historia enn på den spesifikke litteraturhistoria.

To år seinare kom den parallelle planen for gymnaset, *Undervisningsplan for gymnasiet* (1899), og her manglar den generelle innleiinga kring planens legitimering som vi fann i planen for middelskulen. Undervisningsplanen for gymnaset går rett på ein timetabell, og skildrar deretter planane for dei ulike faga. Norskplanen fyller ca. 14 sider og er delt i to: A) «Den mundtlige undervisning», B) «Øvelser i bruk af sproget». Måla knytte til lesing og litteratur høyrer til under den første kategorien, som igjen er delt i tre underkategoriar: I) «Det almindelige bogmaal», II «Oldnorsk og landsmaal. Vort sprogs historiske udvikling» og III «Litteraturhistorie».

Planen siterer innleiingsvis lova frå 1896 og hentar slik legitimitet og autoritet der. Planen må slik forståast som ei direkte utdjuping og konkretisering av lova. Når det gjeld litteraturutvalet, «tilstedes adskillig frihed», innleier planen, men den slår i same setning fast at det «dog altid vil være bestemte krav at stille» (1899:7). Oppgåva er,

slår planen fast, «at give eleven et saa fyldigt kjendskab som muligt til vort folks kulturliv i forskjellige tider, saaledes som dette aabenbarer sig i litteraturen» (1899:7). I det vesentlige skal dette skje i møte med «den saakaldte skjønlitteratur», men det er i «almendannelsens interesse» at dei òg møter «prøver af anden prosa, der tjener til at belyse sider af kulturlivet, som ikke direkte giver sig tilkjende i skjønlitteraturen» (1899:7). Vidare skildrar planen ein balanse mellom «elevernes modenhet og utvikling» på den eine sida, og «de forskjellige perioder og utviklingstrin i litteraturen» på den andre (1899:7f). Den danske litteraturen blir nemnd for seg sjølv – og ikkje i kategorien «fremmed litteratur» – fordi den «efter 1814 i mange dele staar i den nærmeste berøring med den norske», og ein bør derfor òg «medtage stykker af nyere danske forfattere» (1899:8).

Vidare skildrar planen ein balanse mellom å lese «saa meget som muligt» på den eine sida, og meir «indgaaende behandling» gjennom å «dvæle ved form og indhold» på den andre (1899:8). Det første kan vere eigna til «at vække elevernes litterære interesse», det andre kan stimulere «en dybere forstaaelse» (1899:8). Planen følger seinare opp vekta på elevane si interesse ved å tillegge norsklæraren å «lede og støtte» denne interessa med «anvisning paa verker, der udlaanes fra skolens bibliotek» (1899:9). «Man kan forutsette», seier planen, «at gymnasiets elever i regelen vil have interesse af at utvide sit litteraturkjendskab udover, hvad undervisningen direkte byder» (1899:9). Planen legg slik relativt sterk vekt på interessebasert lesing.

Når det gjeld den meir grundige gjennomgangen av litteratur, skal læraren legge vekt på «forfatterens eiendommelighed og stilling i litteraturen» (1899:9). Etter at det har skjedd, skal elevane setje seg inn i «digtets grundtanke eller grundstemning» og gi uttrykk for det i si opplesing. Så følger ein «grundigere gjennomgaaelse» i eit «samarbeide mellem lærer og elever» (1899:9). Under denne gjennomgangen «paavises grundtanken nærmere, og hvorledes denne kommer til udfoldelse; desuden meddeles nødvendige oplysninger om sprogform, metrik m.m.» (1899:9).

Endepunktet for arbeidet er at eleven «ved god oplæsning» viser at «det læste er fuldt

tilegnet» (1899:9). Særleg i møte med poesi, tekstar som kanskje ikkje frambyd seg til umiddelbar persepsjon, skildrar altså planen nokså detaljert ei hermeneutisk tilnærming som både er dynamisk (heilskap-del-heilskap), og som skildrar samhandlinga mellom lærar og elev i tekstarbeidet. Framfor alt er her ei gjennomgåande vekt på det munnlege i framstillinga av tekstarbeidet, og på dette feltet avvik faktisk planen nokså klart frå lova den er forankra i: Der var det, som vi har sett, lagt opp til at tekstane skulle vere grunnlag for skriftleg oppgåveløysing. Undervisningsplanen for gymnaset gir rett nok ei grundig framstilling av «de skriftlige opgaver» (1899:12-16), men med vekt på tekstar «af fortællende og skildrende art» (1899:13), deretter av meir «ræsonnerende art, om emner, hentede fra almindelige, men højere liggende livsinteresser» (1899:14) – det vert altså ikkje lagt opp til at tekstskrivinga skal knytast opp mot tekstarbeidet i litteraturlesinga.

Når det gjeld «oldnorsk og landsmaal», legg planen for det førstnemnde vekt på at elevane skal få høve til «at se vor gamle litteratur i dets originale skikkelse» (1899:10). I realgymnaset og latingymnaset, der tida er innskrenka, må ein bruke «gode oversættelser» av «sagaer og Kongespeilet» og «nogle dikte af den ældre Edda» (1899:10). Når det gjeld landsmålet, nemner planen «folkeviser» og «nyere norske forfattere» (1899:10). For både oldnorsk og landsmålet gjeld det at det er hovudpunkta som «fremhæves og belyses», ikkje «sproglige detaljer» (1899:10).

Litteraturhistorie er tilgodesett med eit eige punkt. Den skal

læses efter en kortfattet lærebog, der giver en oversigt over den gamle norsk-islandske litteratur og derefter især dvæler ved fælleslitteraturen og den norske litteratur efter 1814; af Danmarks litteratur efter 1814 berøres de mest fremtrædende forfattere. (1899:11)

Vidare er det lagt opp til ein progresjon i tilnærminga:

I 1ste klasse indskrænker man sig væsentlig til de biografiske oplysninger for de forfatteres vedkommende, hvis verker her gennemgaaes. Naar man i 2den

klasse har faaet noget mere litteraturkjendskab at bygge paa, begynder man paa gennemgaaelse af litteraturhistorien i sammenhæng. (1899:11)

Også dette framstår som ein gjennomtenkt progresjon ut frå ein del-heilskap-logikk: først tekstane og biografiske opplysingar om forfattarane, deretter litteraturhistoria i samanheng.

Nye undervisningsplanar kom både for middelskulen og gymnaset sin del i 1911. I mellomtida kom frigjeringa frå Sverige i 1905, og med 1911 som utsynspunkt kunne ein kanskje forvente at oversynet over det nasjonale gjennombrotet på 1800-talet vart tydelegare. I tillegg hadde nye og sterke forfattarstemmer meldt seg.

Undervisningsplan for middelskolen (1911) inneheld likevel ikkje dei store endringane samanlikna med planen den erstatta frå 1897. Planen for norsk har same omfang (ca. tolv sider), og også denne undervisningsplanen innleier med å sitere lova frå 1896. Av endringar kan ein merkje seg at progresjonen er noko meir tydeleggjort i den nye undervisningsplanen:

Som regel vil læsestykkene paa de høiere trin kunne behandles mere indgaaende med hensyn til indhold og form; derved vil elevene kunne faa det rette utbytte av dem for sin dannelse. Særlig vil dette være nødvendig med digte, som jo gjerne ved tankens koncentration og sprogets billedlige uttrykk frembyder vanskeligheder for en umiddelbar forstaaelse. (1911:57)

Den eksplisitte nemninga av «dannelse» knytt til tekstarbeidet er ny, og vi ser at planen, til liks med gymnasplanen frå 1899, legg vekt på dei hermeneutiske utfordringane poesisjangeren fører med seg.

Planen inneheld òg ei nyskaping når det gjeld konkretiseringsnivået knytt til tekstutvalet. Vi såg i teoridelen at Eiliv Vinje (2005) skil mellom tre ulike nivå for læreplanstyring på litteraturfeltet: 1) inga styring (ingen forfattarnamn), 2) moderat styring (eksempel på forfattarar) og 3) sterk styring (kanon). Undervisningsplanen for

middelskolen frå 1897 kjem her i den første kategorien – inga styring. Styringa i 1911-planen er sterkare:

I literaturutvalget kan indgaa et mindre drama (f. eks. en komedie av Holberg, *Fjeldeventyret*, *En aften paa Giske*, *Mellem Slagene*, *Kongsemnerne*) eller en længere fortælling, i sin helhet eller i uddrag, selv om saadanne stykker ikke er optat i de godkjendte læsebøger. (1911:58)

Litteraturen som er nemnd, er altså ein uspesifisert komedie av Ludvig Holberg, *Fjeldeventyret*, eit syngespel av Henrik Anker Bjerregaard frå 1824, *En aften paa Giske*, eit historisk skodespel av Andreas Munch frå 1855, *Mellem slagene*, ein historisk einaktar av Bjørnson (1857) og Henrik Ibsens *Kongsemnerne* frå 1863, også det eit historisk drama. Av desse verka har berre det sistnemnde fått ein viss kanonisk status i ettertid. Vi merkjer oss likevel at planen markerer ein overgang til ei sterkare styring av tekstutvalet, og at tekstane som er nemnde, har ei felles forankring i det historiske.

Også gymnaset fekk ny undervisningsplan i 1911. Samanlikna med planen frå 1899 er norskfaget styrkt i omfang med 1-2 veketimar på alle årssteg på alle dei tre linene – det inneber ei nokså markant styrking av norskfaget sitt omfang. Veketimetallet er stabilt, så veksten skjer på kostnad av andre fag. Sjølv på reallina er veketimetala i norsk høgre enn for matematikk og naturfag i 1911-planen.

Også fagplanen for norsk har blitt større – den fyller ca. 21 sider. Hovudinndelinga er lik 1899-planen med A) «Den munttlige undervisning» og B) «Øvelser i bruken av sproget», men underinndelinga under punkt A), der litteraturundervisninga er skildra, er annleis.

I Litteraturlæsning

1. Det almindelige bokmaal
2. Landsmaal

II Grammatikk

III Oldnorsk

IV Literaturhistorie (1911:52-64)

Litteraturlesing er såleis komen inn som ein overordna kategori, med bokmål og landsmål som underkategoriar. Det må forståast som ei oppvurdering av litteraturlesinga si rolle. Oldnorsk blir utskild i modellen både frå litteraturlesinga og landsmålet, og det er nytt for denne planen. Literaturhistorie er som før modellmessig skild frå litteraturlesinga.

Innleiingsvis er 1911-planen mykje lik 1899-planen. Planen skildrar den same balansen mellom mengdelesing og meir inngåande lesing av tekstar, mellom litteratur på den eine sida og elevane si modenheit og utvikling på den andre og endeleg mellom eigen og framand litteratur. Når det gjeld det siste punktet, eigen versus framand litteratur, er det likevel nytt med 1911-planen at også den danske litteraturen kjem i kategorien framand litteratur. Planen legg slik opp til ei ytterlegare fornorsking av norskfaget.

Undervisningsplanen gir òg eit meir detaljert og dermed også styrande oversyn over kva som skal lesast. Lesinga i første klasse skal vere fristilt pensum som vert lagt opp til artium, og det vert lagt vekt på «et utvalg av poesi og prosa av vor nyere literatur fra Wergeland av» (1911:54). Utvalet bør gi dei unge

et værdifullt indhold, og at de også i sproglig henseende kan tjene dem til forbillede og til utvikling. Fortrinsvis bør det søkes inden den literatur som kan skjærpe deres virkelighetssans, styrke deres kjærlighet til land og folk og virke på deres viljeliv. (1911:54)

Arven frå retorikken er synleg i framstillinga av dei litterære tekstane som mønstertekstar. Med tilvisinga til litteratur som kan skjerpe elevane sin røyndomssans, gir planen den realistiske litteraturen frå 1800-talet ein sentral plass. Med kjærleiken til land og folk er også romantikken sentral, og ein kan seie at planen totalt sett gir tekstutvalet ei balansert forankring mellom romantikk og realisme.

Denne todelinga finn vi igjen når planen stiller opp litteraturen i fire hovudgrupper:

- 1) Fælleslitteraturen.
- 2) Wergeland og Welhaven.
- 3) Den nationalromantiske periode: Asbjørnsen, Moe, Welhaven, Ibsen, Bjørnson.
- 4) Den nyere virkelighetsskildring: Camilla Collett, Ibsen, Bjørnson, Lie, Kristian Elster, Kielland. (1911:55)

Kanoniseringa vert så fullenda ved at det vert nemnt eksempel på litteratur av desse forfattarane som «passende kan læses» (1911:56). Camilla Collett er ein av dei forfattarane som er ført opp med eitt verk, *Amtmandens døtre*, medan Ibsen og Bjørnson er førte opp med høvesvis fire og fem verk, for Ibsens del *Kongsemnerne*, *Brand*, *De Unges Forbund* og *Samfundets Støtter*. Landsmålet, på si side, vert dels kopla mot «bygdemaalene» og «folkeviser», men også her vert moderne forfattarar nemnde: Aasen, Vinje og Garborg, og for dei to siste vert *Storegut*, *Ferdaminni*, *Haugtussa* og *Kolbotnbrev* nemnde. Undervisningsplanen går altså langt i å utmeisle ein moderne kanon for det no heilt sjølvstendige Noreg. Planen legg vekt på at litteraturutvalet «fortrinsvis» skal hentast «fra den nyere norske literatur», men tilviser likevel «av pedagogiske grunde de par siste decenniens literatur» til den «friere læsning», ikkje den statariske. Problema med å kanonisere nyare litteratur er velkjende til alle tider, men det er vanskeleg å gripe fatt i kva som er meint med «pedagogiske grunde». På eitt vis kan ein seie at den nyare litteraturen alltid er nærast elevane, tidsmessig og temamessig, og såleis kunne det vere pedagogiske grunnar for nettopp å inkludere også det nye. Frå ei anna side sett kan ein med «pedagogiske grunde» tolke det i retning av at den nyaste litteraturen alltid er vanskelegare tilgjengeleg enn den som har hatt ei resepsjonshistorie, og som i tillegg har blitt del av tradisjonen – også på lesarsida når det gjeld lesemåtar. Forklaringa kan òg vere tidsspesifikk, i den forstand at litteraturen i den nyromantiske perioden vart opplevd som vanskelegare tilgjengeleg enn til dømes den realistiske.

Undervisningsplanen frå 1911 inneheld òg formuleringar som tek for seg den overordna legitimeringa til litteraturlesinga. Det vert lagt vekt på «en personlig tilegnelse, en sikker forstaaelse og en viss selvstændighet i evnen til at redegjøre for det tankeindhold et læsestykke eller et digt rummer» (1911:58). Planen målber likevel eit metodisk atterhald om at det som «skal bære den rette frugt for elevens dannelse, [...] ikke [kan] foreskrives i det enkelte» (1911:58).

Planen går likevel lenger enn som så i nokre avsnitt om grunnlaget for litteraturutvalet. Innleiingsvis vert det skilt mellom litteratur som «gir umiddelbare indtryk», som «forklarer sig selv» og som «snarest taper i interesse ved at gjøres til gjenstand» for analyse, og «aandsværker av en saa tankevegtig art» at dei «ikke kan tilegnes helt uten gjennom en indgaaende analyse» (1911:58f). «Aandsværk» vert såleis skilde ut som den kvalitativt beste delen av litteraturen. Men åndsverka har ikkje berre tekstar med «almengyldig indhold og værdi», dei har «ogsaa en historisk side, er *tidsverker*» (1911:59). Wergeland si dikting er nemnd som eksempel på tekstar som i «én forstand [er] historiske dokumenter» (1911:59). Litteraturlesinga må såleis setjast «i naturlig forbindelse med historien» (1911:60). God litteratur er både åndsverk og tidsverk, og, vert det lagt til, den representerer ei «*kunstform*». Det sistnemnde handlar om å «udvikle ungdommens sans for det skjønne i kunst som i natur, og litteraturen kan yde sit store bidrag til dette» (1911:60). Planen føreskriv på dette punktet ikkje ei inngåande innføring i «æstetiske love» og i «æstetiske vurderinger», men at ein lét åndsverka verke «mere umiddelbart [...] paa ungdommens naturlige følelse for det skjønne i tanke og form» (1911:60). Litteraturlesinga får slik ei eksplisitt og brei legitimering på ein måte som vi ikkje har sett før i skulehistoria – estetisk, etisk, språkleg og historisk.

Formuleringane under «Literaturhistorie» er nokså likelydande med formuleringane i 1899-planen. Det vert lagt noko meir vekt på at litteraturhistoria «sættes i nær forbindelse med literaturlæsningen saavel i oldnorsk som i bokmaal og landsmaal» (1911:63), og ut frå årsplanane kan ein sjå ein noko tydelegare og meir spesifisert

progresjon. Første året skal ein legge vekt på «[v]æsentlig biografiske opplysninger om de forfattere som læses i klassen», andre året på «[b]iografiske og literære opplysninger om de forfattere som læses» og tredje året skal ein i tillegg få ei «[s]ammenfattende oversikt over hovedlinjene i litteraturens utvikling fra de ældste tider av, mere utførlig for den norske literatur efter 1814» (1911:70 ff). Undervisningsplanen for gymnaset frå 1911 gir totalt sett norskfaget tydeleg både form og innhald – faget er nasjonalisert, modernisert, det er grundig legitimert og det er kanonisert. Dette gjeld særleg dei litterære emna i faget, og dei står svært sterkt i planen.

Undervisningsplanen frå 1911 skulle bli ståande like fram til *Lov om høiere almenskoler* i 1935, som vil bli handsama i neste kapittel. For middelskulen kom det ein ny undervisningsplan i 1925, men ordlyden i denne planen er ord om anna lik 1911-planen for middelskulen, og det er ingen substansielle endringar når det gjeld litteraturdelen av faget. I 1925-planen vert det som i 1911-planen lagt vekt nettopp på litteraturdelen. Under «Grammatikk og analyse» vert denne prioriteringa lagt til grunn:

Da litteraturdelen alltid må være det centrale i undervisningen i morsmål, må man ikke drive grammatikklesning og analyse i den utstrekning at litteraturlæsningen ikke får den nødvendige tid og pleie. Særlig må man være opmerksom på dette i avgangsklassen. (1925:10f)

Når det gjeld konkretisering av skulelovene, har vi sett at for folkeskulen sin del blei Nordahl Rolfsens leseverk nær einerådande i lang tid. I den høgre skulen skulle ikkje eitt bestemt leseverk få ei tilsvarende monopoliserande kraft. Diversiteten på feltet gjer at det må falle utanom denne avhandlinga å følge denne utviklinga vidare. Behovet for å jamføre med lesebøkene vert også mindre av at undervisningsplanane etter kvart er meir omfangsrike og «sjølvlegitimerande» – planane drøftar etter kvart eksplisitt problemstillingar kring litteraturen si stilling, og det er dette som er tema for denne framstillinga.

To ulike tradisjonar skal vi likevel merkje oss ved inngangen til det 20. hundreåret. Den første handlar om ein tiltakande produksjon av skulelitteraturhistorier for den høgre skulen, og den andre handlar om framveksten av skuleutgåve-tradisjonen. Desse vert framstilte i det følgjande, og eg støttar meg høvesvis til framstillingar av Torill Steinfeld og Leif Longum.

Torill Steinfeld (2001) har analysert sju skulelitteraturhistorier som kom ut i perioden 1900-1940, her referert berre til førsteutgåvene: Vetle Vislies *Boksoga til bruk for seminarer og ungdomsskular* (1905), Simon W. Hofgaards *Norsk litteraturhistorie til skolebruk* (1907), Carl J. Hambros *Kortfattet norsk litteraturhistorie* (1922), Just Bings *Norsk litteraturhistorie til skolebruk* (1915), Herman Ruges *Norsk litteraturhistorie for gymnasiet* (1925), Harald Beyers *Norsk litteraturhistorie. Til orientering og selvstudium* (1933) og Johs. A. Dales *Norsk boksoge* (1939). Dette var litteraturhistorier som var skrivne for å fylle det behovet lova frå 1896 og dei ulike undervisningsplanane hadde skapt. Steinfeld tek for seg spenninga mellom «litteraturhistoriens nasjonale prosjekt og dens konsesjoner til tanken om at kunsten krysser grenser» (2001:450). Det er to periodar Steinfeld samanliknar framstillinga av i skulelitteraturhistoriene: den norrøne epoken og det nasjonale gjennombrotet. Ho finn at skulelitteraturhistoriene framstiller den norrøne kulturen stort sett som norsk-islandsk, og det er litteraturen som har feste i ein heimleg og munnleg-folkeleg tradisjon, som vert vurdert høgst (2001:469):

Religiøs litteratur og oversettelselitteraturen behandles kortfattet i de fleste bøkene, og innordnes i et mønster der det fremmede, det kunstferdige, det vi[r]tuose og det «heftig-malende» kontrasteres til det genuint norrøne. [...] Den litteraturhistoriske framstilling har med andre ord et nasjonalpedagogisk normgrunnlag. (2001:469f)

Det nasjonalpedagogiske grepet som pregar framstillinga av den norrøne litteraturen, handlar dels om å tøyje eigedomsretten i retning «norsk», dels om at påvising av påverknad frå andre tradisjonar då vitnar om «en enestående evne til å oppta og

omforme fremmed stoff og gjøre det til sitt eget» (Steinfeld 2001:461). *Einestående* er eit nøkkelomgrep i denne samanhengen, både når det gjeld monopolisering av den norrøne arven, den makelause omforminga av det framande til sitt eige, og det er naturleg å sjå dette i samheng med frigjeringa i 1905. Den nye nasjonen var einestående og skulle framstå som det.

Det neste Steinfeld granskar, er korleis den norske realismen i siste halvdel av 1800-talet er framstilt i skulelitteraturhistoriene. «Det moderne gjennombrudd er en periode som innbyr til å se norsk diktning i nordisk og europeisk kontekst», seier Steinfeld, men ho finn i materialet framstillingar der lesaren «knapt [får] ane at det fantes et åndsliv utenfor Norge» (2001:474, 479).

[H]istorien om norsk litteratur i perioden 1850-90 [er] en gjennombruddshistorie. Gjennombruddet skjer ved at dikterne frigjør seg fra dansk kulturelt overherredømme, vender seg mot det hjemlige etter søken etter stoff og dikterisk språk, men samtidig sørger for å reise ut og få impulser fra andre land. [...] [S]kulelitteraturhistoriene [er] lite opptatt av å bokføre den nye norske gullalderdiktningens gjeld til andre nasjoners litteratur. (2001:479f)

Ibsens 27 år i utlandet vert såleis nasjonalt motivert, også det: Eksilposisjonen sin primære funksjon var å få eit klart blikk for det nasjonale og heimlege.

Også *skuleutgåvene* hadde sitt utgangspunkt i 1896 så vel som i undervisningsplanane frå 1911, der det blei konkretisert at elevane skulle lese lengre tekstar som ikkje var «optat i de godkjendte læsebøker». Leif Longum har i ein studie granska utgivinga av skuleutgåver i perioden 1900-1970, totalt 89 verk. Det fanst tekstutgåver meinte for skulebruk også før 1900, seier Longum, men han tilskriv den eigentlege starten for tradisjonen David F. Knudsens Wergelandsutval i 1906: Først med Knudsen blei skuleutgåver «til et begrep og et viktig innslag i gymnasiets litteraturundervisning» (1987:72). Forfattarutvalet som vart kanonisert med skuleutgåver, karakteriserer Longum som *tradisjonelt* – Bjørnson og Ibsen er begge tilgodesette med tolv enkeltverk, og andre som dominerer, er Garborg, Holberg, Welhaven, Wergeland og

Wessel. Longum finn ein konsentrasjon om diktinga før 1900, og han karakteriserer tidsavstanden som naturleg i eit kanoniseringsperspektiv, men «ikke uproblematisk fra et *pedagogisk* synspunkt» (1987:70). Mest påfallande er det at berre éin kvinneleg forfattar vart representert fram til 1939 (Camilla Collett, 1930), og det viser at «litteraturundervisningen har vært ensidig preget av mannssamfunnets normer» (1987:71).

Longum finn òg at frekvensen for utgivingane har vore ujamn. Perioden 1906-1920 var utgivingane svært hyppige, perioden 1920-1939 var det «nærmest stopp», og deretter kjem det ei ny intensivering, som Longum tilskriv rettskrivingsreforma i 1938 (1987:69). Ein kan legge til: Slik knyter begge dei intensive periodane seg opp mot ulike former for nasjonalisering – etter 1905 danning av ein nasjonal kanon, altså ei innholdsmessig fornorsking, etter 1938 ei meir språk- og uttrykksmessig fornorsking.

Medan Longum tilskriv D.F. Knudsen og Cappelen pionerinnsetningen på skuleutgåvemarknaden, viser han til Johs. Hertzberg og Gyldendal som arvtakarane, Hertzberg primært som redaktør. Knudsen og Hertzberg skulle kome til å representere to ulike tradisjonar når det gjaldt «opplysninger og kommentarer». Medan Hertzberg var ein talsmann for å avgrense dette til ordforklaringar og andre nødvendige kommentarar, representerte Knudsen ei tilnærming der dikteren sitt liv og verk, orientering om historiske og geografiske forhold m.m. er ein del av framstillinga. Minst ein tredel av tekstmassen i Knudsens skuleutgåver går med til denne typen opplysningar, i nokre tilfelle ca. halvdel (Longum 1987:76). Skuleutgåvene kanoniserte slik ikkje berre klassikarane, men òg kommentarar til klassikarane, og for elevane si merksemd kunne det eine kome i eit konkurranseforhold til det andre. Slik formidla skuleutgåvene også lese måtar, og i perioden fram til 1960 påviser Longum to dominerande tradisjonar. Den eine har sitt utgangspunkt i filologien og vil gjennom språk- og realkommentarar gi lesaren «de samme forutsetninger for forståelse som datidens lesere hadde» (1987:80). Den andre er den historisk-biografiske – på sitt beste ei tilnærming med vekt på forholdet mellom forfattar, verk og historie, på sitt

verste ei søking etter «den objektive sannhet» gjennom «å grave fram fakta om alle slags forhold» (1987:81).

Longum ser i begge tilfelle ein fare for at kommentarane og opplysingane kan bli så dominerande at dei reduserer sjølve den litterære teksten til «kulturhistorisk illustrasjonsmateriale» (1987:63), og at dei «fratar [...] læreren og elevane muligheten til å oppdage teksten sammen» (1987:77). Longum siterer ei bokmelding av ei skuleutgåve av Harald Beyer i *Den høiere skole* 9/1918, signert A. Brekke:

overlærer Beyers – efter mitt skjøn meget velskrevne indledninger – til en vis grad gjør læreren overfødig, berøver ham ialdfald for den behagelige følelse, av at være *cicerone* for elevane. Og for elevane er det vel neppe den rette form for selvvirksomhet at tilegne sig den litterære kritiks resultater før de læser boken i klassen. (Her sitert frå Longum 1987:79)

Med Brekkes ord tilrøvar altså skuleutgåva seg rolla som *cicerone* overfor elevane. Ein kan tenkje seg at dei nitidige verks- og forfattaropplysingane i mange tilfelle fungerte som eit fasitsvar på det gåtefulle spørsmålet kring korleis ein klassikartekst skulle lesast. Skuleutgåvene formidla både tekst og tolking, og tilla slik både lesinga og lesaren lite autonomi. Den sjølvverksemda som Brekke etterlyser, fanst det såleis lite rom for. Skuleutgåvene inneheldt i første del av 1900-talet berre unntaksvis meir sjølvstendige oppgåver for elevane, påviser Longum (1987:80).

Både Steinfelds analyse av skulelitteraturhistoriene og Longums analyse av skuleutgåvene peiker i retning av at skulelitteraturhistoriene og skuleutgåvene må ha forsterka nasjonale tendensar i skuleplanane og skulelova frå 1896. Begge tradisjonane må ha medverka til ei kanonisering av den litterære tradisjonen i skulen, og særleg skuleutgåvene må ha støtta opp om ei filologisk og historisk-biografisk tilnærming til tekstane i denne perioden. Begge bidrog òg til ein framvekst av det ein kan kalle ekstralitterært stoff som kan ha verka styrande for elevane sitt møte med litteraturen. Skulelitteraturhistoriene, og særleg skuleutgåvene, kan ha vore sterke premissleverandørar for korleis litteraturen skulle forståast, i si yttarste konsekvens ei

form for fasit. Når ca. ein tredel av skuleutgåvene var sett av til «opplysninger og kommentarer», er det vanskeleg å tenkje seg at møtet mellom tekst og elev var føresetnadslaust. Vi ser framveksten av tradisjonar som ikkje berre kanoniserte forfattarar og tekstar, men òg bestemte lesemåtar og tilnæringsmåtar til tekstar.

4.3 Seminara/lærarutdanninga

Førre kapittel tok for seg seminarutdanninga frå 1739 til 1888, og det viste at seminarutdanninga i denne perioden ikkje var heimla i lov, men gjennom reglement for stiftsseminara i 1837 og 1869. I tillegg gav allmugeskulelovene frå 1739, 1827, 1848 og 1860 føringar som var sentrale. Utover dette gav timeplanen for mønsterseminaret i Asker utfyllande informasjon, og eg presenterte A. Fayes utgiving frå 1853 som ein rettleiande tekst for å kunne utfylle biletet ytterlegare. Utdanning, eksaminasjon og kontroll av lærarar var frå starten av ei geistleg oppgåve, og først med opprettinga av Opplysningsvesenets fond i 1818 var staten ni år seinare i stand til å ta eit ansvar for oppretting av stiftsseminar (§ 8 i 1827-lova). Allereie den første styringsteksten som var knytt spesifikt til seminarutdanninga, reglementet frå 1837, utkrystalliserte eit metaperspektiv knytt til profesjonsmessig danning, men dette mangla forankring i morsmålsfaget. Det var primært knytt til utvikling av basisferdigheiter. Heller ikkje mønsterseminaret i Asker gav særskilt undervisning i litteratur og litteraturhistorie, og elevane måtte bruke tida på «mye innøving av mekanisk lesning» (Dahl 1959:58). Utgangspunktet var for seminaristane som for allmugeskuleelevane leseboka, og det var ikkje knytt substansielle mål til lesinga, heller ikkje av nasjonal karakter. Reglementet frå 1869 slo fast at ein skulle arbeide med leseboka på same vis i seminarutdanninga som i allmugeskulen. Krava var slik sett låge på vegner av morsmålsfaget i seminarutdanninga, og normtekstane skildra heller ikkje eit morsmålsfag som kunne knytast til eit nasjonalt dannelsingsprosjekt. Det måtte i så tilfelle kome frå leseboka dei brukte.

Tilstanden til seminarane var slik sett ikkje god nok til å bidra til den hevinga ein ønskte i overgangen frå allmugeskule til folkeskule. Seminarutdanninga var då også sentral i det opne brevet frå Sverdrup til kyrkjeminister Blix i 1884. Sverdrup slo her fast at dei auka krava ein no ville stille til folkeskulevesenet, stilte krav til «Lærereens uddannelse» som gjorde at seminarlovene måtte reviderast. «Det har i lang tid været erkjent», seier Sverdrup, «at det nuværende kursus paa to aar er for knapt» (1884:9), og det må tolkast som ei innrømming frå Sverdrup, som tre år før var med på å stemme ned forslag om treårig seminar (Høigård og Ruge 1971:139). Sverdrup viser òg til ein velkjend kritikk mot utdanninga i samtida som handla om at «Seminareleverne overlæsses med Arbeide, uden at de alligevel bibringes en for Folkeskolens Lærere passende og tilstrækkelig Dannelse» (1884:9). Når det gjeld dannelsingsinnhaldet, knyter Sverdrup spesifikke forventningar til morsmålsfaget – landsmålet skal likestillast med det dansk-norske skriftspråk, og oldnorsk skal i «passende Udstrækning optages som regelmæssig Fag» (1884:9). Dette utleier han til følgande konklusjon:

I det hele maa der ved Seminarienes Organisation træffes Foranstaltninger, der betrygger Folkeskolens Stilling som en sand national Skole, hvis hele Lærerepersonale er uddannet på hjemlig Grund. (1884:9)

Skulekommisjonen som blei nedsett i 1885, fekk såleis òg i oppgåve å uttale seg om seminarane. Dette leidde fram mot den første eigne lova for seminarane i 1890.

Vegen frå nedsetjing av kommisjon til lov var likevel ikkje enkel og beinveges. Skulelovkommisjonen frå 1885 leverte *Innstilling I* om folkeskulen i 1887, men tok ikkje med lærarutdanninga (Dahl 1959:172). Skulelovkommisjonen nøgde seg med å stille alminnelege krav til kva for kvalifikasjonar lærarane burde ha, og desse stilte kyrkjekomiteen seg bak. Dei ville likevel ha lærarprøvene lovfesta og sende saka såleis tilbake til skulekommisjonen. For å førebu arbeidet med saka i skulelovkommisjonen oppretta Kyrkjedepartementet i 1887 ein seminarkomité med fire medlemmer, mellom dei ekspedisjonssjef D.F. Knudsen. Seminarkomiteen leverte

si innstilling i 1889, men var delt i synet på fleire viktige punkt (Dahl 1959:174 ff). Skulelovskommisjonen tok på si side ikkje omsyn til innstillinga frå seminarkomiteen – dei ville stå fritt og ikkje bunde av tidlegare syn på lærarutdanninga (jf. Dahl 1959:175). Og skulelovskommisjonen var ikkje i tvil om kva som var hovudproblemet når det gjaldt seminarutdanninga:

Hovedfeilen ved seminaropplæringen hittil, hevdet Skolekommisjonen, var i det hele at den var lagt for lavt og elementært an. Den viste til den «fatale sats» fra 1869 at almueskolen med dens krav måtte være midtpunktet for seminarenes virksomhet og bestemmede for undervisningens utstrekning, ordning og mål, videre at undervisningen så vidt mulig burde svare til den en ønsket anvendt i allmueskolen. [...] Kort sagt fant kommisjonen ut at folkeskolens kunnskaper ble meddelt på nytt på barneskolens måte. Voksne mennesker måtte for en stor del la seg nøye med barnekost. (Dahl 1959:177)

Seminarsaka kom til behandling i Odelstinget i 1890. Resultatet var ei lov som opprettheldt ei toårig seminarutdanning, men med strengare krav knytt til opptaksprøven. Seminara blei opna også for kvinner, og det kunne knytast eit eittårig førebuingkurs til seminara som leidde fram mot opptaksprøven. Sjølve opptaksprøven tilsvarte lærarprøven for småskulelærarar. Nytt i lova var opprettinga av ein eksamenskommisjon, som etter Helge Dahl si vurdering «satte kronen på enhetsstrevet frå 1869, brakte seminarene mer under alminnelig offentlig kontroll, bidro til å vekke den almene interesse og skaffe lærerutdanningen den anerkjennelse den hadde krav på» (1959:182f). Også privatseminara fekk med lova av 1890 eksamensrett, og det skapte ei grotid for dei: Seljord privatseminar fekk eksamensrett i 1891, Elverum privatseminar blei oppretta i 1892, Volda privatseminar og Notodden privatseminara i 1895 (Dahl 1959:197f).

Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen frå 1890 fyller knappe tolv tekstsider i *Skolehistoriske aktstykker* nr. 19 (1989). Ved opptaksprøven, som altså tilsvarte lærarprøven for småskulelærarar, vart desse krava knytte til norskfaget (§ 3):

b Norsk

Færdig og forstandig Læsning. - Kjendskab til Sætningen og dens Dele samt Form- og Sætningslære. -Kjendskab til de vigtigste af Fælleslitteraturens og vore nyere Forfattere gennem udvalgte Stykker av deres Skrifter.

Nogenlunde sprogrigtigt Udtryk ved skriftlig og mundtlig Behandling av kjendt Stof. (1890:4)

Skriving er i lova skild ut som eit eige punkt g: «Ordentlig, tydelig og ren Skrift med latinske Bogstaver. – Øvelse i at læse gotisk Skrift» (1890:4). Tilvisinga ovanfor til «Fælleslitteraturen og vore nyere Forfattere» ligg langt frå den nasjonaliserte lærarutdanninga Sverdrup ville skipe på heimleg grunn. Måla kan elles synast moderate på norskfagets vegner, men i opptaksgrunnlaget inngjekk mange fag, og stryk i eitt fag førte til at ein ikkje fekk opptak. I 1891 strauk 108 av 288 aspirantar, altså godt over ein tredel (Dahl 1959:210).

Måla som er siterte ovanfor, gjaldt altså opptaksprøven/prøven for småskulelærarar. Måla for «Seminariets undervisning» er skildra i § 8, og dei er rimelegvis meir ambisiøse:

b. Norsk

Forstandig og udtryksfuld Oplæsning av vort Sprog i dets forskjellige Former. – Kjendskab til Bogmaalets og Landsmaalets Lyd-, Form- og Orddannelseslære samt Sætnings- og Periodebygningen. –Digtarterne og de sædvanlige Versemaal. –Øvelse i at læse Svensk

Kjendskab til de vigtigste af Fælleslitteraturens og vore nyere Forfattere. – Nøiaktigere Gjennemgaaelse af et Udvalg af Bogmaalets og Landsmaalets Literatur. –Udsigt over Litteraturens Udvikling i Vexelvirkning med Aandslivet og Historien,

Øvelse i mundtlig og skriftlig Behandling af Emner, som ligger indenfor Elevernes Kundskabs- og Erfaringskreds.

Af Oldnorsk (valgfrit): Et Udvalg at Literaturen med Kjendskab til det vigtigste af Lyd- og Formlæren. –Udsigt over vort Sprogs historie. (1890:6)

Ordlyden i lova var på sentrale punkt resultat av ei kampvotering i Odelstinget. Landsmålet og oldnorsk kom inn med knappast mogleg margin – 42 mot 42 stemmer, sidan presidenten (C. Berner) stemte for (Dahl 1959:194). Litteraturhistorisk oversyn vart derimot nedstemt i samband med oldnorsk – også det med 42 mot 42 stemmer – og etter eit mellomspele i Lagtinget enda Odelstinget opp med å gjere oldnorsk valfritt, for ikkje å setje heile lova i fare (Dahl 1959:194). Formuleringane var såleis eit resultat både av kampvotering og kompromiss.

Med valfritt oldnorsk og likestilling mellom bokmål og landsmål dreidde lova seminara mot det Sverdrup kalla «hjemlig Grund». Samtidig var dette berre ein halv siger mot dei Venstre hadde karakterisert som unorske og ufolkelege i Stortinget dei siste tiåra. Innføringa av oldnorsk vart desimert av at den var valfri, og at den ikkje var knytt opp mot litteraturhistorisk kunnskap. Med det svekte ein oldnorsk som litterært og kulturelt samlingspunkt, og knytte det i staden opp mot språkhistoria. Likestillinga mellom landsmål og bokmål blei på si side ikkje følgd opp i praksis ved dei ulike seminara (Dahl 1959:204ff).

Trass dette koplar lova av 1890 litteraturen mot litteraturhistoria («Udsigt over Literaturens Udvikling»), og mot ei «Vexelvirkning med Aandslivet og Historien». Det nasjonale forblir ein unemnt kategori i samband med litteraturen, men er indirekte til stades i Venstres delsigarar knytte til valfritt oldnorsk og sidestilling mellom landsmål og bokmål, det siste rett nok på papiret meir enn i praksis.

Seminarlova frå 1890 blei eitt år seinare følgd opp med *Reglementariske Bestemmelser for Seminarierne* (1891), som òg inneheldt ein undervisningsplan. Her blir morsmålsfaget innleiingsvis gitt ein sentral posisjon:

Modersmaal og Kristendomskundskab er Seminariernes centrale fag.

Modersmaalet er et Fællesfag, for viss rette Røgt og Pleie enhver Seminarlærer bærer Ansvar. Om end den Undervisning, der sigter til at fremme Indsigten i og Kjærligheden til Modersmaalet, fortrinsvis ledes av Læreren deri, paahviler det dog enhver Lærer, unanseet Fag, baade selv at føre et korrekt Sprog, der kan tjene Eleverne til Mønster, og at vaage over, at disse udtrykker sig i et godt Sprog saavel mundtlig som ved de skriftlige Øvelser, hvortil de forskjellige Fag giver Anledning. (Her og i det følgende sitert frå Norsk Lovtidende 2. avd. 1891: *Undervisningsplan for Seminarierne*)

Morsmåslæraren skal altså fremje både innsikt i, og kjærleik til, eige fag, og konsesjonane til morsmålsfaget går utover faggrensene.

Norskfaget er skildra over knappe fire sider, og faget er delt inn i tre obligatoriske hovudemne: 1) «Læsning, Literaturkundskab», 2) «Grammatik» og 3) «Mundtlige Foredrag og skriftlige Udarbejdelser». Norskfaget er det klart største faget med sju og seks veketimar gjennom dei to åra i seminaret, og av dei tre hovudemna er «Læsning, Literaturkundskab» det største med tre veketimar begge åra. Oldnorsk er nemnt som eit fjerde område, men valfritt, og berre med éin veketime andre året.

Innleiingsvis vert morsmålsfaget legitimert:

Undervisningen i Modersmaalet har til Formaal foruden at dygtiggjøre de vordende Lærere til den praktiske Lærergjerning at give dem et levende Indtryk af Folkets aandelige Liv i i Fortid og Nutid, forsaavidt det aabenbarer sig i Sproget og dets Literatur. (1891:168)

Den praktiske lærargjerninga blir slik balansert mot eit meir overordna og dannelsorientert mål, og det er vidare ein balanse mellom fortid og notid, språk og litteratur. Vidare blir det lagt vekt på heilskapen i faget – det er ønskeleg at undervisninga «ledes af en og samme Lærer» – og særleg vert sambandet mellom lesing og litteraturkunnskap vektlagt. Lesinga «tjener til at udvikle det mundtlige Foredrag», medan litteraturkunnskapen har «mere indgaaende Kjendskab til Literaturen til Formaal» (1891:168). Når sambandet mellom desse vart vektlagt innleiingsvis, kjem det av at framstillinga i undervisningsplanen vidare er delt.

Lesinga vert skildra først. Sidan opptaksprøven krev «færdig og forstandig Læsning», skal ein i seminaret legge vekt på «udtryksfuld Oplæsning» (1891:168). I dette ligg det altså ein progresjon, ein kan tenkje seg at ei uttrykksfull opplesing føreset både god forståing av teksten og eit register for uttrykksfull og elevvert opplesing. Lesinga vert knytt til gjennomgåing av innhaldet, ord- og saksforklaring og opplysingar av litterær og stilistisk art (1891:168f). Dei munnlege framføringane knyter seg både til «mere eller mindre fri Gjengivelse af det Læste» og førebudd «Fremsigelse af Mønsterstykker i ubunden og bunden Stil» (1891:169). Av passande lesestoff vert sagastykke, folkeeventyr, forteljingar, skildringar og dikt «af vore bedste Forfattere (i Bogmaal og Landsmaal)» nemnde (1891:169). Med vekta på det munnlege og på utvalde tekstar som mønsterstykke kan ein seie at lesinga primært er knytt opp mot ideala frå retorikken.

Litteraturkunnskapen skal etter planen ha «et mere indgaaende Kjenskab til Literaturen til Formaal» (1891:168). Det skal «meddeles en nogenlunde sammenhængende Udsigt over Literaturens Udvikling i Vekselvirkning med Aandslivet og Historien, hvorunder gennemgaaes et Udvalg af Bogmaalets og Landsmaalets Literatur» (1891:169). Og her blir planen meir spesifikk: «Det dvæles for Fælleslitteraturens Vedkommende særlig ved Holberg, for den nye norske Litteraturens Vedkommende ved Wergeland og hans Samtid og ved Tiden fra Bjørnsons og Ibsens Fremtræden» (1891:169). Når det gjeld tilnæringsmåte til litteraturen, peiker planen på handlingsreferat, personkarakteristikk og «Verkets Forhold til Digterens øvrige Forfatterskab» (1891:169). Teksttilnærminga skal såleis etter planen både ha tekststrukturelle (handlingsreferat, personkarakteristikk) og biografiske kvalitetar. Når det gjeld det sistnemnde, er det vekt på forfattarskap framfor forfattar: *biografi*, med vekt på det siste leddet. Dette vert likevel omsnudd i neste setning:

For dette Aarhundredes Vedkommende berøres kortelig de vigtigste literære Strømninger og Personligheder i Samtiden, navnlig i Norden. (1891:169)

Her er det, som ein ser, vekt på personlegdom meir enn på forfattarskap, bio- meir enn -grafi. Formuleringa peiker òg mot ei periodetilnærming til litteraturen («litterære strømnings»), og det vert sett innanfor ei nordisk ramme, ikkje berre den «nye norske Literatur», som tidlegare i planen.

Avslutningsvis spesifiserer planen lesegrunnlaget nærare, dels ved å kanonisere tekstar, dels ved å kanonisere forfattarar:

Som Gjenstand for Gjennemgaaelse anføres forslagsvis: et Udvalg af Folkediktningen, en af Holbergs Komedier, Wessels Kjærlighed uden Strømper, udvalgte Stykker af Oehlenschläger, Grundtvig, Tegnér og Runeberg, Wergelands Den engelske Lods, Digte af Welhaven, Stykker af Asbjørnsen, Moe, Vinje, Aasen m.fl., hele Arbeider af Bjørnson og Ibsen, Udvalg af Lie's, Kiellands og andre nyere Forfatteres Arbeider. (1891:169)

Som ei oppsummering kan ein seie at undervisningsplanen for seminara frå 1891 er ambisjøs både på norskfagets og litteraturens vegner. Planen er òg spesifikk når det gjeld tilnæringsmåtar og tekstar, og også det kan ha medverka til å styrke dei litterære sidene ved faget. På nokre felt er planen noko uklar: Lesing er skild frå litteraturkunnskap i framstillinga, og sjølv om sambandet mellom dei vert understreka innleiingsvis, kan dette framstå som eit noko kunstig skilje. Også den biografiske tilnærminga er todelt, på den eine sida handlar det om å lese ein tekst opp imot ein forfattarskap, på den andre sida om å formidle «litterære [...] Personligheder i Samtiden». Og endeleg: Den *norske* litteraturen er ein storleik i ein samanheng, den *nordiske* litteraturen i ein annan. Tilnæringsmåtanane famnar breitt innanfor tradisjonell tekstlesing: vekt på biografi, litterære straumdrag, meir tekstimmanent tilnærming (tekststruktur) osv. Det som derimot «manglar» i planen, er tilvisingar til samband mellom tekstane og historia, tekstane og samfunnet rundt tekstane. I den legitimerande delen innleiingsvis i norskplanen vart det, som vi har sett, lagt vekt på at det skal «meddeles en nogenlunde sammenhengende Udsigt over Litteraturens Udvikling i Vekselvirkning med Aandslivet og Historien». Litteraturen si historiske utvikling vert vektlagt innleiingsvis i planen, men det vert altså i lita grad følgt opp.

Der er heller ikkje noka kopling mellom litterære innhaldselement og dei skriftlege øvingane som er føreskrivne – dei skal handle om «historiske, geografiske og sosiale Emner» (1891:170).

Undervisningsplanen frå 1891 vart erstatta av ein ny *Undervisningsplan for Seminarierne* i 1896. Samanliknar ein dei to planane, ser ein at det handlar om ei justering og ei forkorting av 1891-planen. Dette gjeld òg norskplanen. 1896-planen opprettheld formuleringane om at morsmål og kristendomskunnskap er dei sentrale faga i seminarutdanninga, men det legitimerande avsnittet og føremålet med faget frå 1891 er fjerna. Inndelinga i faget er den same, men punktet «Læsning, Literaturkundskab» i 1891-planen heiter berre «Læseøvelser» i 1896-planen. Teksten som omhandlar lesinga, er halvert i omfang, og det medfører færre formuleringar kring både tilnæringsmåtar til litteraturen og ei mindre styrande kanonisering. Eit par nye moment har likevel kome til: 1896-planen nemner spesielt lesing av «særlig fremtrædende danske Forfattere efter 1814» (1896: 229, Norsk Lovtidende 2. avdeling 1896), men med låg prioritet: Dei skal lesast «om Tiden tillader det» (1896:229). Nytt er òg at «Litteraturhistorien forudsættes gennemgaaet efter en kortfattet Lærebog» (1896:229). Ingen av desse elementa kan seiast å markere noka markant endring av det føreskrivne norskfaget i planane: 1896-planen er for norskfaget og lesinga sin del ei heller nøytral forkorting av 1891-planen.

Det betyr likevel ikkje at roa hadde senka seg over lærarutdanningsfeltet, snarare tvert imot. Fleire og fleire meinte utetter 1890-åra at lova frå 1890 var eit feilgrep sidan den ikkje innførte treårig seminarutdanning. Fleire og fleire forlét tankegangen om at forbetringa av folkeskulen i seg sjølv skulle betre inntaket til seminar og dermed også seminar sjølve. Nils Hertzberg hadde allereie i debatten i 1890 hevda at «det er paa Lærerstanden det vil komme an, om Skolen skal kunne løse sin Opgave» (her sitert frå Dahl 1959:174), og stadig fleire ser etter kvart ut til å ha delt dette synet: Seminarutdanninga måtte forbeta i seg sjølv, ikkje indirekte gjennom ein forbeta folkeskule – det var jo nettopp læraren som skulle bidra til hevinga av folkeskulen.

Denne erkjenninga vart etter kvart understøtta av ein brei dokumentasjon som handla om høg strykprosent, klager frå sensorar, rapportar frå Eksamenkommisjonen med meir (jf. Dahl 1959:197-219).

Dermed oppnemnde Kyrkjedepartementet i 1897 ein komité som skulle lage utkast til ein revisjon av seminarlova frå 1890. Seminarkomiteen retta seg etter dei reformkrava som var sette fram kring utviding av seminarutdanninga, og utkastet dei leverte i 1898, gjekk sin veg via proposisjon (1900), Odelsting og Lagting fram mot lov i 1902 utan større endringar (Dahl 1959:219f). Det kan vere ein indikasjon på at utviding av seminara og dei auka ambisjonane det var uttrykk for, var ei mogen sak både i Stortinget og i det offentlege ordskiftet om utdanninga.

Lov om Lærerskoler og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen frå 1902 innførte såleis treårig lærarutdanning, og studentar med artium kunne gå rett inn på det tredje året. Ein anna nyskaping var at det no skulle vere skriftleg oppgåve i begge målformene, og oldnorsk blei obligatorisk. Tanken til Sverdrup om ei meir nasjonal seminarutdanning vart med dette lovfesta, eller sagt annleis: Seminarutdanning på «hjemlig Grund» vart lovheimla. Som ordlyden i lova indikerer, fekk også utdanninga nytt namn – frå seminar til lærarskular. Endringa kom etter eit benkeforslag, men skulle ikkje få unison oppslutnad (Dahl 1959:226). Begge omgrepa hadde sine negative assosiasjonar. «Seminarist» var det mest illgjetne omgrepet og blei i offentlege ordskifte brukt som eit hånord mot lærarstanden (jf. Dahl 1959:225). Inger Anne Kvalbein peiker på at omgrepet vekte eit knippe negative assosiasjonar knytte til stiv og framand målbruk, sjølvgod framtoning og sneversyn (2003:36). Problemet med omgrepet lærarskule var på si side at det gav assosiasjonar til lærarskulane tidlegare på 1800-talet, som i rang hadde stått klart under seminara. Det siste problemet blei likevel vurdert som det minste, og nemninga blei etter dette lærarskule.

Lærarskulelova frå 1902 skildrar norskfaget slik:

b. Norsk

Forstandig og udtryksfuld Læsning af vort Sprog i dets forskjellige Former. – Kjenskab til Bogmaalets og Landsmaalets Sproglære. Udsigt over vort Sprogs Historie, derunder et lidet Pensum Oldnorsk.

Kjenskab til de vigtigste af Fælleslitteraturens og vore nyere Forfattere. – Oversigt over Litteraturens Udvikling. – Nøiagtigere Gjennemgaaelse af et Udvalg af Bogmaalets og Landsmaalets Literatur.

Øvelse i mundtlig og skriftlig Behandling af Emner, som ligger indenfor Elevernes Kundskabs- og Erfaringskreds. (1902, her sitert frå Skolehistoriske aktstykker nr. 22)

Trass eitt års utviding er formuleringane i 1902-lova svært like dei tilsvarande formuleringane i 1890-lova. Oldnorsk, kopla med språkdelen av norskfaget, har som nemnt gått frå å vere valfritt til å vere obligatorisk, om enn berre med formuleringa «et lidet Pensum» oldnorsk. Tilvising til felleslitteraturen og presisering av at elevane skal lese eit utval av tekstar både på bokmål og landsmål, har kome inn, medan 1890-lovas ambisjon om å sjå litteraturens utvikling i vekselverknad med åndslivet og historia har falle ut. Nokon eintydig tendens kan ein likevel ikkje trekkje ut av endringane.

1902-lova vart nærare presisert gjennom *Nærmere bestemmelser angaaende de offentlige lærerskoler og lærerprøver* utgitt same år, og der inngår ein undervisningsplan på ca. 32 sider som dekkjer dei ulike faga. Undervisningsplanen vert innleidd med seks sider prosa av meir generell karakter. Forholdet mellom læreboka og læraren vert drøfta, og konklusjonen er at lærebøkene «altid bør tjene, ikke beherske lærerens arbeide» – det er læraren som må skilje mellom «væsentligt og uvæsentligt» (1902:13). Vidare vert det tilrådd at undervisninga «bør [...] skride frem gjennom foredrag», men for å «bevare frisk og levende deltagelse» bør føredraga veksle med læringsformer som «samtale, muntlige og skriftlige øvelser og examinasion, ligesom øvelser i demonstration paa vægtavlen ikke maa forsømmes»

(1902:15). Når læraren «giver anvisning paa friere læsning (i læseværelset eller hjemme)», må det «udtrykkelig fremholdes» at han ikkje skal innlate seg på dette i alle fag, men «blot paa nogle faa punkter» gjennom «kursets løb» (1902:15f). Med desse to siste punkta markerer undervisningsplanen front mot ein snever bokskule så vel som ei passiviserande tilhøyrarrolle for lærarskuleelevene. Avsnittet om morsmålet og kristendomskunnskap som lærarskulens sentrale fag er identisk med planane i 1891 og 1896.

Norskfaget er med sine åtte veketimar kvart av dei tre åra tildelt rolla som skulens desidert største fag. Norskfaget er som før delt i tre, men med noko endra innhald: «læsning og litteraturkundskab» er som før tilgodesett med tre veketimar, «sprog lære» erstattar grammatikk og «skriftlige udarbejdelser» erstattar «mundtlige Foredrag og skriftlige Udarbejdelser» frå planane i 1891 og 1896. Det siste punktet markerer ei styrking av det skriftlege på kostnad av det munnlege elementet i norskfaget.

Heller ikkje norskplanen frå 1902 inneheld legitimerande innleiing om faget slik 1891-planen gjorde. Prosaen i norskplanen frå 1902 er ord for ord identisk med undervisningsplanen frå 1896. Det som skil 1902-planen frå 1896-planen, er at 1902-planen etablerer ein spesifikk kanon som skal leggest opp som pensum. Planen nemner i underkant av 50 litterære verk som skal lesast, og berre unntaksvis nemner planen forfattarnamn, t.d. «[e]t af Jonas Lies eventyr» (1902:21). Formuleringa før opplistinga av verka er at det til «examen lægges opp et litteraturudvalg af omfang som nedadstaaende:» (1902:21). Dermed opnar planen for alternative val, men med same omfang. Sidan verka er spesifikt nemnde, og med ei kopling mot eksamen, er det likevel rimeleg å tru at tekstutvalet blei ein styrande kanon på lærarskulane.

Avsnittet om litteraturhistoria er nær identisk i 1896- og 1902-planane, berre med eit par små variasjonar: tilvisinga til «en kortfattet Lærebog» i litteraturhistorie i 1896-

planen er fjerna, og folkediktinga har kome inn i 1902-planen mellom «den gamle norske og islandske literatur» og Holberg.

1902-lova markerte ei monaleg utviding av timetalet til norsk, primært ved at utdanninga vart utvida frå toårig til treårig. Den einaste vesentlege endringa dette fører til i undervisningsplanane, er at det blir utmeisla ein litterær kanon for lærarutdanninga. Den litterære kanonen som blir etablert, er detaljert og nokså omfattande. Koplinga mot kanon må ha gitt litteraturutvalet tyngde. Planen inneheld ingen refleksjonar kring kva lesinga av desse tekstane skal føre til – trivielt sagt kan ein seie at kanonlista blir levert utan bruksanvisning. Planen er minimalistisk når det gjeld føremål med og legitimering av norskfaget generelt, og det litterære spesielt, men er detaljert når det gjeld kva for litterære tekstar som skal lesast.

1902-lova og undervisningsplanen som kom same år, skulle bli ståande ein mannsalder, like fram til 1929/1939. Reformpausen tyder likevel ikkje at det var ro rundt denne utdanninga desse første tiåra av 1900-talet. Eitt av problema var knytt til utviklinga av skuleslaget lærarutdanninga var uløseleg knytt til: folkeskulen. Viss den skulle utviklast vidare i eit einskapsskuleperspektiv, meinte mange at det talte for ei akademisering av lærarutdanninga. Ei mogleg løysing på dette ville vere å bygge lærarutdanninga på examen artium, men då ville ein stenge denne vegen for den gruppa av gåverik (bygde)ungdom som hadde vore viktig for utdanninga.

I 1913 blei dermed Lærerutdannelseskomiteen nedsett, med Olav A. Eftestøl som formann. Komiteen leverte sine innstillingar i 1915 og 1916, og Høigård og Ruge karakteriserer det samla arbeidet som «et vidløftig opus på 500-600 sider» (1971:191). Når det gjaldt lærarutdanninga, tilrådde dei utviding til fireårig utdanning og oppretting av eit lærarskuleråd tilsvarande Undervisningsrådet for dei høgre skulane. Eit anna forslag gjaldt vidareutdanning av allereie uteksaminerte lærarar, og her tilrådde komiteen ei treårig utdanning som skulle kvalifisere folkeskulelærarar til å bli lærarar i middelskulen. Det seier litt om utviklinga på feltet at dei tilrådde ei så

lang vidareutdanning, men slik skulle det heller ikkje bli: Det blei nedsett ein komité i 1920 som skulle greie ut saka nærare, med Fredrik Ording som formann og Helga Eng som medlem, og dei to skulle raskt representere ulike syn: Ording ville knyte vidareutdanninga til fag ved dei eksisterande lærarskulane, Helga Eng ville ha ei toårig pedagogisk utdanning lagt til Oslo med vekt på vitskapleg arbeid (Høigård og Ruge 1971:193f). Saka blei ytterlegare komplisert, både i komiteen og seinare i Stortinget, av ein lokaliseringsstrid: Oslo var aktuell med ein pedagogisk profil, Trondheim med ein meir naturfagleg profil og Bergen med vekt på humanistiske fag. Resultatet blei ei eittårig utdanning lagt til Lade i Trondheim, og det usikre mandatet skapte etter Høigård og Ruges vurdering «en nokså forkrøplet høgskole» i 1922 som «fikk [...] mange vanskeligheter å kjempe med fram gjennom årene» (1971:194).

Når lærarutdanninga ikkje blei fireårig etter lærarutdanningskomiteens innstilling, handla det primært om økonomi – utdanninga ville bli for dyr. Som tidlegare nemnt blei Den parlamentariske skolekomisjon nedsett i 1922 og hadde si verketid fram til 1927. Anton Ræder var formann i den talrike komiteen. Den endelege innstillinga kom i 1927, og den var inndelt i fem delar. Lovendringane som kom som følge av utgreiingane, kom ikkje før i tiåret etter.

Uavhengig av den endelege innstillinga hadde Den parlamentariske skolekomisjonen allereie i 1924 levert ei eiga innstilling om lærarutdanninga. Kommisjonen ønskte primært ei fireårig lærarutdanning, men utgreidde òg moglegheiter for forbetring innanfor ei treårig ramme, slik dei var pålagde. Problemet var, og skulle forbli, økonomien. I tillegg kom eit par kompliserande moment – behovet for nye lærarar gjekk kraftig ned som følge av nedsett leseplikt og lågare fødselsrater. Dermed fekk lærarutdanninga overkapasitet. Samtidig vart private lærarskular med eksamensrett gjort statlege, og lærarskular utan eksamensrett lagde ned. Det var såleis sterk uro på feltet, og Høigård og Ruge karakteriserer stortingshandsaminga av lærarutdanninga mellom 1927 og utover som «preget av nokså stor forvirring» (1971:225).

I tillegg skulle professor Vilhelm Bjerknes få mykje merksemd kring ei brosjyre han gav ut i 1928 med tittelen «Falsk og ekte enhetsskole». Bjerknes argumenterte, mot skulekommisjonens innstilling, for at lærarutdanninga berre burde byggje på examen artium, og at utdanninga burde leggest til universiteta. Innlegget skapte stor debatt og blei også trekt inn i stortingsdebatten (jf. Høigård og Ruge 1971:226 f., Dahl 1971:311ff). Dermed var fleire sentrale problemstillingar sett under debatt, og prosessen kulminerte med ei ny lærarskulelov i 1929, som berre skulle få eitt års verketid. 1929-lova heldt fast på treårig lærarutdanning utan å avklare ei harmonisering for artiumsstudentane. Helge Dahl er negativ i sin karakteristikk av lova: Den «ble skapt under tvil og anfektelser», «var dødfødt», «var dømt på forhånd» og enda opp som «en papirbestemmelse» som aldri «trådte [...] i kraft» (1959:315f).

Dermed sette departementet same år i gang arbeidet med ei ny lov for lærarutdanninga. Lærarskolerådet og skuledirektørrådet utarbeidde på departementets førespurnad eigne erklæringar, og skuledirektørrådet vedtok eit fullstendig lovutkast til fireårig lærarutdanning. Formann i skuledirektørrådet var O.A. Eftestøl, som dermed fekk henta fram igjen dei då 15 år gamle planane frå lærarutdanningskomiteen om fireårig lærarutdanning. Trass økonomiske bekymringar blei lova vedteken i 1930. Om Helge Dahl frå sitt utsynspunkt i 1959 var negativ til 1929-lova, er han tilsvarande positiv til 1930-lova:

Med loven av 6. juni 1930 var det som lærerutdanningen kom ut av en mørk tunnel og fram i lyse dagen. Det var et merkeår i vår skolehistorie. I 1930 fikk lærerutdanningen den organisatoriske oppbygging og med noen modifikasjoner det innhold den siden har hatt. (1959:317)

Lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen frå 1930 gjorde lærarutdanninga fireårig, og med ei toårig line for elevvar med examen artium «med godt vitnesbyrd» (Norsk lovtidende 1930:500). 1930-lova bruker «morsmål» som nemning for faget, ikkje norsk, og lovfestar desse måla:

b. Morsmål

Forstandig og uttrykksfull lesning av både nynorsk og bokmål. Sikker kjennskap til begge måls sproglære. Oversikt over de to måls historie, derunder et lite pensum i gammelnorsk. Stemmebruk.

Kjennskap til litteraturens utvikling og til våre viktigste forfattere i de forskjellige tidsrum. Nøiaktigere gjennomgåelse av et utvalg av litteraturen i begge målformer. Øvelse i å lese svensk med tilknytning til et passende litteraturutvalg.

Øvelse i muntlig og skriftlig behandling av emner som ligger innenfor elevenes kunnskaps- og erfaringskrets og som delvis velges etter samråd med de andre faglærere. (Norsk Lovtidende 1930:501f)

Måla for den toårige studentlina er nær identiske, men med nokre interessante justeringar. Lova set opp mål om «kjennskap til de viktigste bygdemål», og også eit anna mål kjem til: «Gjennomgåelse av et eller to av de leseverk som vanlig blir brukt i folkeskolen med øvelser i grammatikk og analyse således som undervisningen bør drives i folkeskolen» (1930:504). Det vi her ser, er framvekst av mål i morsmålsfaget i lærarutdanninga som kan karakteriserast som *fagdidaktiske*. Det er naturleg at dette skjer nettopp på studentlina: Sidan artianarane allereie hadde ein fagleg bakgrunn vel så sterk som det lærarutdanninga kunne by på, måtte måla formulerast annleis og vere retta meir mot det å vere lærar i norsk. Det er likevel eit paradoks at ei slik fagdidaktisk vinkling ikkje kom elevane på den fireårige lina til gode.

Måla som er sette opp for morsmålsfaget i 1930-lova, er nær identiske med 1902-lova. Der 1902-lova kravde *kjennskap* til bokmål og landsmål, krev 1930-lova *sikker kjennskap* til det same, og stemmebruk har kome inn, men dette må karakteriserast som mindre endringar. Hovudbiletet er at morsmålsfaget er stabilt i lovtekstane, og at utvidinga av utdanninga ikkje gir utslag i form av meir ambisiøse mål.

Same år kom *Reglement og undervisningsplan for lærerskolene og for Lærerskolerådet og dets sekretær* (1930). Der 1902-planen brukte éi setning på å skildre leseøvingar, bruker 1930-planen knappe to sider på instruksjon av leseteknisk

art: «ljodtrykk, stans, røysthøgd og fargeleggjing», «få fullgod hovudresonans og ljod- og toneoverføring», «andeøvingar for opne vindaugo eller i utlufta rom», «isetjingspunkt fremst på den harde gomen», osv. (KUD 29.11.1930:24f).

Litteraturkunnskap er tilgodesett som eit eige punkt i 1930-planen, og er delt inn i a) «Litteraturlesing» og b) «Boksoge». Utgreiinga om litteraturlesing er nær identisk med 1902-planen, og også den spesifikke kanonen 1902-planen etablerte, er på det næraste uforandra. 1930-planen har eit tillegg om at elevane skal lese «[e]i bok på nynorsk og ei på bokmål av kjende nyare forfattarar» (1930:26). Under «boksoge» er den same historiske aksent skildra som i 1902-planen: frå den gamle norske og islandske litteraturen til og med Ibsen og Bjørnson. Biletet av fortida er slik stabilt, og 1930-planen gir ikkje innspel til kanonisering inn på 1900-talet. På eitt viktig punkt skil likevel 1930-planen seg frå forgjengaren:

Boksoga tek ein i samband med litteraturlesingi. Ein legg særleg vekt på å få elevane til å skyna diktverket og den samanheng det hev med det ålmenne åndslivet på den tidi, medan skildringi av livet åt forfattarane bør koma meir i bakgrunnen. (1930:26)

Desse formuleringane er nye, og her tek planen stilling til eit sentralt punkt som gjeld tilnæringsmåte til litteraturen. Frå den første seminarlova i 1890 hadde det vore mål om at litteraturen skulle lesast opp mot litteraturhistoria, og opp mot ei «Vexelvirkning med Aandslivet og Historien». Vi har sett at 1891-planen i liten grad følgde opp denne koplinga mellom litteraturen, åndslivet og historia – dels la planen vekt på tekststrukturelle aspekt, dels på «Verkets Forhold til Digterens øvrige Forfatterskab» og dels på «literære Strømninger og Personligheder». Med det siste punktet nærma planen seg ei «poetokratiske» tilnærming til det litterære feltet, og det stod dels i motsetnad til dei tidlegare punkta. 1930-lova tek meir tydeleg stilling ved å framheve diktverket i seg sjølv og samanhengen med det «ålmenne åndslivet på den tidi». Tilvisinga til vekselverknaden med historia er ute, og gir såleis det allmenne åndslivet ein meir autonom posisjon, frikopla historia. Det betyr ikkje at lova skildrar

ei ahistorisk tilnærming til litteraturen, tvert om, tekstane skal lesast i lys av samanhengen med åndslivet i forfattarens samtid. Ei biografisk tilnærming vert eksplisitt sett i bakgrunnen til fordel for eit breiare kulturhistorisk perspektiv. Det er element av ein høg humanistisk himmel over boksoga i 1930-planen, ulikt planane den erstatta.

I førre kapittel blei A. Fayes bok om morsmålsfaget frå 1853 kommentert som ein rettleiande tekst som kunne utfylle det biletet primærkjeldene gav av perioden fram til 1890. Ved inngangen til perioden eg her omtaler, 1889-1935, var det gitt ut heile tre bøker om morsmålsundervisning som fekk si verketid i perioden. Halvdan Raabes *Ledetraad for en methodisk undervisning i modersmålet. Nærmere bestemt for folkeskolens lærere. Udarbeidet efter forskjellige kilder ved H. Raabe. Forhenværende lærerskole-bestyrer* kom ut i 1884. Raabe vektlegg den språklege delen av morsmålsfaget og er dermed av mindre interesse her (jf. Madssen 1999:146ff). Også Anna Rogstads *Modersmaalsundervisningen i smaaskolen* frå 1890 er lite aktuell i min samanheng sidan vekta der er lagd utelukkande på småskulen. Av meir interesse er Johan Nicolaisens *Om modersmålsundervisningen i folkeskolen* frå 1889, altså *ved inngangen til* den historiske perioden vi no har sett på. Boka er på 184 sider, og ein vesentleg del er sett av til «Læsning» (1889:29-102). Johan Nicolaisen var ein sentral skulemann med ein mangslungen karriere: Lærar og overlærar både i Trondheim og Oslo, han var medlem og ein periode leiar av Lærerskolerådet (1902-1920) og han gav ut bøker både knytte til morsmålsfaget og til matematikk. Nicolaisen skildrar lesing innleiingsvis som eit «ypperlig[...] dannelsesmiddel» (1889:29) og legg vidare vekt på «*aandeligt stof, der er skikket til at berige og udvikle børnenes sjæleliv*» (1889:30, her og seinare Nicolaisens egne uthevingar). Når det gjeld det åndelege stoffet, meiner han at det skal ha sitt sentreringspunkt i leseboka, og lesing i leseboka «*maa blive midtpunktet og tyngdepunktet i modersmaalsundervisningen*» (1889:30). Nicolaisen presiserer at det er «indenadlæsning» han meiner, ikkje høgtlesing. Vidare stiller han opp krav til

lesebokas innhald, og dette er krav som ligg tett opp til leseverket Rolfsen publiserte nokre år seinare. Når Nicolaisen held fram krava sine til leseboka, er det ord om anna likt Rolfsens program for leseboka som skulle kome:

Vi skal [...] nævne et enkelt kundskabsomraade, som anbefaler sig sterkt [...]: *kundskaben om vort folk, saadan som det lever dagligdags*, om hvorledes arbejdsvirksomheden, og hvad den fører med sig, det hjemlige stel og den indbyrdes omgang arter sig i de forskjellige strøg og samfundslag – på slettebygderne i skog- og fjeldbygderne, i sjødistriktene samt i de mindre og større byer – ogsaa om, hvorledes *børnene* har det under de forskjellige forhold [...]. (1889:33)

Det ideelle stoffet, seier Nicolaisen, er det «som paa en eller maade *danner udtryk for det høiere aandsliv*», og slik skal litteraturen bli eit bindeledd mellom «*den ideale verden*» og barnas «*hjemlige livskreds*» (1889:34). Ved å la elevane nyte godt av den «*folkelige skjønlitteratur*» skal elevane sin «forestillingskreds udvides og klares» (1889:37, 35). Han skil mellom «nyttehensynet» og «skjønhedssynet», men avviser at dette er motsetnader – tvert om er det eine avhengig av det andre. Det er ein «feiltagelse», seier han, at lesebøkene så langt har hatt for lite «af æsthetisk indhold» (1889:38). Det skjønnaste arvegodset vi har, resonnerer Nicolaisen, er nedlagt i diktinga, og spør vidare: «Skulde vi ville forholde børnene denne arv, som retmæssig tilkommer dem?» (1889:42). Han svarer sjølv på spørsmålet: «Det kan vi allerminst ville, dersom det er os om at gjøre at opelske *samfundsbevidstheden og fædrelandskjærligheden* hos dem» (1889:42). Som rettleiande tekst er Nicolaisens bidrag som skapt for det lesebokprogrammet Rolfsen seinare sette ut i livet.

Nicolaisen gjer seg òg litteraturdidaktiske refleksjonar som han seinare utleier til ein punktvis lesemetodikk (1889:49-69). Sentrale omgrep er «totaloppfattelsen, tilegnelsen af det væsentlige» (1889:49). Totaloppfattelsen får fleire språklege ekvivalentar: «*det hovedsagelige, totalbilledet, situasjonen*», og det blir ein positiv motsetnad til at litteraturen vert analysert i stykke, «*sønderhakkes*» (1889:57). Språklege forklaringar og opplysingar kan vere nødvendige, seier Nicolaisen, og då

må ein ta utgangspunkt i «*hvorledes børnene selv pleier at tale*» (1889:50). Forklaringane og analysen må likevel ikkje bli for detaljerte – det vil gå utover totaloppfatninga. I det hermeneutiske samspelet mellom del og heilskap legg altså Nicolaisen vesentleg vekt på heilskapen.

Å «tilegne sig» ein tekst handlar om å «gjøre de[n] til sin *eiendom*» (Nicolaisen 1889:58) Her speler morsmåslæraren ei viktig rolle: Barna kan vere «flyktige» og «behøver med andre ord en levende og deltagende person at holde sig til; ellers fordufter det hele for dem» (1889:59). Nicolaisen held fram *samtalen* om det lesne som «absolut nødvendig», særleg når «indholdet er særlig egnet til at paavirke bestemte side af sjælelivet, navnlig den *religiøse og moralske sans*» (1889:60). Viss ein skal medverke til barnas oppdraging og gjere sitt beste for at elevane «kan blive lykkelige i tid og evighet, da maa det jo være os magtpaaliggende fremfor alt andet, at en *sedelig-religiøs karakter* kan udvikles hos dem» (1889:60). Sedelegheita vert vidare kopla med både dannelsingsomgrepet og kunnskapsomgrepet:

Dannelse uden sedelighed er kun skal uden kjerne. Kundskab kan lige saa let blive til fordærvelse som til gavn for den, hos hvem en sedelig karakter ikke bestemmer dens anvendelse. (1889:61)

Nicolaisen er slik i dannelsings- og kunnskapssyn trygt forankra innan ein kristeleg-moralsk tradisjon med vekt på det sedelege og med brodd mot det sedlause. Kunnskapen er dualistisk i sin karakter, han kan vere såre god eller til forderving. Slik gir han eit godt tidsbilete av litteraturdidaktikken i ein skule og ei samtid prega av overgangen frå ei kyrkjeleg til ei meir sekulær verdsåskoding. Det er vanskeleg for han å tenkje seg, seier han, «en dannelse – en aandens og hjertets forædling – ganske blottet for sedelig-religiøse elementer» (1889:61).

Med si bok om morsmålundervisninga i folkeskulen leverer Nicolaisen eit grunnitt litteraturdidaktisk dokument. Han diskuterer sentrale emne som kva det vil seie å tileigne seg ein tekst, balansen mellom del og heilskap, verdien av det estetiske og det

etiske, og han definerer sentrale omgrep som danning og kunnskap innanfor ei litteraturdidaktisk ramme. Desse utleggingane leier til ein metodisk modell for leseopplæringa som han oppgir med referanse til Ferd. Leutz: *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*:

Læreren maa spørge sig selv: 1. Hvilke beslegtede forestillingsrækker, til hvilke det nye stof kan knyttes, tør jeg forudsætte tilstedeværende hos børnene? Hvad maa de på forhaand vide for at kunne forstaa stykket? 2. Hvorledes inddeler jeg stykket? Hvilke sproglige og saglige *forklaringer* maa jeg dels give, dels udspørge? 3. Med hvilket lignende stof kan jeg sammenligne stykkets indhold? 4. Paa hvilke grundtanker vil jeg med faa ord henlede børnenes opmærksomhed? 5. Hvorledes kan jeg gjøre den vundne kundskab frugtbringende for livet, for børnenes liv i særdeleshed og for deres virksomhed i skolen? (1889:67)

Dette er, understrekar Nicolaisen, spørsmål læraren må stille når han førebur arbeid med ein tekst i klassen, og det er ein prosess meint for litteraturlesinga «kjernestykker», eit avgrensa tal på sentrale litterære tekstar. Som tekstleg mediator skildrar Nicolaisen slik ei lærarrolle som er sensitiv for elevane sine utgangspunkt. Læraren skal vise elevane inn i teksten, gi dei nødvendige forklaringar slik at dei forstår han, gjere intertekstuelle komparasjonar baserte på det elevane allereie har lese, samle lesinga om grunntanken og endeleg leie lesinga ut av teksten og inn i livet – rett nok med Nicolaisens moralske imperativ knytt til kristenmoralisk sedelegheit. Framfor alt legg han vekt på samtalen, den førebudde og kompetente læraren som fastheld det flyktige og gjennom samtale relaterer det nye til det kjende, og får elevane til å gjere forståinga av teksten til sin eigedom. Slik kan morsmålslæraren gjennom litteraturundervisninga «*berige og utvikle børnenes sjæleliv*» (1889:30). Medan Nicolaisens kristeleg-moraliske sedelegheit framstår som historisk betinga, kan ein bli slått av at mange av dei andre refleksjonane hans – og heilskapen i dei – framleis framstår som moderne og aktuelle i eit litteraturdidaktisk perspektiv.

Trass tilvisinga til «at opelske [...] *fedrelandskjærligheden*» framstår Nicolaisen som klart mindre nasjonalt orientert enn Rolfsen, med sitt «norske flag i spidsen» (1892:VI). Det nasjonale elementet framstår i det heile noko diffust i denne perioden i lovene og undervisningsplanane for seminara/lærarutdanninga. Johan Sverdrup publiserte i 1884 sine tankar om ein sann nasjonal folkeskule med lærarar utdanna på heimleg grunn. Nøkkelpunkt i denne samanhengen var oldnorsk og likestilling mellom landsmål og dansk-norsk. Landsmålet kom inn i lærarskulelova frå 1890, medan oldnorsk kom inn i same lova som valfritt emne. Først med 1902-lova blei oldnorsk obligatorisk, og det var både då og tidlegare knytt til språkdelen av norskfaget. Undervisningsplanen frå 1891 er den som tydelegast diskuterer legitimeringa av morsmålsfaget. Planen gir morsmålet status som seminarets sentrale fag saman med kristendomskunnskap, og omtaler elles «indsigten i og Kjærligheden til Modersmaalet». Desse legitimerande avsnitta om morsmålsfagets føremål fell sidan ut, og med det forsvinn det nasjonale meir eller mindre som ein aksentuert storleik i dei seinare planane. 1891-planen spesifiserer lesegrunnlaget ved å etablere ein kanon, og frå 1902-planen kan ein tale om ein relativt omfattande kanon på ca. 50 litterære verk som skulle forbli stabil. Grunngevinga for å lese ein nasjonal kanon forblir likevel lite tydeleg.

Sentralt i så vel folkeskulens som lærarskulens morsmålsfag var i denne perioden Rolfsens leseverk. I dette leseverket finn ein, som vi har sett, ei legitimering som knyter seg tydeleg mot det nasjonale. Det er etter mi vurdering eit paradoks at normtekstane for seminara/lærarskulen tek bruken av dette leseverket meir eller mindre for gitt, men ikkje sjølve har uttalte nasjonale mål på same måten. Inger Anne Kvalbein er i ein artikkel inne på moment som kan forklare dette moglege misforholdet. Ho skildrar ein historisk kontekst mot slutten av 1800-talet der seminara blei karakteriserte som både utanlandske og ufolkelege (2003:35). Medan samfunnet elles blei prega av meir nasjonale verdiar, hang seminarutdanninga etter:

Seminarutdanning forberedte i liten grad elevene på å bli forkjempere for nasjonale verdier, norsk mål, uavhengighet og folkestyre. På seminarene var det mest elevene som stod for de nasjonale verdiene, og som arbeidet for å få landsmål inn i utdanningen. Bestyrere og lærere var snarere skeptiske overfor strømningene i tiden, og ønsket ikke «politisk smitte» [...]

Det var gjennom sin innsats, ikke sin utdanning, at lærerne ble betydningsfulle for utviklingen av nasjonal bevissthet i folket [...] (Kvalbein 2003:36)

Etter unionsoppløysinga skildrar Kvalbein vidare ei gradvis nasjonalisering utover 1900-talet, særleg ved at lærebøkene fekk meir nasjonalt stoff. Også Brit Marie Hovlands studie *For Fedreland og Broderband* (1999) kan understøtte ei slik tolking. I ein studie av allmugeskulelærarane si møteverksemd i det nasjonale gjennombrøtet problematiserer ho den forståinga av sentrum-periferi som Molke Moe har etablert i norsk samanheng. Lærarstanden stod fram med eit alternativt og opposisjonelt nasjonssyn med utgangspunkt i det rurale, og dei vart etter kvart sjølve ein alternativ og opposisjonell elite med grunnlag i tokulturteorien. Det nasjonale i samband med seminarutdanninga er såleis ikkje eintydig ved inngangen til det som har blitt kalla venstrestaten, og kanskje prega det også lærarutdanninga langt inn på 1900-talet.

4.4 Oppsummering av lesetradisjonane i perioden

Perioden 1889-1935 representerer det eg gjennom kapitteloverskrifta har karakterisert som *nasjonaliseringa av norskfaget*. Statsminister Sverdrups innlegg i 1884 representerer i mi framstilling eit leiemotiv for å forstå denne nasjonaliseringa generelt, og som igangsetjande faktor for dei komande normtekstane spesielt. Ei nærlesing av Sverdrups innlegg viste ikkje berre at nasjonsomgrepet er det sentrale i teksten, men òg at det nasjonale er i *transformasjon*: Etter først å ha argumentert innanfor ei politisk og statsborgarleg ramme for likestilling mellom by og land, bymann og bonde, går han over til ein kulturnasjonale argumentasjon der bonden er den privilegerte, som berar av og bindeledd tilbake til ei fordums storheitstid og

kulturell gullalder. Det sistnemnde skulle få eit seigiliva feste i norskfaget. Sverdrups framstilling av nasjonen kan sjåast på som ein *indikator* og eit resultat av til dømes Arne Garborgs tonasjonslære (t.d. 1877). Samtidig bidrog nok konteksten til at Sverdrups framstilling av nasjonen også blei ein transformerande *faktor* i seg sjølv.

Samtidig inngår Sverdrups innlegg i eit meir overordna program der han tek til orde for ei oppvurdering av folket: Omgrep som folkestyre, folkejury, folkehær, folkeskule, folkedjupet, folkeånda, folkehjartet og folkegrunnen fekk alle ein positiv valør (jamfør Forland 1999:58). Her ligg det avgjerande brotet med den 150-årige allmugeskuletradisjonen – medan allmugeskuletradisjonen bar i seg eit pessimistisk syn på ein treig, «ussel, arbeidssky og mindre begavet» allmuge (Telhaug og Mediås 2003:58), var venstrestatens syn på folket tilsvarande positivt. I dette ligg det òg eit potensial for å tilkjenne eleven – og lesaren – ei meir oppvurdert rolle.

Folkeskulen erstatta allmugeskulen med lova av 1889. Ei viktig side ved lova var at fagkrinsen vart utvida, og at norskfaget – og seinare leseboka i norskfaget – såleis fekk avlastning for emna knytte til natur- og samfunnskunnskap. Elles vektla den politiske prioriteringa lokal autonomi, og det førte med seg ei statleg minimalisme når det gjaldt detaljeringsgrad i lova. Den skulle vidare bli konkretisert på to ulike vis: *Udkast til skoleplaner for folkeskolerne* (1890) representerte det departementale initiativet, og der var eitt av måla at elevane skulle ha «[k]jendskab til vore viktigste forfattere gjennom en passende lesebok» (1890:10). Tilvising til lesebok var det tradisjon for frå 1860-lova, men den biografiske tilvisinga var ny. Vidare har planen ei nærare konkretisering under «Metodiske vink», og den skildrar ein progresjon frå avskrift, diktat og utanåtlæring dei første åra til meir frie aktivitetar mot slutten av skulegangen – å gjengi opplesne forteljingar og «mere selvstændig fremstilling af kjendt stof» (1890:12).

Meir innverknad fekk truleg *Skoleplan for Christiania folkeskoler* (1890/1895), som blei trykt opp og spreidd over heile landet (jamfør Madssen 1999:176). Johan

Nicolaisen deltok i utarbeidinga av planane, og han gav ut ei fagbok om morsmålsfaget same år. Planen representerer på fleire vis eit nivåskifte i normtekstane si omtale av morsmålsfaget. For det første legg planen vekt på faget si danningsside – tekstane i leseboka utgjer eit «dannelsesstof» som skal fremje elevane si «aandsudvikling» (1895:10). Med det tek folkeskulen inn mål på litteraturlesingas vegner som tradisjonelt var knytte til den høgre skulen. For det andre legg planen gjennomgåande vekt på samtale om tekstar – lesinga blir ein kollektiv aktivitet som skal fange opp elevane sine erfaringar frå både liv og lesing. Hermeneutisk sett tilkjenner planen elevane ein posisjon i møte med tekstane, og elevane sine individuelle utgangspunkt blir balanserte mot den kollektive klassesamtalen. Endeleg inneber planen ein progresjon frå meir interessebasert lesing dei første åra fram mot møte med «værdifulle stykker» av «de mest fremragende forfattere» (1895:15).

Nordahl Rolfsens fembands leseverk (1892-1895) skulle bli ein sentral faktor når norskfaget skulle fyllast med eit litterært innhald utan lovmessige forpliktingar knytte til natur- og samfunnskunnskap. Både utbreiinga og verketida gjer leseverket unikt i norsk skulehistorie. Leseverket markerer slutten på den encyklopediske tradisjonen, og det representerer ei markant nasjonalisering av morsmålsfaget – med Rolfsen blir morsmålsfaget eit *norskfag*. Rolfsen konstruerer eit syn på nasjonen som er både opphøgd og uproblematisert – Lysakerkrinsens borgarlege nasjonalisme blir nasjonalpedagogisk felleseige. Over individet og familien står nasjonen, ingen andre og konkurrerande fellesskap. Og ein kan legge til: Sverdrups førestillingar om folkedanning fekk gjennom Rolfsens leseverk ei borgarleg retning med vekt på individet, moralen og det elitistiske – dei fremste blant oss.

I 1922/1925 kom normalplanar for høvesvis landsfolkeskulen og byfolkeskulen. Plankomiteleiar Karl A. Aas la vekt på at innhaldet i skulen skulle vere både åndsdannande og personlegdomsutviklande, og han tilla i denne samanhengen norskfaget og skjønnlitteraturen stor vekt. Når Aas ikkje skulle få gjennomslag for sitt syn, var det mellom anna fordi planutkasta blei for omfattande og detaljerte. Dei

endelege planane fylte berre ti små tekstsider, og både skjønnlitteraturen, forfattarane og leseboka er usynleggjort på målnivå. Leseboka vert nemnd først under det sjette årssteget, men då på ein måte som gjer det underforstått at leseboka også har vore sentral på dei lågare årsstega. Fråveret av eit skjønnlitterært program er slående, men er truleg resultat av planmessig minimalisme. Når slike element var fjerna frå Aaskomiteen sitt læreplanutkast, var det fordi skuledirektørrådet opplevde planane som unødvendig omfattande og detaljerte.

For *den høgre skulen* kulminerte kampen mellom eit klassisk og eit moderne dannelsingsgrunnlag i 1890-åra. Kommisjonen som i 1894 leverte frå seg forslag om å halde fast på «likestillingsvedtaket» frå 1869, blei avvist av eit fleirtal i kyrkjekomiteen som var «princielle Modstandere af den klassiske Dannelse i Skolen» og ville basere skulen på «moderne Dannelseselementer» (her sitert frå Sirevåg 1988:47). *Lov om høiere Almenskoler* i 1896 markerte såleis ei avlatinisering av gymnaset. Når «moderne Dannelseselementer» skulle erstatte ein latinskule som var sterkt historisk forankra, måtte også den nasjonaliserte avløysaren få eit historisk forankringspunkt. Dermed blei klassiske språk og klassiske tekstar erstatta av oldnorsk og oldnorsk litteratur.

Lova blei nærare konkretisert gjennom undervisningsplanar i 1897 (middelskulen) og 1899 (gymnaset). Planane legg til grunn ei historisk-kronologisk tilnærming til litteraturen: i middelskulen forankra i generell historie, i gymnaset ut frå ei kortfatta lærebok i historie. Planane skildrar vidare ein hermeneutisk prosess frå å identifisere tekstens grunntanke/grunnstemning, via ein grundig gjennomgang i samarbeid mellom elevar og lærar fram til teksten er fullt tileigna, gjerne dokumentert ved ei «god oplæsning» (1899:9). I dei reviderte undervisningsplanane frå 1911 blir ein norsklitterær kanon etablert med vekt på den nasjonalromantiske perioden på den eine sida, den «nyere virkelighetsskildring» på den andre. Litteraturlesinga har her ei eksplisitt og brei legitimering – estetisk, etisk, språkleg og historisk. I det avlatiniserte gymnaset har norskfaget funne si form – det er nasjonalisert, modernisert, det er

grundig legitimert og det er kanonisert. Den skjønnlitterære delen av norskfaget spelte ei nøkkelrolle i denne sammenhengen.

To faglege bidrag utfyller det biletet eg har teikna ut frå normtekstane. Torill Steinfelds analyse av *skulelitteraturhistorier* frå 1900 til 1940 viser at dei har eit «nasjonalpedagogisk normgrunnlag», og at der er framstillingar der lesaren «knapt [får] ane at det fantes et åndsliv utenfor Norge» (2001:470, 479). Leif Longums studie av *skuleutgåver* frå 1900 til 1970 viser at desse bidrog ikkje berre til kanonisering av norske tekstar, men òg av leseemåtar. To ulike tradisjonar dominerer like fram til 1960: den eine ei filologisk tilnærming gjennom språk- og realkommentarar, den andre ei historisk-biografisk tilnærming. Både skulelitteraturhistorieverka og skuleutgåvene bidrog truleg til å forsterke nasjonale tendensar i skuleplanane og skulelova frå 1896.

Når det gjaldt *seminarutdanninga*, målbar Sverdrups innlegg frå 1884 store ambisjonar. Viss folkeskulen skulle bli «en sand national Skole», måtte lærarpersonalet vere utdanna «paa hjemlig Grund» (1884:9). I tillegg målbar Sverdrup eit tvisyn knytt til kunnskap og danning som seinare skulle bli sentralt i opprøret mot «bokskulen»: «Seminareleverne overlesses med Arbeide, uden at de alligevel bibringes en for Folkeskolens Lærere passende og tilstrekkelig Dannelse» (1884:9).

I den påfølgande lova frå 1890 – den første for seminarutdanninga – var litteraturlesinga kopla så vel opp mot litteraturhistoria som mot ein vekselverknad mellom åndslivet og historia. Oldnorsk blei derimot gjort valfritt og kopla mot språk og språkhistorie, ikkje litteratur. Utover dette er det nasjonale ein unemnd kategori i samband med litteraturen. Seminarutdanninga var berre dels «paa hjemlig Grund».

Undervisningsplanen frå 1891 skulle i nokon grad endre på dette. Her blir det i meir utmålande ordelag tale om «Insigt i og Kjærligheden til Modersmålet», og om at dei vordande lærarane skal få «et levende Indtryk af Folkets aandelige Liv i Fortid og Nutid, forsaavidt det aabenbarer sig i Sproget og dets Literatur» (1891:168).

Litteraturlesinga vert gitt ei brei legitimering med vekt på biografisk kunnskap,

litterære straumdrag, tekstimmanent tilnærming, som mønstertekst for elevane osv. Om noko «manglar» i planen, er det 1890-lovas kopling mot historia.

Ved inngangen til venstrestaten kom det òg ein rettleiande tekst for morsmåslærarar, Johan Nicolaisens *Om modersmålsundervisningen i folkeskolen* (1889). Nicolaisens kunnskaps- og danningssyn er rett nok trygt forankra innan ein kristeleg-moralsk tradisjon med vekt på det sedelege og med brodd mot det sedlause, men dei litteraturdidaktiske og litteraturmetodiske utlegningane hans, er svært reflekterte og moderne, også med dagens målestokk. Det hermeneutiske registeret han presenterer, er breitt, og han gir ei detaljert framstilling av korleis læraren kan leie eleven/lesaren inn i teksten.

Den neste vesentlege endringa skulle kome med lova av 1902 og studieplanen same år. Utdanninga vart med det treårig for vanlege elevar og eittårig for artianarar, og utdanninga fekk namnet lærarskule. Trass utvidinga av utdanninga er måla for norskfaget mykje dei same. Det nye ved studieplanen er at han etablerer ein spesifikk kanon for norskfaget, men planen manglar ei legitimerande drøfting av rolla til litteraturen som skulle lesast.

1902-lova skulle bli ståande like fram til 1930. Då blei utdanninga fireårig, med ei toårig line for artianarane. Biletet av norskfaget er nokså stabilt, men 1930-planen framhevar diktverka sin samanheng med det «ålmenne åndslivet» – «skildringa av livet åt forfattarane bør koma meir i bakgrunnen» (1930:26). Eit breiare kulturhistorisk perspektiv får såleis førerang før det biografiske, ulikt planane den erstatta.

Den nasjonaliseringa av seminarutdanninga som Sverdrup tok til orde for ved inngangen til venstrestaten, blei såleis gjennomført, men ikkje som ein patriotisk opphøg storleik. Med unntak av undervisningsplanen frå 1891 inneheld lovene og studieplanane i det heile lite om legitimeringa til norskfaget generelt, og om litteraturlesinga spesielt. Samanlikna med Nordahl Rolfsens leseverk, som dei møtte

både i seminarutdanninga og i arbeid på skulane, er normtekstane lite prega av opphøgde nasjonale verdiar.

5. Perioden 1935-1976: Formal vending og individualisering

Førre kapittel analyserte skjønnlitteraturen sin posisjon i norskfaget i det Rune Slagstad har kalla *venstrestaten*. Johan Sverdrup sitt publiserte skuleprogram skisserte ideala for det som skulle bli ein intensiv reformperiode fram mot inngangen til det 20. hundreåret. Venstrestaten bar i seg, og kom samtidig parallelt med, ei markant statusheving for læraren. Sverdrups folkedanning var uløyseleg knytt til skulen og læraren si rolle som folkeopplysar og kulturperson på nasjonal grunn. Som kunnskapsregime, Slagstads eige omgrep for å karakterisere dei historiske epokane, «fikk venstrestaten en dominans i det pedagogiske» (1998:123). Vi har sett at Reidun Høydal har bidratt til ei presisering på dette punktet: Det var ikkje i pedagogikk som fag venstrestaten hadde sitt senter, men i «den filologiske lærdomskulturen – med nasjonsbyggingsdisiplinane norsk og historie som kjernefag» (1999:153). I ei seinare utgiving ser Slagstad ut til å ha blitt samd i denne presiseringa: Venstrestaten sin «demokratiske lærdomskultur fikk tre vitenskapelige tyngdepunkt: språkets historie, litteraturens historie og historiens historie» (Slagstad 2006:77). Vi har sett at skulens norskfag generelt, og skjønnlitteraturen si rolle spesielt i norskfaget, støttar opp om ei folkedanning via det historiske, dels også det biografiske knytt til poetokratar som «trer frem».

1935 markerer eit politisk systemskifte ved at Johan Nygaardsvold og Arbeidarpartiet kom til makta, og heldt på den. Den sentrale politikaren i denne perioden skulle etter kvart bli Einar Gerhardsen. Rune Slagstad (1998) karakteriserer perioden med merkelappen *arbeidarpartistaten* som erstatning for Seips eittpartistat. I Slagstads framstilling fører arbeidarpartistaten med seg ei svekking av folkedanningas kulturelle og identitetsmessige motiv, til fordel for ei meir instrumentalistisk

velferdstenking. Dei sentrale yrkesgruppene som skulle bidra til å utvikle velferdsstaten, er i Slagstads framstilling ingeniørane, og det han meir assosiativt kallar ingeniørmentaliteten. Omgrepet må i Slagstads framstilling tolkast vidt: «avantgarden for de reformteknokratiske sosialingeniører var sosialøkonomene» (1998:277). På same måten som læraren var tildelt ei sentral rolle i venstrestaten, tildeler Slagstad sosialøkonomen og ingeniøren sentrale roller i arbeidarpartistaten. I den grad Slagstad tildeler pedagogikken ei rolle i arbeidarpartistaten, er det som ein vitskapleggjort styringsideologi (Slagstad 1988:318-332).

Eit særpreg ved Slagstads framstilling er at han plasserer Anna Sethne og i særleg grad Erling Kristvik som del av «folkedannelsens pedagogiske fløy» i venstrestaten (Slagstad 1998:100). Når Slagstad definerer Kristvik som nasjonal strateg, må nok det vere i idéhistorisk perspektiv meir enn realhistorisk. I ein kommentar til *De nasjonale strateger* peiker Anders Kirkhusmo på at Kristvik nok var ein «betydelig tenker», men at det «står [...] igjen å diskutere spørsmålet om hvor *betydningsfull* han var» (1999:276). Kirkhusmo gir sjølv svaret på spørsmålet han stiller: «I skolelovene og de offisielle undervisningsplanene er det [...] få spor etter Kristviks ekspressive dannelsesprogram» (1999:277). Kirkhusmo peiker vidare på at det finst ein dikotomi i Slagstads regime-periodisering mellom på den eine sida eit instrumentalistisk prosjekt, som legg vekt på nytte, effektivitet og materiell framgang, og eit kontrært prosjekt med vekt på etiske verdiar, personlegdomsdanning og kultur på den andre sida (1999:277). Med utgangspunkt i denne todelinga kan ein seie at Slagstads framstilling er normativ: Kristviks pedagogikk, som ville «forene det frigjørende med det verdikonservative», vert kjempa ned av «en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet, med stor tiltro til psykometriens reformpolitiske muligheter» (Slagstad 1998:319).

Min tilslutnad til Slagstads periodisering av regima blir i denne samanhengen gitt med nokre atterhald: For det første vil Kristvik ikkje få ein sentral posisjon her fordi han i liten grad var med på å påverke normtekstane for skulen, i alle høve ikkje for

norskfaget. For det andre er Slagstads plassering av Kristvik som del av venstrestatens ideologi diskutabel, og den fører i alle høve til at Slagstads periodisering vert uheldig skulehistorisk sett: Med si vekt på Kristvik som venstrestatens pedagogiske ideolog forlengar han venstrestaten fram til andre verdenskrig, og han lét dermed psykometriens gjennombrot og siger vere eit etterkrigsfenomen (Slagstad 1998:319). Dette blir her vurdert annleis: Psykometriens gjennombrot kom med lov om folkeskulen i 1936 og dei tilhøyrande normalplanane i 1939. Det vil her bli trekt ei line frå Anna Sethnes forsøksverksemd og sentrale posisjon via Bernhof Ribsskogs forskning og svært sentrale posisjon til den norskfaglege påverknaden som Hans Bergersen utøvde. For det tredje: Vi har sett at Slagstads vurdering av det pedagogiske som senter for venstrestaten er diskutabel. Når han i arbeidartistaten tonar ned den pedagogiske påverknaden til fordel for ingeniørane og sosialøkonomane, blir dette desto meir diskutabelt: Slagstad synest å forveksle lærarprofesjonen med pedagogikkfaget. Han har nok rett i at læraryrket fekk ein mindre sentral posisjon i arbeidartistaten enn i venstrestaten – Einar Gerhardsen skreiv ikkje som Johan Sverdrup skulepolitiske vitnesbyrd i offentlegheita då han kom til makta. Men når det gjeld pedagogikken, tek Slagstad dobbelt feil: I venstrestaten spelte pedagogikken ei marginal rolle, plassert i 1890-lova for seminarutdanninga mellom «haandarbeide» og «havedyrkning». Det er i arbeidartistaten pedagogikken får ei hegemonisk hand over både skulen og lærarutdanninga, og først i 1935 vedtok Stortinget at det skulle opprettast eit pedagogisk forskingsinstitutt med eit professorat Helga Eng skulle få. Pedagogikken si beskjedne rolle til dømes i lærarutdanningslova frå 1890, er også den knytt til det historiske: skulehistorie framfor meir psykologisk orienterte emne (jf. Dahl 1959:269). Psykologisk orienterte emne blei avviste fordi dei var usikre og spekulative.

Dette skulle endre seg utetter 1900-talet. Merkelappar som reformpedagogikk og progressiv pedagogikk blitt brukte for å karakterisere dette idéfeltet som vaks fram,

og det knytter til seg omgrep som arbeidsskule, aktivitetsskule, prosjektmetode og individualpedagogikk (jf. Aas 2004:189). Ulike rørsler samla seg her i eit opprør mot bokskulen, og det gjaldt så vel Kristviks verdikonservative og åndsfulle retning som den meir positivistisk orienterte psykometrien.

Venstrestaten si maktovertaking i 1880-åra innleidde ein reformoffensiv i skulen før hundreårskifte. Det same skjedde då Arbeidarpartiet kom til makta i 1935.

Bakgrunnen for reformene og dei nye lovene i siste del av 1930-åra finn vi i tiåra før. Dels handlar dette om at det omfattande utgreiingsarbeidet Den parlamentariske skolekommisjonen hadde levert frå seg i perioden 1922-1927, først blei ført fram mot politisk handsaming i tiåret etter. Dei skulepolitiske spørsmåla låg slik sett allereie på bordet då Arbeidarpartiet kom til makta. Mest handla dette om dei strukturelle utfordringane einskapsskulen skapte når den sjuårige folkeskulen var blitt obligatorisk for alle og skulle koplast til den høgre skulen. Når normalplanen for folkeskulen frå 1939 innførte arbeidsskuleprinsippet, var dette likevel ikkje med utgangspunkt i Den parlamentariske skulekommisjonen sine arbeid frå 1920-talet, men på grunnlag av «omfattende undersøkinger» som viste at elevane hugsa lite av det gjennomgåtte stoffet. I plankomiteen som utarbeidde utkastet til normalplanen av 1939, sat både Bernhof Ribsskog og Anna Sethne (Mediås 2010:38). Tilvisinga til dei omfattande undersøkingane frå plankomiteen var ei tilvising til Ribsskogs eiga forskning. Eg skal i det følgande gi eit kort riss av den pedagogiske strøyminga som fekk gjennomslag med normalplanane av 1939.

Framveksten av reformpedagogikken var knytt til nokre sentrale tenkjarar og aktorar på første del av 1900-talet, av dei Anna Sethne, Erling Kristvik, Helga Eng og Bernhof Ribsskog (jf. Thuen og Vaage 2004, Telhaug og Mediås 2003). Av desse var Helga Eng den som hadde den mest akademiske karrieren. Ho studerte psykologi, med opphald i Tyskland, og tok i 1913 doktorgraden med avhandlinga *Abstrakte begreper i barnets tanke og tale*. Sentrale utgivingar var elles *Kunstpædagogik*. *Nutidspædagogikk* (1918), og ho blei særleg kjend for utgivinga *Barnetegning* (1926)

og oppfølgaren *Margrethes tegning*, som kom ut under krigen. Frå 1925 arbeidde ho parallelt med dette ved det som vart kalla Psykoteknisk institutt i Oslo, og ho var styrar der fram til 1938 (jf. Lønnå 2004:160). Frå 1938 var ho professor og instituttstyrar ved Pedagogisk institutt ved Universitetet i Oslo, som den tredje kvinnelege professoren i Noreg. Eng deltok ikkje i konkret utforming av skulen, og var heller ingen markant debattant i samtida – ho spelte rolla som ein forskingsorientert premissleverandør (Lønnå 2004:162). Sentralt i forskinga hennar er ei vending mot barnet.

Også Erling Kristvik gjorde akademisk karriere, som rektor ved Volda lærarskule og seinare professor ved Noregs lærarskule i Trondheim, men han mangla formell utdanning utover lærareksamen og førebuaende prøvar ved universitetet. Hovudverka hans var lærebøkene *Sjelelære* (1937), *Elevkunne* (1939) og *Lærarkret* (1941). Sveinung Vaage klassifiserer Kristvik som ein essensialist innanfor den reformpedagogiske rørsle, «med vektlegging av varige og grunnleggjande verdiar og ei førestilling om at desse verdiane utgjer ein kjerne» (2004:138). Kristvik var på studieturar til Wien, og var særleg påverka av Charlotte Bühler og krinsen kring henne. Til Kristviks tenking knyter det seg både ein ambivalens i møte med det moderne og eit spesifikt syn på *oppseding*: I ein akse frå heim og slekt til det nasjonale knytte han førestillingar om oppseding både av moralsk-religiøs og statsborgarleg karakter. Det verdikonservative er sentralt fordi det gir rammene for individ si utfalding. Den nasjonale oppsedinga hadde som føremål

å berge dei nasjonale sermerke og den åndsarven nasjonen har samla gjennom sitt historiske liv; i denne arven ser ein gjerne den viktigaste kjelde for skapande kraft i folket. (Kristvik 1925:33, her sitert frå Vaage 2004:142)

Kristvik skulle etter kvart møte sterk kritikk frå ein pedagogisk ekspertise som etter Slagstad hadde «amerikakofferten full av objektiv pedagogisk kunnskap» (1998:320). Kritikken handla nettopp om ulike oppfatningar av det objektive og subjektive: Kristvik måtte gjerne setje personlege meininger på prent, men slike tekstar kunne

ikkje brukast som pensumlitteratur for lærarstudentar. Som Helga Eng spelte Kristvik berre ei allmenn rolle som premissleverandør i den pedagogiske debatten, han tok ikkje del i skulereformer eller arbeidet kring dei (jf. Telhaug og Mediås 2003:109).¹⁵

Av dei som sat i posisjon og fekk avgjerande innverknad på sentrale skuleplanar, var Anna Sethne. Reidar Myhre karakteriserer henne som «den fremste representant for de nye tankene i Norge» (2002:77). Allereie i 1913 argumenterte ho for friare arbeidsformer i skulen:

Det har vist seg at man har overvurdert hukommelsen som faktor i barnets tilegnelse av kunnskaper. –Å lære ved å gjøre gir rikere kunnskaper enn å lære ved å huske. (Her sitert frå Myhre 2002:77)

Anna Sethne hadde eit breitt pedagogisk verke: Særleg kjende er forsøksverksemda hennar ved Sagene skole, der ho var overlærer frå 1919 til 1938, og i tillegg var ho redaktør for tidsskriftet *Vår skole* frå 1919 til 1941 og ho var sentral i organiseringa av den norske greina av New Educational Fellowship i Noreg, ein organisasjon som kjempa for progressiv pedagogikk. 1931-1933 var ho med i Lærerorganisasjonens skolenemnd, frå 1935 til 1938 var ho med i normalplankomiteen og frå 1936 til 1939 deltok ho i plankomiteen for den høgre skulen (Dale 2004:124). Anna Sethne si tilnærming til skulespørsmål var prega av rasjonalitet og effektivitet – skulle einskapsskulen ha folkeskulen som fundament, måtte den gjerast så effektiv som råd var. Ho var talskvinne for minstekrav i skulen og for eit arbeidsskuleprinsipp der læraren skulle tilrettelegge aktivitetar i klasserommet heller enn å vere ein formidlar. Sethne ville tone ned bundne pensum for å gi læraren fridom også med omsyn til stoffutvalet og for å tilpasse skulen til elevane (jf. Dale 2004:130f).

¹⁵ I pedagogikkfaget fekk Kristvik likevel stor innverknad med verka *Sjelelære* (1937), *Elevkunne* (1939) og *Læreryrket* (1941), jamfør Vaage 2004:140.

Sethne samarbeidde tett med den mest sentrale aktøren i 1930-åras reformarbeid: Bernhof Ribsskog. Som skuleinspektør i Oslo frå 1929 til 1953 var det Ribsskog som gav Sethne både fridom og støtte i hennar forsøksverksemd ved Sagene skole. Bakgrunnen til Ribsskog var akademisk solid med lærarutdanning, seinare lektorutdanning med matematisk-naturvitskapleg fagkrins og frå 1931 dr.philos. med ei avhandling om eksperimentell læringspsykologi med vekt på minneforskning. Ribsskog ønskte som Sethne å dreie skulen i retning effektivisering og arbeidsskulepedagogikk, og det var hans sentrale poeng at dette måtte skje på vitskapleg grunnlag med bruk av eksakte metodar. Eit slikt grunnlag bidrog Ribsskog sjølv sterkt til å skape: Han publiserte arbeid innanfor evneprøvar, IQ-testar, testing meir generelt, samanhengen mellom testing og IQ og karakterar og han la grunnlaget for normalfordeling av karakterar i folkeskulen «basert på en middelværdi med standard avvik, og den største hyppigheten av en observasjon faller på middelværdien» (Aas 2004:188). Samtidig var Ribsskog ein sentral skulepolitisk aktør: Han var med i Lærerorganisasjonens skolenemnd frå 1931 til 1933, Lærerskolenemnda i 1935, Plankomiteen for den nye skoleordning (1936-1938), og han var formann i Normalplankomiteen 1936-1939 og i Lærarutdanningsrådet frå 1936-1959.

Det mest konkrete forskingsbidraget som førte direkte fram mot normalplanane frå 1939, er likevel undersøkinga *Undervisningsplanene i folkeskulen*, signert Bernhof Ribsskog og Anathon Aall. Dette vart etter kvart ein serie som talde 14 band og kom ut i perioden 1932-1936. Eitt av desse banda skal omtalast her: Hans Bergersens *Morsmålsopplæringen. En undersøkelse av lærestoffet* frå 1935. I arbeidet med denne boka om morsmålsopplæringa hadde Bergersen gjennomført undersøkingar som mellom anna handla om ordfrekvens og rettskrivingsfeil. Ein sentral referanse for Bergersen var Thorndikes undersøkingar i USA. Basert på gjennomgangar av så vel lærebøker som elevstilar utarbeider Bergersen i boka ni forskjellige ordlister over frekvente ord. Så kjem han til rettskrivinga, og han då stiller seg sjølv

grunnspørsmålet: «Hvorfor skriver barna galt når de burde skrive riktig?» (1935:51)

Som premiss for det vidare arbeidet kjem han med to postulat:

- 1) Et feilaktig utført arbeid er også en arbeidsydelse.
- 2) Barn vil utføre et arbeid riktig. (1935:51)

Deretter klassifiserer Bergersen feila ut frå frekvens og klassar: «*vanebetingede feil*», «*primitivismer*», «*perseverasjon*», «*innstillingsfeil*», «*de Ranschburgske hemninger*» og endeleg «*omkasting og utelatelser*» (1935:51-66). Med statistisk underbygging, grafar og ordlister fyller delen om rettskriving totalt 125 sider av boka. Deretter tek han for seg grammatikken. Han tek avstand frå tidlegare tiders tru på at grammatikken var eit hjelpemiddel for å oppøve logisk tenking, og legitimerer heller grammatikken ut frå eit todelt perspektiv: «riktig sprogbruk» i folkeskulen og innøving i framande språk i vidaregåande skular. Mest legg han vekt på det første: «Vi betrakter grammatikken nu som en tjener for rettskrivningen» (1935:176). Det siste kapittelet handlar om stilskriving og vert innleidd av eit delkapittel om barnas lesing i fritida. Mellom anna finn Bergersen ei tankevekkjande interesse for «Nick Carter og lignende forbryterlitteratur»:

Jeg har spurt i en hel rekke klasser om hvor mange det er som til stadighet eller rent tilfeldig leser disse små heftene med skrikende farger på omslaget. Det har vist sig at så å si *alle gutter leser dem*, men bare de underbegavede leser dem til stadighet. I Oslo foregår det en ganske utstrakt byttehandel med disse heftene blandt guttene, meget mer enn vi er oppmerksom på.

Jeg tror ikke at vi skal ta denne lesningen altfor høitidelig. Rent bortsett fra at dette er dårlig litteratur, som ikke på nogen måte tjener til å bygge op, tviler jeg på at et sundt og normalt barn kan ta nogen skade av dette. Barn husker neppe idag hvad de leste igår av slike historier. (1935:214)

Koplinga Bergersen gjer mellom fritidslesing og skriving handlar altså verken om retorisk interesse for mønstertekstar, memorering av ordbilete eller utvikling av ordforråd. Det handlar om tematikk. Basert på ei undersøking av professor A.

Lehmann om barns ideal og kva for dygder dei knytte til desse ideala, klassifiserer Bergersen eit korpus på 2 790 elevstilar med kjønnsvariabelen gutar-jenter. Han deler materialet inn i 21 oppgåvegrupper med underkategoriar og trekkjer ut typiske element i fortelje grammatikken i tekstane.

Det ligg eit formidabelt arbeid bak Bergersens bok om morsmålsfaget, og mykje av stoffet vart ført direkte inn i normalplanen av 1939. Det overordna spørsmålet i denne samanhengen er: Kva for bilete er det Bergersens bok gir av morsmålsfaget?

Boka til Bergersen kom ut som del av serien *Undervisningsplanene i folkeskolen*, redigert av Ribsskog og Aall, og Bergersen takkar i føreordet Ribsskog for hjelp i arbeidet med boka. Ribsskog var, som vi har sett, oppteken av effektivisering av skulen ved bruk av vitenskapleg eksakte metodar. Bergersens bok må lesast som eit bidrag til å gi morsmålsfaget ei vitenskapleg legitimering nettopp ved bruk av eksakte metodar. Morsmålsfaget til Bergersen er derfor sentrert kring det målbare – legitimeringa vert gjort ut frå det kvantifiserbare. Bergersens tilnærming handlar òg om ei vending mot barnet. Når han gjennomfører undersøkingar av ordforråd på ulike årssteg/klassesteg og vidare les gjennom 2 790 elevstilar, peiker det mot ei gjennomgåande forskingsmessig interesse for barnas nivå og utviklingspotensial – det siste underkapittelet under rettskriving har talande nok tittelen «*Hvor langt kan vi nå?*» (1935:174). Særmerkt er Bergersens interesse for «riktig sprogbruk», og dette kan dels ha med den vitenskaplege tilnærminga hans å gjere: Eit avvik – altså ein skrivefeil – blir eit positivt funn, funna kan teljast og klassifiserast, og slik vere grunnlag for statistikk. Med dette som utgangspunkt kan morsmålsopplæringa effektiviserast på sikker vitenskapleg grunn.

Bergersens morsmålsfag er slik forankra i det nytteorienterte og det reiskapsorienterte. Det er utelukkande desse sidene ved faget han er oppteken av. Norskfaget som kultur- og danningfag er ikkje representert i det heile i framstillinga. Når Bergersen kan koste på seg eit avslappa forhold til elevane si morskapslesing på

fritida, er det fordi dei «neppe [husker] i dag hvad de leste i går av slike historier». Bergersens bok utgjør slik ein slående kontrast til Johan Nicolaisens *Om modersmålsundervisningen i folkeskolen* frå 1889, som vart omtalt i førre kapittel. Der Nicolaisen ved inngangen til venstrestaten skildrar eit skjønnlitterært orientert morsmålsfag med vekt på kultur og danning, skildrar Bergersen ved inngangen til arbeidartistatet eit reiskapsorientert morsmålsfag på vitskapleg grunn sentrert kring språkoplæring og «riktig sprogbruk». Bergersens bidrag til morsmålsfaget var del av ei brei pedagogisk rørsle som var sentral utetter 1930-åra. Eit spørsmål som blir viktig i det følgande, er i kva grad dette prega norskfaget i dei ulike skuleslaga.

5.1 Folkeskulen

Siste halvdel av 1930-åra var ein reformintensiv periode. For folkeskulen sin del kom *Lov om folkeskolen i Kjøbstædene* og den parallelle *Landsskoleloven* i 1936, og dei erstatta folkeskulelovene frå 1889. Bak dei nye lovene låg det eit omfattande utgreiingsarbeid: Den parlamentariske skolekommisjon hadde lagt fram si endelege innstilling i fem delar i 1927, Lærerorganisasjonenes skolenemnd vart oppretta i 1931 og leverte si innstilling i 1933, og departementet utnemnde i 1935 ein eigen plankomité som skulle førebu gjennomføringa av den nye skuleordninga. Desse forarbeida peikte i same retning for å forbetre folkeskulen: Den måtte få normalplanar med bindande minstekrav, auka undervisningstid og strengare reglar for klassedeling (jf. Høigård og Ruge 1971:235). Departementet innarbeidde dette i lovproposisjonane dei la fram for Stortinget i 1936, og lovene blei vedtekne «[...] uten særlig debatt eller iallfall etter mindre debatt enn man ellers var vant til ved skolelover» (Høigård og Ruge 1971:236).

Det var altså ein brei konsensus kring folkeskulelovene frå 1936. Samanlikna med lovene dei erstatta, folkeskulelovene frå 1889, inneheldt dei ei interessant endring av føremålsparagrafen: 1889-lovene hadde ein føremålsparagraf som likestilte

«Børnenes christelige Opdragelse» med «den Almendannelse, som bør være felles for alle Samfundets Medlemmer». Tilvisinga til allmenndanning var ein arv frå 1860-lova. Lov om folkeskolen frå 1936 har til samanlikning denne føremålsparagrafen:

Folkeskolen skal hjelpe til med å gi barna en kristelig og moralsk oppdragelse og arbeide for å gjøre dem til nyttige mennesker både åndelig og legemlig. (1936:§ 1)

Allmenndanningsomgrepet er altså her erstatta med eit meir utilitaristisk nytteomgrep, og det vert presisert at dette både har ei åndeleg og ei kroppsleg side. Det siste blir følgd opp i lova gjennom ei styrking av ferdigheitsfaga – «legemsøvelser» og «håndgjerning» blei begge obligatoriske fag, og «husstell» skulle innførast innan fem år.

Folkeskulelovene frå 1936 innførte òg den organisatoriske styrkinga forarbeida hadde peikt på: Når det gjaldt folkeskulen på landet, blei omgangsskulen avskaffa og folkeskulen todelt i småskule og storskule, i byskulen blei det innført ei tredeling som minimumsordning. Dette førte til ei samanslåing av skulekrinsar. Det blei òg sett tak på klassestorleiken ved at elevtalet «ikke i noen klasse» kunne overstige 30 elevar (1936:§ 5). Veketimetallet blei auka monaleg, men differansen mellom landsskulen og byskulen var framleis stor – totalt ca. 4 000 for landsfolkeskulen, ca. 6 400 for byfolkeskulen (Myhre 2002:82). I tillegg inneheldt lovene bindande formuleringar knytte til normalplanar:

Vedkommende departement skal fastsette en normalplan med undervisningsplaner og timefordelingstabeller. I normalplanen skal fastsettes minstekrav som er bindende for alle skoler. (1936:§ 9)

For å utarbeide planane vart det i 1936 nedsett ein normalplankomité med Ribsskog som leiar og Sethne som medlem. I ei oppsummering av arbeidet med normalplanane peiker Ribsskog på at Hans Bergersen var ein av fagpersonane som hadde bidratt (*Norsk skoleblad* 18/1948).

Normalplanane frå 1939 skil seg på fleire vis frå forgjengarane. Den mest konkrete endringa er auken i omfang og detaljeringsgrad: *Normalplanen for landsfolkeskulen* i 1922 var eit opptrykk på ti sider, *Normalplan for byfolkeskolen* frå 1939 er ei bok på 265 sider. Ei anna nyvinning er at normalplanen frå 1939 legg vinn på å framstå som forskingsbasert, og dette er løyst gjennom eit hyppig brukt fotnotesystem. Av dei mest siterte er Bernhof Ribsskog og Hans Bergersen. Nytt er òg eit sjølvlegitimerande innleiingskapittel som tel 15 sider. Etter Myhres vurdering danna innleiingskapittelet «den offisielle godkjenning av den reformpedagogiske orientering som hadde gjort seg gjeldende her i landet etter den første verdenskrig» (Myhre 2002:83). Eg skal i det følgande sjå nærare på dette kapittelet.

Innleiingsvis vert ein motsetnad presentert i lovgrunnlaget frå 1936 så vel som i normalplanen: På den eine sida skal den fysiske fostringa og dei praktiske faga styrkast, på den andre sida skal ein ha ein skule som gir «et sikrere grunnlag for en videregående utdanning i de høgre skoler» (1939:6). Det siste er bakgrunnen for at engelsk er inne som fag, og for innføringa av minstekrav. Samtidig kjem dei faglege krava som ein assosierte med den tradisjonelle bokskulen, i ein konflikt med arbeidsskuleprinsippet. Løysinga som blir skissert, er å senke dei tradisjonelle kunnskapskrava:

En må vare seg for å ta med for mye og for vanskelig stoff, og en må prøve å tilpasse kravene etter det de enkelte elever med rimelighet kan greie
(1939: 8)

Å holde på det gamle kunnskapskrav samtidig som en i rimelig utstrekning vil gjennomføre arbeidsskoleprinsippet, er ikke mulig, og det ville være i avgjort strid med denne planen. (1939:9, originale uthevingar her og seinare)

Normalplanen prioriterer slik dei formale kvalitetane ved arbeidsskuleprinsippet framfor dei materiale kvalitetane ved «de gamle kunnskapskrav» (1939:9).

Trass dei detaljerte modellane for timefordeling (modell a, b og c for begge kjønn) tilskriv planen læraren autonomi og opnar for tverrfagleg arbeid, i småskulegruppene med utgangspunkt i faget heimstadiære. Planen opnar òg for periodisering av undervisninga i faga og legg vekt på individuelt arbeid og gruppearbeid framfor klasseundervisning. På grunnlag av «[o]mfattende undersøkelser» som viser at elevane i den tradisjonelle skulen hugsar lite av det dei skulle ha lært, føreskriv planen gjennomføring av «*arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp*» (1939:16). Den

gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling. Arbeidsskolen vil således ved sin appell til initiativ og selvstendig virksomhet – og derved til vilje og handling – i stor monn bl. a. kunne hjelpe til å fremme den oppdragelse til karakter og karakterstyrke som alltid må være en viktig oppgave for skolen. (1939:16)

Slik får arbeidsskolen ei etisk forankring i møte med enkeltindividet – eleven.

Men arbeidsskolen har òg eit anna andlet i normalplanen. Med grunnlag i forskning på intelligenskvotientar (IQ) i skuleklassar vert det slått fast at det er store evnemessige skilnader mellom elevane. I første omgang nøyer normalplanen seg med å føreskrive tilpassa opplæring med utgangspunkt i den enkelte elev:

Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevane ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg. (1939:11)

I neste omgang skildrar planen elevmangfaldet på ein måte som går utover granskingane av elevanes intelligenskvotient:

Elevene er også ulike i mye annet enn evner og anlegg for skolearbeidet: Ett barn er nærtakende – et annet er mer robust, ett er seint og tregt – et annet livlig og virksomt, ett er tungt av sinn og ofte misnøyd – et har et lyst og lett sinn og er i regelen glad og tilfreds, ett har vanskelig for å rette seg etter reglene for god oppførsel – et annet har ingen slike vansker, ett barn har lett for

å komme ut av det med kameratene – et annet kommer ofte på kant med andre barn i klassen osv. (1939:11)

I framhaldet går planen over til å bruke kliniske metaforar når det gjeld *behandling* av elevar:

Å behandle alle disse barn likt og kreve det samme av alle, ville være likeså uriktig som om en læge f. eks. brukte de samme hjelperåder mot alle slag sykdommer. (1939:11)

Kjennskapet til den enkelte eleven er såleis viktig, vert det understreka, og det gir læraren ei diagnostisk blankofullmakt i møte med den enkelte:

Hva er årsaken til at heimearbeidet blir dårlig gjort? Er det dårlige evner, dårlige boforhold, uro og uorden osv.? Hva er årsaken til at et barn ofte er mismodig og nedtrykt, at det oppfører seg dårlig mot kameratene, at det møter for seint på skolen osv.? *Først når årsakene er funnet, kan en ha noe håp om å finne de rette botemidler.* (1939:12)

Botemidla finst i den moderne pedagogiske forskinga:

En nødvendig hjelp for læreren i arbeidet hans kan han finne i *den pedagogiske og psykologiske litteratur som handler om barnets utvikling, oppdragelse og opplæring, og derfor bør det ved enhver skole finnes et godt utvalg av slik litteratur.* (1939:12)

Vidare tilrår planen bruk av standardiserte evneprøvar og skulemogenheitsprøvar, individuell prøving og gruppeprøving. Etter å ha orientert om alle desse vitskaplege verktoya læraren har for handa, kjem planen med eit atterhald som gjeld rettleiinga av den enkelte eleven: «Det er *feilene*, ikke elevene som skal behandles» (1939:13). Når det gjeld barnas behov for sosialisering, trekkjer planen fram ein dyre-metafor: «Hos de fleste barn er trangen til selskap, til å være med i flokken, meget sterk» (1939:14).

Det reformpedagogiske grunnlaget for normalplanen har slik sett eit janusansikt: Sentringa kring barnet handlar om å gjere barnet til eit handlande subjekt i skulen, men det handlar òg om at barnet vert gjort til objekt for ein pedagogisk vitskap med

uklare etiske grenser. Barnet sitt behov for å «føle seg fri», som vert understreka i planen (1939:13), forblir uproblematisert i ein plan som utan tidlegare sidestykke tek til tale for eit vitenskapleg testregime med både diagnostiske og behandlande pretensjonar. Det overordna målet ser ut til å vere ei effektivisering av skulen for å følge opp den lovpålagde føremålsparagrafen om å gjere elevane til «nyttige mennesker» (§ 1, 1936-lova).

Med dette som legitimerande bakteppe: Kva for norskfag skildrar Normalplanen av 1939?

Norskplanen fyller 18 sider og er delt i fire: I mål, II minstekrav, III rettleiing og IV arbeidsplan for klassane. Dei overordna måla for norskfaget er delt i tre:

1. å tale morsmålet sitt naturleg, greitt og tydelig – uten grovere feil av artikulasjonsmessig og grammatisk art,
2. å lese både bokmål og nynorsk med tydelig uttale og noenlunde riktig betoning, å forstå og gjengi det de lesar og å kunne skaffe seg kunnskaper ved lesing,
3. å skrive greitt, naturleg og noenlunde språkriktig (og med noenlunde riktige skilletegn) om emner som hører til alderstrinnets erfarings- og kunnskapsområde. (1939:46)

Deretter skildrar planen «høvelige arbeidsmåter». Der er desse punkta relevante når det gjeld lesing (pkt. 4-6):

å gjengi fortellinger og opplevingar og å bruke sine erfaringar og kunnskaper i muntlig eller skriftlig framstilling,

å lese enkel prosa eller poesi forstandig og greitt,

å få klar sammenheng i samtale, fortelling, lesing eller skriftlig framstilling. (1939:46)

«Greitt», «naturleg» og «høvelig» er omgrep som blir mykje brukte i planen.

Under «II. Minstekrav» vert lesinga definert meir presist. Lesinga vert delt inn i to, begge målbare, storleikar. Den første gjeld «høvelig lesefart», og der blir det presentert eit oppsett for kor mange ord pr. minutt elevane bør lese i kvart av dei sju årsstega for både høgtlesing og stillelesing. I fotnoteform oppgir planen undersøkingane til H. Bergersen og tre amerikanske undersøkingar som vitskaplege kjelder. Når det gjeld elevane si innhaldsoppfatning, bør læraren lage kontrollspørsmål med ei vanskegrad som gjer at ca. 75 % kan svare. Deretter kjem minstekrav som vedrører rettskriving, stilskriving, grammatikk, skiljeteikn og grammatiske namn, dei fleste av desse fundamenterte i forskning (svensk, dansk og amerikansk, ved sidan av Bergersens forskning). Lesingas natur er, i denne delen av planen, vitskapleg dissekert i målbare delkomponentar.

Ved overgang til del «III. Rettleiing» skjer det eit brigde som gjeld både innhald og form – innhaldet er no meir tradisjonelt i forma, og det er slutt på fotnotane med tilvising til forskning. Under «Innleiing» kan vi lese dette:

Norskopplæringa skal vekke og utvikle språkkjensla og språkbevisstheten hos elevene og hjelpe dem til å forstå tanker og kjensler som har fått uttrykk i språket. Den skal vekke sansen for god lesning og ved det gjøre barnas sjeleliv rikere – utvide forestillings- og tankelivet, utdype kjenslelivet og styrke den etiske sans.

Morsmålet er et levende uttrykk for et folks kultur. Gjennom innføring i norsk talemål og litteratur får elevene kjennskap til norsk lynne og kunst og vår kultur i det hele. (1939:49)

Dette er lesetradisjonen slik vi kjenner den frå venstrestaten. Tradisjonell er òg tilvisinga til leseboka som dreiepunktet for lesinga. Litteraturen skal vere «*nyttig og god*» og innehalde:

et lite utsnitt av den norske litteratur (prosa og dikt)

skildringer fra arbeidslivet i de forskjellige landsdeler før og nå

historisk stoff som først og fremst skal vise hvordan det gjennom arbeid er skapt levevilkår her hos oss

geografisk stoff som skal gi barna inntrykk av hvordan naturen gir levekår og arbeidsmuligheter som er forskjellig fra det vi kjenner her heime

naturhistorisk stoff som skal vekke og øke barnas kjennskap til naturen omkring dem og få dem til å bli glade i planter og dyr

[...] et nøye avpasset utvalg av skildringer av idealskikkelser for å imøtekomme den naturlige trang hos barna til å lære å kjenne mennesker som de kan beundre. (1939:50f)

Også dette er kjende formuleringar frå lese- og leseboktradisjonen i skulen. Meir sentralt enn før er likevel det skapande arbeidet og koplinga til «nyttig og god litteratur» – nyttig er den litteraturen som førebur innlemming i det skapande arbeidet.

Etter dette kjem ein del om lesing som er meir i slektskap med den første delen av norskplanen: Ei fempunkts oppsett over «god leseteknikk» (1939:51f) og eit fempunkts oppsett over «Lesingens hygiene» (1939:53f).

Vi såg at innleiinga til normalplanen har ei todeling mellom ei fridomsorientert subjektivisering av eleven på den eine sida og ei objektivisering av eleven på vitenskapleg grunnlag på den andre. Den første tilnærminga er karakterisert ved positiv retorikk, den andre av positivisme. På same måten kan ein sjå at norskfaget er delt, men på ein litt annan måte: Den positive retorikken kring arbeidsskuleprinsippet er lite til stades i norskplanen i det heile – det dreier seg berre om ei generell tilvising om at «[d]en frie bruk av morsmålet i tale og skrift fremmer selvvirksomheten i fullt samsvar med *arbeidsskoletanken*» (1939:50). Norskplanen er prega av ei todeling mellom venstrestatens «tradisjonelle» fag og ei meir nytteorientert tilnærming basert på vitenskapleg testing. I den førstnemnde tradisjonen har skjønnlitteraturen ei substansiell rolle i norskfaget som eit kultur- og danningfag, i den sistnemnde blir den sugd opp i eit generelt og ferdigheitsorientert leseomgrep. Dette kan forklarast slik: I den nødvendige balansen mellom tradisjon og fornying står venstrestatens

kulturorienterte norskfag sterkt, med Madssen (1999) kan ein seie at *innramminga* av faget var så sterk at denne delen av faget stod fast som del av fagets identitet. Det nye som skulle kome inn med Normalplanen av 1939, måtte dermed kome inn som eit tillegg. Dermed blir det ikkje plass til «heile» reformpedagogikken i norskfaget, og den delen som vinn fram, er den «harde» delen av reformrørsla: den teknokratisk orienterte og vitskapsbaserte effektiviseringa av faget. Hans Bergersen er den sentrale personen i norskfagleg samanheng: som forskar og formidlar av særleg amerikansk forskning, og som ein slags assosiert medlem av læreplankomiteen. Venstrestatens vekt på personlegdomsanning og kultur møter ein psykometrisk tradisjon basert på nytte og effektivitet. Når Slagstad tidfestar brotet mellom den positivistiske og verdikonservative til etterkrigstida (1998:319), er dette i norskfagleg samanheng ikkje rett: Brotet skjer i normalplanane av 1939 ein plass mellom innleiinga og norskplanen.

Normalplanane frå 1939 skulle, for dei årsstega planen var tenkt, bli ståande like fram til 1971/1974, då dei blei avløyste av *Mønsterplan for grunnskolen*. I mellomtida hadde folkeskulen blitt ein utvida grunnskule, og det peiker mot dei organisatoriske endringane som hadde skjedd i mellomtida. Det vil bli teikna eit riss over desse endringane i det følgande.

I 1945 blei det lagt fram eit politisk fellesprogram for utvikling og samordning av skuleverket. Programmet inneheldt denne felleserklæringa:

Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning glir naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer. Det bør skapes et rådgivende organ for hele vårt skolevesen, som får sin overledelse i eget undervisningsdepartement. (Her sitert frå Høigård og Ruge 1971:249)

Eit samla storting la no den same samordningstanken til grunn som Johan Sverdrup gjorde i 1884. Som tildriv i samordningsarbeidet kan ein tenkje seg at etterkrigsmentaliteten om å «byggje landet» var viktig: Ambisjonen om å byggje eit

godt og gratis skuletilbod for alle – einskapsskulen – fall naturleg inn som eit sosialdemokratisk prosjekt. I 1947 vart Samordningsnemnda for skoleverket sett ned med Einar Boyesen som formann, og dei leverte i perioden 1948-1952 heile 19 ulike innstillingar. Mandatet deira var opphavleg knytt til forbetringar av dei eksisterande skuleslaga, men i den samanfattande innstillinga frå 1952 gjekk dei utover dette og peikte på at det ville «være rimelig å ta sikte på å bruke 1960-åra til en utforming av en felles ungdomsskole for all norsk ungdom» (her sitert frå Myhre 2002:125). Den rørsla som her vart sett i gang, pregar så vel skulen som norskfaget ut hundreåret, og den handlar om at ei utviding av den obligatoriske delen av skulen og ambisjonar om at fleire og fleire skal ha artium, òg fører til *substansielle* endringar. Samordninga skjer i eit spenn mellom integrering av skuleslag, differensiering av tilboda og nivået på undervisninga. Når det som tidlegare var utvalsskular, blir skular for alle, er det naturleg at dette over tid også pregar innhaldet i skulen. Vi har sett at dei ulike skuleslaga hadde ulike opphav og tradisjonar, og når skuleslaga smeltar saman, er det interessant å sjå kva tradisjonar som vert vidareførte.

I første omgang gjaldt altså dette det samordningsnemnda allereie i 1952 kalla «en felles ungdomsskule for all norsk ungdom». O.A. Mediås deler utviklinga av den niårige grunnskulen inn i tre periodar: ein interimperiode frå 1955 til 1960, frå 1960 til 1971 ein forsøksperiode og ein siste periode med iverksetjing frå 1971 (2010:45).

Den første perioden vart innleidd av at Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1954 la fram stortingsmeldinga *Om tiltak til styrking av skoleverket*. Bakgrunnen var rapportane frå Samordningsnemnda. I første omgang førte dette til *Lov om forsøk i skolen* i 1954, som opna for pedagogisk grunngitte avvik frå eksisterande skulelover. Lova vedtok oppretting av eit råd, Forsøksrådet for skoleverket, som skulle administrere og følge opp forsøksverksemda. Tre skular nytta seg allereie i 1955 av lova og starta forsøksverksemd, og fram mot 1960 mange fleire. Løysinga desse skulane tok i bruk, var ein linedelt ungdomsskule, men mange elevar fall av, og det var ikkje lovheimel for å gjere skuleordninga obligatorisk (Myhre 2002:126).

Forsøksrådet gav dermed råd om at Stortinget skulle gi eit slikt høve til å gjere forsøksskulane til niårige obligatorisk, og dette er bakgrunnen for *Lov om folkeskulen* frå 1959.

Folkeskulelova frå 1959 var historisk i den forstand at det var den første skulelova som var felles både for byfolkeskulen og landsfolkeskulen. Sverdrups mål frå 1884 blei slik nådd. Nytt av lova er òg føremålsparagrafen:

Skolen har til oppgåve saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske.

Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikle deira evner og anlegg og gje dei god ålmenkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg. (1959: § 1)

Det siste avsnittet nemner sentrale felt i dei ulike skuletradisjonane: det kristeleg og moralske, som hadde sitt tyngdepunkt i embetsmannsstaten, allmennkunnskap, som var sentralt i venstrestaten, og tilvisinga til «gagns menneske både åndeleg og kroppsleg», som kom inn ved inngangen til arbeidarpartistaten. Sentrale moment var slik nemnde. Når føremålsparagrafen likevel skapte debatt, protestskriv og motstand frå biskopane, handla det om at den første setninga blei vurdert som overordna, og at den kristeleg sida ved føremålsparagrafen dermed vart svekt. Når Arbeidarpartiet likevel heldt fast på formuleringa, må det ha handla om at dei ønskte å legge vekt på den samfunnsretta sida ved utdanninga. Forsøksrådet sitt innspel om forsøksverksemd blei vidare tatt til følge ved at § 10.5 slo fast at «[k]ommunestyret kan, etter tilråding frå skolestyret og etter avtale med departementet, gjera vedtak om plikt for elevane til å gå 9 år i ein einskapsskole» (1959:§ 10.5).

Den nye lova blei konkretisert med *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* i 1960. Planen oppgir i førsteutgåva å vere resultat av eit breitt samarbeid mellom lærarar og leiarar frå både folkeskulen, framhaldsskulen og den høgre skulen. Med læreplanen av 1960 går innføringa av den niårige grunnskulen over frå å vere i ein interimsfase til

å vere i ein sentralt organisert forsøksfase. I dei fleste faga blir Normalplanen frå 1939 ført vidare når det gjeld barnesteget – det vil seie at læreplanen av 1960 i hovudsak er eit supplement som tek for seg dei årsstega som er nye i folkeskulesamanheng. Frå å vere del av den høgre utdanninga har utdanninga for ungdomssteget no blitt del av – eller eit vedheng til – folkeskulen.

Planen for norsk dekkjer ca. 30 sider, og det store omfanget heng saman med at læreplanen skildrar tre ulike kursplanar for faget: Plan 1 inneheld minst teoretisk stoff, plan 3 er den mest omfattande og plan 2 ligg ein stad midt imellom. Opphavleg dekte kursplansystemet alle dei tre åra, men etter innspel frå Stortinget vart det sjuande året seinare gjort udifferensiert.

Innleiingsvis introduserer planen måla for norskfaget i 7.-9. klasse, og planen presenterer eit breitt norskfag. Først vert dei kommunikative sidene ved norskfaget presenterte:

Morsmålet er for ethvert menneske det viktigste middel til kontakt med andre mennesker. Det er grunnlaget for en heldig utvikling av intellektet, følelseslivet og evnen til omgang mellom mennesker. Tilegnelsen av språksymbolene er med andre ord et viktig grunnlag for hele personlighetsutviklingen. (1960:59)

Denne sterke understrekinga av norskfaget som eit kommunikasjonsfag var ei nyvinning som skulle komme til å prege norskfaget også i seinare planar.

Språkopplæringa i morsmålet får ei kommunikativ vinkling som rommar både koplingar mot intellekt, emosjonar og det sosiale, og dette vert vidare kopla mot personlegdomsutviklinga.

Neste avsnitt presenterer den kulturelle sida ved norskfaget:

Morsmålet er vidare et levende uttrykk for et folks kultur og formidler av vesentlige deler av vår kulturtradisjon. Derfor skal norskopplæringen vekke og utvikle språksansen hos elevene og hjelpe dem til å forstå de tanker og kjensler

som har fått uttrykk i språket. Gjennom innføring i norsk litteratur skal de få kjennskap til norsk arbeidsliv, folkeliv og kunst i gammel og ny tid. Opplæringen skal samtidig ta sikte på å utvikle elevenes forestillings- og tankeliv, gjøre følelselivet rikere og styrke den moralske holdningen. (1960:59)

Det er den høgre skulens norskfaglege tradisjon som her blir introdusert. Utgangspunktet er kulturtradisjonen, og så blir det eit norskfagleg mål å føre elevane inn i den. Målet er å ta elevane inn i ein felles kulturarv. Arbeidslivet spelar ei sentral rolle, og det handlar nok dels om den sosialdemokratiske arbeidslina, dels om arven frå lesebøkene i siste del av 1800-talet.

Det andre avsnittet tok, som vi ser ovanfor, utgangspunkt i den felles kulturarven. Dette blir balansert i neste avsnitt, som legg vekt på individet/eleven:

Ut fra sine individuelle forutsetninger skal elevene læres opp til å gi muntlig og skriftlig uttrykk for sine tanker, følelser, erfaringer og opplevelser. Særlig viktig er det at elevene får muntlig og skriftlig øving i kritisk vurdering og saklig meningsutveksling i former som er vanlige i et demokratisk samfunn. (1960:59)

Den første setninga målber ein sensitivitet for individet, med vekt så vel på det intellektuelle som på det emosjonelle og erfaringsbaserte. Utgangspunktet vert her tatt i eleven, altså i ein barnesentrert pedagogikk. Om avsnittet over tok utgangspunkt i den felles kulturarven, dannar dette avsnittet såleis ei motvekt ved å ta utgangspunkt i individet. Den siste setninga peiker tydelegare enn før på opplæring av elevane som kritiske og sjølvstendige i møte med ulike former for argumentasjon. Også denne sida ved norskfaget skulle seinare bli styrkt etter kvart som mediasamfunnet utvikla seg.

Planen teiknar så langt riss av eit norskfag som er breitt orientert, og som i ein balanse mellom tradisjon og fornying målber ideal som kjem frå tradisjonen i den høgre skulen. Men dette endrar seg i avsnittet etter:

Det mest nærliggende for norskopplæringen må likevel være å lære elevene å tale morsmålet greit og naturlig uten for mange feil i uttale og grammatikk. (1960:59)

Om avsnitta ovanfor teikna ein høg himmel over dei norskfaglege måla, er i alle fall beina godt plasserte på jorda i dette. Formuleringa styrer uavvendeleg («må likevel være») norskfaget inn mot folkeskuletradisjonen slik vi kjenner den frå normalplanen av 1939 på sitt mest jordnære, med omgrepsparet «greit og naturlig» og «uten for mange feil». Lista er her plassert lågt sidan det her jo er snakk om det munnlege uttrykket, ikkje det skriftlege. Samla sett ser ein i dei innleiande målformuleringane eit riss av korleis utfordringane med samordning av to ulike fagtradisjonar vart løyste: Dei blei, enkelt sagt, ikkje løyste. Utgangspunktet ser ut til å vere den høgre skulens morsmålsfag, og så har ein lagt til nokre av dei mest nødtørftige målformuleringane frå folkeskuletradisjonen. Læreplanen frå 1960 målber begge desse tradisjonane, utan at den eine ser ut til å ha påverka den andre.

På eitt felt er der likevel ei «oppmjuking» av dei tradisjonelle krava til den høgre skulen. Tre av fem punkt som spesifiserer måla for opplæringa kan knytast opp mot dei litterære sidene ved faget:

Undervisningen skal sikte mot [...]

- 2 å utvikle elevenes evne til å oppfatte og oppleve de estetiske og etiske verdier som rommes i diktning, og til å få faglig utbytte av fremstillinger i sakprosa,
- 3 å utvide elevenes kjennskap til norsk diktning og norsk språk, bokmål og nynorsk, og venne dem til å lese noe svensk og dansk litteratur,
- 4 å lære elevene å forstå seg selv og ungdomstidens problemer, og andre menneskers liv og arbeid, tanker og følelser. (1960:59f)

Punkt 2 og 3 målber tradisjonen i den høgre skulen, det er punkt 4 som kan seiast å vere nytt. Punktet blir følgt opp i arbeidsplanen for 7. skuleår der det heiter at:

Klassen leser en ungdomsbok, gjerne en guttebok eller en jentebok. [...] Etter hvert går klassen over til mer verdifull litteratur i leseboka. (1960:85)

I eleven sitt møte med den felles kulturarven ser desse formuleringane ut til å peike mot eit felles møtepunkt: Ved å lese ei ungdomsbok kan ein treffe elevane der dei er i si utvikling. Formuleringane som er brukte, kjem likevel til å formidle ei paternalistisk nedvurdering av så vel ungdomstid som ungdomslitteratur: Det vert såleis læreplanfesta både at ungdomstida er problemfylt, og at ungdomslitteraturen er mindreverdige. Slik sett kan ein seie at det er noko anstrengt over læreplankomiteens tilpassing av dei tradisjonelle krava for den høgre skulen.

Arbeidsplanen for 7. årssteg estimerer lesinga av skjønnlitteratur til 225 sider, 1/3 av dei på sidemålet og ti sider av både dansk og svensk på originalspråket. Planen peiker mot både stillelesing og høgtlesing, og læraren kan, der det er naturleg, leie elevane i retning av meir intralitterære undersøkingar av «hvordan de ulike stykker er bygd opp, hvordan dikteren lager stemning, tegner en person og et miljø» (1960:85).

Norskfaget delt i tre ulike kursplanar med same mål, men med differensierte krav til kunnskapar og ferdigheiter (jf. 1960:62). I praksis artar denne differensieringa seg slik: Innhaldet er mykje det same i dei ulike kursplanane, men det vert lagt opp til ulike arbeidsmåtar. Under «Lesning» i kursplan 1¹⁶ 8. skuleår kan vi t.d. lese dette:

Dette året kan en lese en roman av en av våre klassikere eller en nyere roman, f. eks. en av Bjørnsons bondefortellinger, Jonas Lie: Livsslaven, Familien på Gilje, Rølvåg: I de dager, Hamsun: Markens grøde, Bojer: Den siste viking, Undset: Kristin Lavransdatter, Christiansen: To levende og en død, Tvedt: Madli und' apalen, Moren: Storskogen. (1960:69)

Dette er nær identisk med kanonlista til Kursplan 3 for same årssteget, og dette er gjenkjenneleg som litteraturtradisjonen for den høgre skulen. Differensieringa kjem til

¹⁶ Kursplan 1 er mest yrkesretta, Kurspla 3 mest teoretisk retta og plan 2 «inntar en mellomstilling» (1960:62).

uttrykk når planen skildrar korleis ein skal arbeide med den litterære teksten. I Kursplan 1 vert det halde fram at «elevenes miljø og næringslivet på stedet [...] bør avgjøre valget» når det gjeld kva for eitt av dei nemnde litterære verka som bør lesast (1960:69). Denne typen nærleik er ikkje nemnd som kriterium i Kursplan 3 – det er der lagt opp til ei meir abstrahert lesing. Litteraturdidaktikken under Kursplan 1 er elles enkelt lagt opp: «En samtaler om innhold og personer, og sammenligner med bøker klassen har lest før» (1960:69). I Kursplan 3 er planen noko meir ambisiøs på elevane sine vegner: Samtalane om bøkene skal leie ut i ein komparasjon med «vanlige gutte/jentebøker» for å finne likskapar og ulikskapar, ein komparasjon basert på «lokale forhold» og ei aktualisering knytt til «begivenheter fra dagspresse og radio» (1960:88). I tillegg skal det knytast ei sær oppgåve til litteraturlesinga etter Kursplan 3. For det niande årssteget peiker Kursplan 3 mot ei meir spesifikk litterær tilnærming:

I leseboka leser en utdrag av det mest kjente i vår litteratur, med korte litteraturhistoriske orienteringer. En søker å finne fram til særdrag ved de ulike dikterne, og ved sammenligning få fram likheter og ulikheter mellom dem. (1960:90)

Den tilsvarande formuleringa i Kursplan 1 er at ein gjerne skal lese litteraturen i kronologisk rekkjefølge med nokre litteraturhistoriske opplysingar, «men det er ikke nødvendig å ha noen litteraturhistorie» (1960:72).

Karakteristisk for læreplanen frå 1960/1964 er det høge detaljeringsnivået – det er ein svært *styrande* plan. Dette gjeld òg dei krava planane spesifiserer til leseboka som skal brukast:

Lesebøker.

Det bør være tre bind, hvert bind på ca. 250-300 sider. En kan tenke seg at det enten legges opp ett bind for hvert trinn, eller at de tre bind ordnes systematisk etter hovedtema, slik:

-
- 1) Ungdom, hjemme og ute. I alt vesentlig må det bli episk og dramatisk stoff, med spennende, stemningsfullt, romantisk innhold. Bindet bør også inneholde utdrag av engelsk, tysk, fransk og amerikansk ungdomslitteratur i omsetting, men ikke nødvendigvis svensk og dansk, som bør ha sitt eget bind. Om lag 1/3 av stoffet bør være på sidemålet. Bindet utstyres med merknader og enkle arbeidsoppgaver.
 - 2) Ungdom og samfunn. Dette bindet bør i alt vesentlig inneholde enkelt saklig orienterende stoff om arbeidsliv og samfunnsliv, med tanke på ungdommens tilpasning til yrkesliv og de voksnes verden. Bindet bør også inneholde enkle utgreiinger om ungdomstidas problemer (personlære). Bindet utstyres med merknader, litteraturhenvisninger og arbeidsoppgaver. 1/3 sidemål.
 - 3) Norsk litteratur. Dette bindet gir et kronologisk ordnet utdrag av det beste i vår litteratur fra sagatid til vår tid. Merknader, litteraturhenvisninger og arbeidsoppgaver. (1960:93f)

Punkta representerer ein særmerkt progresjon. Utgangspunktet vert tatt i ungdomen sjølv, og dei blir tilskrivne interesser som knyter seg til det dramatiske, spennande og romantiske. Dette endrar seg når ungdomen under punkt to skal konfronterast med samfunnet: Då føreskriv planen «enkelt saklig orienterende stoff [...] med tanke på ungdommens tilpasning». Under punkt tre er ikkje ungdomsperspektivet med i det heile: Der er utgangspunktet tatt i den norske litteraturen ordna kronologisk frå sagatid til notid. Elevsentringa er slik tvitydig: Ungdomstida vert erkjend som kategori, men mest som eit problem, og helst som eit forbigåande problem. Ungdomstidas problem blir eit eige emne i læreplanen for norsk under tittelen «personlære»:

Klassens lesning, samtalene og diskusjonene vil naturleg dreie seg om ungdomstid og ungdomsproblemer. Læreren bør sørge for at klassen får diskutere slike spørsmål som: lommepenger, plikter i hjemmet, forholdet til yngre og eldre søsken, til klikken, til det annet kjønn og til eldre og overordnede, bruk av tobakk, kosmetikk og alkohol, uærlighet, fusk, sladder, mot. (1960:71)

I Kursplan 3, for elevane med anlegg for det teoretiske, skal dei i niande klasse lære nettopp om evner, anlegg og intelligensstypar:

I tilknytning til faglige lesestykker i lesebok eller frilesningshefter gjennomgår en pubertetstidens problemer, tar opp spørsmål som angår evner, anlegg, ferdigheter og de ulike slag intelligens, og kommer inn på tilpasningsproblemer og –mekanismer. (1960:92)

Reformpedagogikkens pedometriske fløy er slik blitt pensum i norsk, om enn berre for dei mest evnerike av elevane. Læreplanen av 1960/1964 er ein plan som sprikjer i mange retningar: Litterært ambisiøse tilnæringsmåtar frå den høgre skulen står side om side med nødtørftige minimumskrav frå folkeskuletradisjonen, ein elevsentrert pedagogikk står side om side med ein meir kultursentrert pedagogikk, ei innføring i ein autoritativ kulturarv står side om side med ambisjonar om at elevane skal bli kritiske samfunnsmedlemer, ungdomstida og ungdomslitteraturen blir erkjende, men nedvurderte, osv. Kanskje er nettopp dette det moderne ved planen. Vidare kan ein sjå på dei detaljerte krava til leseboka som eit historisk paradoks: Medan det tidlegare hadde vore lesebøkene som forma skulens norskfag kanskje vel så mykje som læreplanane, ser vi her ein uttalt vilje til å detaljutforme leseverka i læreplanen. Slik målber planen ein auka grad av styringsvilje.

Reidar Myhre karakteriserer grunnskulelova frå 1959 som ei overgangslov – det var ei lov om sjuårig obligatorisk folkeskule, men den opna samtidig for at kommunane som ønskte det, kunne innføre niårig einskapsskule. Fram mot siste del av 1960-åra hadde eit fleirtal av kommunane valt å innføre den nye skuleordninga (Myhre 2002:138). Tida arbeidde slik i retning av ei ny skulelov som gjorde primærnivået i utdanningssystemet til ein niårig obligatorisk einskapsskule.

Allereie i 1963 vart det sett ned ein komité som skulle førebu ei slik lov – Folkeskolekomiteen av 1963, med Kristen Ørbeck Sørheim som leiar. Dei leverte si innstilling i 1965, og etter høringsrundar blei den grunnlag for proposisjonen *Ot. prp. nr. 59 (1966-67). Lov om grunnskolen*. Etter drøftingar i kyrkje- og

undervisningskomiteen vart deira innstilling behandla i Odelstinget og deretter i Lagtinget. I juni 1969 blei lova sanksjonert med verknad frå 1971, og med krav om at den skulle vere innført i alle kommunar innan skuleåret 1974/1975 (jf. Myhre 2002:138).

Lova gav ramma for den nye grunnskulen, men spørsmålet var sjølvstgått kva innhald ein skulle fylle den obligatoriske grunnskulen med. I 1967 vart det sett ned eit læreplanutval for niårig skule med Hans-Jørgen Dokka som formann, og det vart etter kvart kalla Normalplanutvalet av 1967. Dei leverte si første innstilling i 1970: *Forarbeid til normalplan for grunnskolen*. Innstillinga har innleiingsvis ein grundig historisk del der den gjennomgår skuleplanar, normalplanar og læreplanar frå 1890. Mest vekt legg innstillinga naturleg nok på forsøksplanen frå 1960/1964 – Normalplanutvalet ser den som eit utgangspunkt for arbeidet sitt.

Normalplanutvalet legg, uavhengig av forsøka, likevel vekt på at grunnskulereforma dei skal levere innspel til, inneber ei utviding av opplæringsplikta på nasjonalt plan (1970:61ff). Utvalet understrekar at konsekvensane av den utvida skuleplikta er både «store» og «spesiell[e]» (1970:61). Det utvida obligatoriske skuletilbodet vil ikkje berre fange opp framhaldsskulens og realskulens elevar, held dei fram, men òg dei som gjekk ut av skulen etter sju års skulegang (1970:61). Utvalet skildrar realskuletradisjonen som både prestisjefyllt og sterk – den har vore for sterk, etter deira syn. Forsøksplanen hadde «en viss slagside mot realskoletradisjonen»:

Det kan ikke være tvil om at Læreplan for forsøk med 9-årig skole ble sterkt påvirket av realskolens teori og praksis, og at en slik påvirkning stadig gjør seg gjeldende under gjennomføringen av planen. (1970:62)

Normalplanutvalet er klare i sine vurderingar på dette punktet: Realskulen var ein utvalsskule, medan grunnskulen skal vere ein skule for alle, og det er noko ganske anna:

Denne vesensforskjell mellom en skole for et utvalg og en skole for alle kan neppe understrekes for sterkt. For utarbeidelsen av grunnskolens normalplan er det av avgjørende betydning at den erkjennes. Når det ved utformingen av planene for 8. og 9. trinn skal avgjøres hva grunnskolen kan og ikke kan overta fra realskolen, er det helt nødvendig at en er klar over den. (1970:63)

Dette er eitt av perspektiva som er nødvendige for å forstå Normalplankomiteens *Innstilling II Forslag til normalplan for grunnskolen*. Innstillinga vart behandla av Grunnskolerådet og oversend departementet, og med mindre endringar vart den utgitt som *Mønsterplan for grunnskolen*, i 1971 som midlertidig utgåve, i 1974 som endeleg utgåve. Den nye planen erstatta dels Normalplanen frå 1939, dels forsøksplanen frå 1960/1964.

Eit anna perspektiv som kan knytast til den nye mønsterplanen, er den historiske konteksten, samfunnsmessig og politisk. Mediås og Telhaug legg vekt på det dei kallar «den norske nyradikalismen», som dei, trass namnet, tilskriv ikkje berre radikale, men òg konservative og restaurative element (2003:207ff). Gerhardsen-epokens vekt på instrumentalisme, økonomisk vekst, nytteorientering og teknokrati fekk etter kvart motrørslar knytte til miljø, lokalsamfunnet si rolle, kjønnsdiskriminering osv. Framveksten av desse motrørslene får sin parallell i det Mediås og Telhaug kallar den *pedagogiske radikalismen*:

Med denne nye pedagogiske radikalismen og i noen grad med denne planen fra 1974 kom det første angrepet i offentlig regi på grunnskolen som en nasjonsbyggende institusjon, især på skolen som en institusjon for nasjonalistisk tenkning. (2003:221)

Dette artar seg ifølge Mediås og Telhaug på mange vis: Den instrumentalismen som prega samfunn og skule, kom etter kvart i vanry og blei erstatta av mjukare verdiar, den nasjonale einskapskulturen vart problematisert og erstatta av delkulturar, demokratisk danning var i medvind og vart konkretisert i skulen gjennom elevdemokrati og likestilling og pluralisme blei sett på dagsorden i skulane (2003:222ff).

Eit tredje perspektiv gjeld det meir spesifikt norskfaglege knytt til arbeidet fram mot mønsterplanen av 1971/1974. I første del av 1960-åra hadde Forsøksrådet for skoleverket sett i gong prosjekt som skulle finne alternativ til kursplanssystemet. Prosjektet fekk nemninga Norsk i sammenholdte klasser (NISK). Prosjektet gjekk gjennom ei reorganisering i 1969 og var aktivt til 1976 (Madssen 1999:29). Tidlegare enn i dei sentralgitte planane tok NISK innover seg utfordringane knytte til utviding av den obligatoriske skulen og graden av differensiering. NISK markerte slik eit brot med realskuletradisjonen, og for litteraturdidaktikken sin del arta dette seg som eit oppbrot mot kronologiske gjennomgangar av kulturhistoria, meir vekt på barne- og ungdomslitteratur og ein meir elevnær litteraturpedagogikk med vekt på leseglede og leselyst (Madssen 1999:29). Dette påverka i nokon grad Normalplanutvalet, men ikkje nok til at NISK-miljøet var fornøgde med planen. I ei uttale om mønsterplanen av 1974 heldt Forsøksrådets prosjektkomité, som var identisk med NISKs programkomité, fram at planen hadde «en viss ensidig nasjonalisme i litteratursynet», og det vart framstilt som positivt at «den ikke kommer inn på litteraturhistorisk drill». Og vidare: «Det er tenkt for mye på skjønnlitteratur. Det er uheldig at planen forutsetter lesebok» (Forsøksrådet u.å., her sitert frå Madssen 1999:239).

Konteksten rundt mønsterplanen av 1971/1974 var altså heilt annleis enn den var i 1939. I ein kommentar til korleis mønsterplanen blei til, skriv Hans Jørgen Dokka at dei til dømes ikkje ville bruke hyppige referansar til faglitteratur i planen, fordi det «kunne skape et falskt inntrykk av 'vitenskapelighet'». Og vidare: «Utvalget mente å se en viss antydning i den retning i planen av 1939» (Dokka 1997:53).

Den endelege versjonen av *Mønsterplan for grunnskolen* frå 1974 fyller ca. 400 sider, og er delt i to, «Generell del» og «Fag og emne». I den første delen blir «oppgåva til grunnskolen» skildra, og den fangar opp i seg nokre av dei nye sidene ved grunnskulen. Det vert slått fast at skulen «skal setja den oppveksande slekta i stand til å ta aktivt, sosialt ansvar både lokal, nasjonalt og globalt» (1974:9). Det nasjonale som førestilt fellesskap vert altså ikkje einerådande, men vert utfordra både

«nedanfrå», av det lokale, og «ovanfrå», av det globale. Det nasjonale inngår såleis i ein slags vertikal akse av førestilte fellesskap. Planen åtvarar vidare mot ei einseitig dyrking av det teoretiske:

Skolen må sjå det som ei viktig oppgåve å fremme ei balansert utvikling av evnene til elevane. Det må leggjast vinn på den intellektuelle utviklinga, på bruk og øving av minnet, på utvikling av evna til logisk tenking og evna til å meistre tal- og språksymbol. Men skolen må vere på vakt mot ei einseitig utvikling i denne retning. Prøver og eksamenar må ikkje få ein plass og ei utforming som fører til overdriven vekt på teoretiske disiplinar. (1974:11)

Læra om kropp og helse, individ og natur skal vidare gi «den naudsynte bakgrunn for eit aktivt natur- og miljøvern» (1974:12). Deretter blir den vertikale aksenen for tilhøyrse nok ein gong understreka:

Med heim og skole som naturleg utgangspunkt må skolen gjere elevane kjende med vilkår for trivsel, samhald og samarbeid i dei gruppene dei er med i. Dette gjeld først og fremst klassen og skolesamfunnet, som elevane må lære å kjenne medansvar for. Men orienteringa må etter kvart utvidast til å gjelde større og fjernare grupper og samfunn, slik at eleven ikkje berre lærer om sin eigen heimstad og sitt eige land, men om heile verdssamfunnet dei går i møte. (1974:12)

Dette skal leie elevane i retning av forståing for «liv og livsvilkår til menneske i andre delar av verda» og vidare til «internasjonalt forståing for fred mellom ulike folkeslag og nasjonar» (1974:12). Dei meir materielle sidene ved tilværet er med i form av ei dobbel nekting: «Nærings- og arbeidsliv med forgreiningar, organisasjonar og økonomiske problem kan heller ikkje utelatast» (1974:12).

Det som gjeld kulturarven, er nemnt etterstilt dette, og i eit kortare avsnitt:

Skolen har eit særskilt ansvar når det gjeld å få elevane til å sjå si eiga tid i perspektiv. Innføring i kultur og samfunnsliv i fortida gjer det mogeleg å forstå dei forandringane som har skjedd, og dei kreftene som har verka. Dermed vil elevane få hjelp til å sjå det verdfulle i tradisjonar og røymsler, samtidig som dei blir betre skikka til å vurdere behov og former for fornying. Samtidig som

elevane får del av kulturarven, blir dei stimulerte til å ta vare på og gjere denne arven rikare. (1974:12)

Det nasjonale er, som ein ser, ein unemnd kategori. I læreplanar tidlegare på 1900-talet kunne det handle om at det nasjonale var underforstått og sjølv sagt, og var uansett sikra gjennom lesebøkene. Med mønsterplanen av 1971/1974 stiller dette seg annleis, sidan andre nivå for fellesskap er nemnde, både lokale og globale. I tillegg blir eleven tilkjend ein annan posisjon i møte med kulturarven. Medan det tidlegare har vore tale om ei innføring i kulturarven i form av tilpassing til ein absolutt storleik, er eleven si rolle her oppvurdert: Det er ikkje tale om at elevane *skal bli* del av ein kulturtradisjon, men at dei *får* del av han, og vidare at dei skal kunne stille seg vurderande til han – særleg med omsyn til fornying – og at dei slik i siste instans skal kunne bidra til å gjere arven rikare. Tradisjonen og forholdet til individet får med mønsterplanen ein dynamikk over seg: Kulturarven er ein storleik som ikkje er absolutt, men stadig under fornying, og elevane kan både få del i kulturarven, men òg i siste instans bidra til fornying av han. Hermeneutisk sett markerer slik planen noko nytt.

Mønsterplanen markerer òg ei auka vekt på det å lære opp elevane til å bli *kritiske* mottakarar/lesarar. Dette er, ikkje overraskande, kopla til medieutviklinga:

[D]et [er] særleg viktig at skolen prøver å utvikle evna hos elevane til å lage motførestellingar mot suggestive påverknader, anten desse påverknadene kjem frå deira nærmaste eller frå massemedia. Elevane må få kjennskap til dei verkemiddel som er vanlege i slik påverknad, og til dei uheldige verknader slike middel kan ha. (1974:13)

I eit historisk lengdesnitt kan ein seie at dette handlar om at staten i stadig aukande grad misser det tekstmonopolet dei tidlegare har hatt. I det moderne tekst- og mediasamfunnet vil skulen som tekstformidlar stadig måtte forholde seg til nye og konkurrerande tekstformer. Ungdom har blitt ein kategori, med ein eigen ungdomskultur knytt til seg, og dei er blitt ei potensiell målgruppe for andre enn

skulen og kyrkja. Skulen kan ikkje hindre dette ved å verne elevane mot det, og dermed blir løysinga å lære opp elevane til å verne seg sjølve – skulen må gi opplæring i ein slags kritisk hermeneutikk. Med tilvisinga til «verkemiddel» og «påverknad» kan ein seie at mønsterplanen peiker tilbake mot innsikter frå retorikken i møte med det «suggestive» mediesamfunnet.

I andre samanhengar er mønsterplanen meir uklar. I kapittelet «Lærestoff» blir omgrepet *objektivitet* gitt ei svært vid tyding:

Eleven skal få høve til å ta standpunkt og forme ut si meining på grunnlag av sakleg og allsidig informasjon. I estetiske og kulturelle spørsmål må det krevjast objektivitet når det gjeld standpunkt til ulike retningar i litteratur, biletkunst, musikk, arkitektur, scenekunst og brukskunst. (1974:26)

Mønsterplanen teiknar ein diversitet på det kulturelle feltet, og føreskriv objektivitet som løysinga no som kultur ikkje lenger er Kultur, men delkulturar på ulike nivå i eit mediesamfunn med stadig nye sjangrar og modalitetar. Spørsmålet ut frå formuleringa ovanfor er: Kven er det som blir avkravd objektivitet? Er det læraren som skal vere nøytral og objektiv i omtalen av brukskunst, eller er det eleven som skal vere objektiv i møte med ein tekst frå nyromantikken? Kanskje er svaret både-og. I neste avsnitt blir det lagt vekt på det første:

Valet av lærestoff og framstillinga av det kan bli einsidig merkt av syn og standpunkt hos den vaksne generasjonen. Elevane har ein annan røynslebakgrunn [...] (1974:26)

Mønsterplanen har slik moment av ei radikal omsnuing i forholdet tradisjon-elev. I neste omgang legg planen likevel vekt på det «grunnleggjande» og «uforanderlege» når det gjeld formidling av kulturarven, og på at den «grunnleggjande kulturorienteringa» ikkje må bli forsømd til fordel for «[s]toff av meir tilfeldig og flyktig art, aktualitetar som ein vanskeleg kan vurdere verdien av på lengre sikt (1974:27). Samtidig held planen fast på at ein «må sjå kulturarven i eit meir globalt perspektiv enn det har vore vanleg før. Dette må i sin tur få innverknad på

stoffutvalet» (1974:27). «Jamstelling mellom kjønna» er òg ei overskrift i den generelle delen, og der blir det peikt på at «[n]orskfaget gjev mange høve til å ta opp emnet» (1974:23). Den generelle delen av mønsterplanen fører altså med seg mykje nytt når det gjeld grunnleggande kategoriar som tradisjon, kultur, lærestoff og eleven. Korleis pregar dette norskplanen?

Også planen for «Norsk m/skriftforming», som det heiter i planen, er prega av ei radikal endring i den forstand at dannelsingsinnhaldet ikkje er spesifisert – planen nemner verken forfattarar eller tekstar som bør eller skal lesast. Desto viktigare blir då dei meir generelle føringane planen legg for dannelsingsinnhaldet. Lesing blir tildelt eitt av fire sentrale mål for norskfaget:

Undervisninga i norsk skal ta sikte på [...] - å ta vare på og styrkje leselysta og utvikle evna til å oppfatte og oppleve dei estetiske og etiske verdiar i diktinga, slik at elevane blir glade i god litteratur. (1974:96)

Tradisjonelle kategoriar som det estetiske og etiske blir slik kopla mot ein ny: leselyst. Planen føreskriv vidare eit breitt teksttilfang i norskfaget:

Forutan utval av god litteratur bør ein dra inn dagspresse, vekepresse og reklame, og det språket barn og ungdom møter i bøker, blad, songtekstar, filmar, radio og fjernsyn, slik at dei lærer å vurdere ymse slag bruk av morsmålet. (1974:96)

Norskplanen følger òg opp kjønnsperspektivet frå den generelle delen:

«Litteraturutval må tilgodesjå interessene til både kjønna», og litterære tekstar «gjer det mogeleg å kome inn på tilhøve mellom kjønna på ein naturleg måte» (1974:96). Det som står om lesing i barneskulen er elles prega av ei blanding av tradisjonelle og nye element. Til det siste høyrer tilvising til «morskapsprega» lesing (4. årssteg), leseoppleving (t.d. 5. årssteg) og over til kritisk lesing på ungdomssteget (7. årssteg). Blandinga av tradisjon og fornying pregar òg litteraturutvalet planen set opp for ungdomssteget:

Litteratur:

Tekstar til skolebruk bør innehalde utdrag av norsk og utanlandsk litteratur, klassisk og moderne, stoff og emne henta frå samfunnsliv, yrkesliv og frå naturen, stoff om ungdomsproblem og noko dansk og svensk på originalspråket.

I det svenskspråklege utvalet bør også finlandssvenske diktarar vere representerte.

Ny litteratur frå Island og Færøyane i norsk omsetjing, helst nynorsk.

Ungdomsbøker.

Moderne litteratur.

Klassisk litteratur.

Sakprosa.

Elevane bør bli kjende med romanar, skodespel, noveller, enkle essay, moderne og klassisk lyrikk.

Ein del av tekstane bør vere på sidemålet.

I valet av litterære tekstar bør ein sjå 7., 8. og 9. årskull under eitt, og blant anna sikre seg at dei mest kjende norske diktarane blir representerte, slik at elevane får kontakt både med vår tids skjønnlitteratur og vår litterære arv. (1974:101)

Sitatet viser ein sensitivitet for minoritetsperspektivet – det finlandssvenske skal vere representert i det svenske, Færøyane er nemnd på line med Island, og desse tekstane skal helst vidareformidlast i nynorsk omsetjing. Styringa av litteraturutvalet er elles prega av sidestilling: Klassisk litteratur er sidestilt med ungdomsbøker, romanar er sidestilt med essay, osv. Avslutningsvis ser ein at norskplanen endar med ein tradisjonell førerang til det nasjonale, og dette står i ein viss motsetnad til den generelle delen av mønsterplanen.

Ei mogleg tolking av dette er at dei radikale omsningane den generelle delen i planen peiker mot, vert noko avslipte i møte med eit morsmålsfag med ein tung historisk tradisjon. I den utdjupande delen om «Litteratur» slår planen på tradisjonelt

vis fast både at «[d]iktinga står i ei særstilling innanfor den litteraturen som elevane skal lese», og at «[e]levane må få lese norsk og utanlandsk litteratur, men den norske bør vere den viktigaste» (1974:106).

På same tid målber norskplanen ei radikal diversering av leseomgrepet. Planen deler innleiingsvis lesing inn i tre kategoriar: a) studielesing, b) opplevingslesing og c) skjønnlesing (1974:104), og desse lesetypane blir delte inn i nye underdisiplinar: informasjonslesing, skumlesing, lokaliseringslesing, djuplesing, snøgglesing, fritidslesing osv. (1974:105f). Dette kan koplast til leseinnhaldet: Når ulike teksttypar vert nemnde side om side og Kulturen og Litteraturen vert profanert og inndelt i delkulturar og dellitteraturar, fordrar det i neste omgang eit leseomgrep som vert inndelt i delkompetansar. Kjell-Arild Madssen har peikt på at mønsterplanen av 1971/1974 i historisk perspektiv inneber «en liten kulturrevolusjon» (1999:237). Mi lesing av planen støttar opp om denne vurderinga, særleg når det gjeld den generelle delen. Når det gjeld norskplanen, inneheld også den omveltande moment, og det er mange av dei, men planen endar likevel med tradisjonelle prioriteringar av dikting framfor andre tekstar og tekstformer og av den nasjonale litteraturen framfor den utanlandske. Slik sett kan ein i norskfagleg samanheng seie at revolusjonen i mønsterplanen av 1971/1974 vart avlyst fem på tolv.

5.2 Den høgre skulen/gymnaset/vidaregåande skule

Førre kapittel dokumenterte venstrestatens nasjonalisering av den høgre skulen. Gymnaslova frå 1896 markerte eit brot med latinskuletradisjonen, og på same tid eit gjennombrot for den allmenndannande skulen med norskfaget som kjernefag. Den klassiske danninga vart slik erstatta med det som vart kalla «moderne Dannelseselementer», men også desse moderne danningselementa hadde eit

legitimeringsgrunnlag forankra i det historiske – det oldnorske fekk den klassikarposisjonen som var ledig etter latinene, og litteraturhistoria skulle synleggjere samanhengane fram til eiga samtid. Nasjonaliseringa arta seg dels som ei historisk-biografisk vektlegging av store norske forfattarar som «trede frem», dels som ei vektlegging av to litterære epokar, begge med nasjonalt perspektiv: nasjonalromantikken og «den nyere virkelighetsskildring». Undervisningsplanane i perioden gjekk langt i å utmeisle ein moderne kanon for den etter 1905 heilt sjølvstendige nasjonen. Den siste planen i perioden, undervisningsplanen frå 1925, heldt fram litteraturdelen av morsmålet som den uavvendeleg sentrale:

Da litteraturdelen alltid må være det centrale i undervisningen i morsmål, må man ikke drive grammatikklesning og analyse i den utstrekning at litteraturundervisningen ikke får den nødvendige tid og pleie. (1925:10f)

Vidare såg vi at litteraturlesinga gjennom undervisningsplanane fekk ei eksplisitt og brei legitimering – estetisk, etisk, språkleg og historisk.

Dei ulike planane for den høgre skulen under venstrestaten hadde alle utgangspunkt i same lov: lova frå 1896. Når vi i dette kapittelet skal følge den høgre skulen gjennom det som har blitt kalla arbeidartistaten, ser vi at lovfrekvensen aukar. Den høgre skulen er i denne perioden regulert gjennom *Lov om høirere almenkoler* frå 1935, *Lov om realskoler og gymnas* frå 1964 og endeleg *Lov om vidaregåande opplæring* frå 1974. Namneskifta lovene indikerer, peiker mot eit par sentrale trekk ved utviklinga. For det første handlar det om at den høgre skulen for dei få blir utvikla i retning av å vere ein vidaregåande skule for dei mange. For det andre handlar det om dei strukturelle endringane ein stadig veksande einskapsskule førte med seg: Middelskulen, framhaldsskulen og realskulen vert etter kvart smelta saman med andre skuleslag. Vi skal sjå nærare på kva for konsekvensar dette fekk for norskfaget generelt, og for litteraturlesing som del av faget spesielt.

Ved innleiinga av dette kapittelet la eg vekt på korleis den progressive pedagogikken heimsøkte vårt land, og vi såg at denne pedagogiske rørsle fekk stort planmessig gjennomslag i Normalplanen av 1939. Eit sentralt spørsmål i det følgande blir: Korleis arta dette seg i den høgre skulen?

Bakgrunnen for alle skulelovene i 1930-åra var arbeida til Den parlamentariske skulekommisjonen, som var aktiv tiåret før (1922-1927). Kommisjonen heldt seg strengt til det programmet Stortinget sin kyrkjekomite hadde trekt opp i 1919 (jf. 1927:4). Dette programmet var krevjande:

- 1) Grunnskolen, dvs. folkeskolen, må stå fritt, så den kan utvikle sig i overensstemmelse med sitt eget behov, uhindret av mulige overbygninger.
- 2) Det almindelige kunnskaps- og modenhetsnivå ved artium tåler ikke nogen reell senkning.
- 3) Den hele utdannelsesetid bør ikke forlenges.
- 4) Man må komme til en varig ordning for vår høiere skole. (Her sitert frå Sirevåg 1988:150)

Fleirtalet i skulekommisjonen meinte likevel at dette kunne la seg gjere ved å byggje eit femårig gymnas direkte på den sjuårige folkeskulen. Den treårige middelskulen ville dei fjerne og erstatte med ei treårige realskule med moglegheit til overgang mellom realskulen og gymnaset (1927:3ff). Kommisjonen karakteriserte dette sjølv som «et nokså dristig skritt» (1927:6), men peikte på at «man alltid [må] være opmerksom på at gymnasiet ikke er og ikke skal være en skole for ethvert ungt menneske» (1927:9). I tillegg føresette kommisjonen at den sjuårige grunnskulen blei styrkt, og at det kom i stand eit fagleg-pedagogisk samspel mellom skuleslaga.

Kommisjonsforslaget vekte motbør både frå den høgre skulen og frå universitetet. Universitetet foreslo i si fråsegn å byggje eit seksårig gymnas på ein seksårig folkeskule (Sirevåg 1988:153). Debatten førte til at Kyrkje- og undervisningsdepartementet i 1931 sette ned ein komité som skulle utgreie spørsmålet nærare. Komiteen vart sett saman av representantar frå Noregs lærarlag, Norges

lærerinneforbund og Filologenes og Realistenes Landsforening, og den kalla seg etter kvart for Lærerorganisasjonenes skolenevnd. Både skuleinspektør B. Ribsskog og overlærer A. Sethne var medlemer i komiteen, til liks med rektor Carl S. Knap.

Lærerorganisasjonenes skolenevnd leverte sin rapport i 1933, og fleirtalet heldt fast på ordninga med å byggje eit femårig gymnas eller treårig realskule på ein sjuårig folkeskule. Løysinga på utfordringane knytte til elevane sitt faglege nivå, finn ein i kapittel «VIII Selvvirksomheten i skolen». Arbeidsskulen vil «kunne bli en mektig løftestang for skolen, avløse uniformiteten og skape den skole som tiden krever» (1933:153).

Særleg interessant i denne samanhengen er likevel «Rektor Knaps tilføielse om elevaktivitet m.m. i den høiere skole» (1933:156 ff). Knap hadde bakgrunn som filolog og skuleleiar, han hadde vore leiar av Norsk lektorlag og var perioden 1922-1937 rektor ved Pedagogisk seminar. Knaps særmerknad er langt på veg ein tilslutnad til komiteen elles – «metodologiske og didaktiske reformer [er] påkrevet allerede ut fra hensynet til den høiere skoles egen aktivitet» og vil få «yderligere betydning» ved at ein då «stort sett vil gå i samme retning» som folkeskulen (1933:156). Det er særleg tre punkt Knap ser som aktuelle: «beskjæring av pensa som blir en nødvendig følge av den kortere tid som særlig gymnasiet kommer til å rå over», «konsentrasjon, dels innen ett og samme fag, dels mellem forskjellige fag» og «*periodelesning*». Så langt er Knap på line med komiteen elles, men han legg til:

Visstnok er der trekk i de for folkeskolen ovenfor skisserte reformer, som efter sitt vesen ikke er direkte anvendelige i den høiere skole. (1933:156)

I den høgre skulen «vil således systemet med *fagdeling* og *faglærere* prinsipielt måtte opprettholdes», held Knap fram (1933:156). Og vidare:

Klasseundervisningen kan den høiere skole, bl. a. av hensyn til de nødvendige eksamener, ikke opgi. Men bestrebelsen må gå ut på i klasseundervisningen å gjennomføre en rasjonell, på psykologisk basis hvilende *didaktikk*.

Denne må benytte sig av en undervisnings-teknikk som tilgodeser et dobbelt formål: på den ene side tvinge den enkelte elev til individuelt og produktivt arbeide, på den annen side være intellektuelt opdragende, ikke bare kunnskapsmeddelende. Med den plass klasseundervisningen nødvendigvis må vedbli å ha i den høiere skole, anser man gjennomførelsen av en planmessig og målbevisst didaktisk teknikk for et overmåte viktig punkt, og også i virkeligheten det mest nærliggende. (1933:157)

Ein ser slik at Knap med sitt utgangspunkt i den høgre skulen gir arbeidsskulen sin tilslutnad, men i moderert form. Knaps atterhald peiker fram mot ein høgre skule som ikkje så lett ville gi opp egne faglege tradisjonar i møte med den progressive pedagogikken.

Lov om høiere almenkoler blei vedteken 10. mai 1935. Lova slår i § 2 fast at «[d]e høiere almenkoler er gymnas og realskoler. De skal medvirke til elevenes kristelige og sedelige opdragelse og søke å utvikle dem til dyktige mennesker så vel i åndelig som i legemlig henseende» (1935:§ 2). I § 3 og 4 vert det vidare slått fast at både gymnaset og realskulen bygde på avslutta folkeskule. Dermed var strukturen for sambandet mellom skuleslaga lagd fast. Sjølve organiseringa av dei to høgre skuleslaga var likevel komplisert: Gymnaset kunne etter § 3 vere 4-årig, 5-årig eller 6-årig og ha desse linene: realline, naturfagline, engelskline, latinline og norrønligne. Realskulen kunne på si side vere 2-årig, 3-årig eller 4-årig. Normalordninga blei likevel 5-årig gymnas og 3-årig realskule (jf. Høigård og Ruge 1971:234). Og vidare: Undervisninga dei to første åra var felles, slik at dei som ikkje ønskte å gå vidare i gymnaset, kunne avlegge realskuleeksamen tredje året (jf. Bjørndal 2005:33).

1935-lova for den høgre skulen var ei rammelov, og dermed måtte det utnemnast ein plankomité for å fylle denne ramma. Plankomiteen for den nye skoleordning vart oppnemnd allereie 14. mars 1935, med rektor M. Alfsen som leiar, og både B. Ribsskog, A. Sethne og C. Knap var medlemmer av komiteen. Dei neste åra leverte komiteen tre tilrådingar: *Innstilling I* handla om sambandet mellom folkeskulen og den høgre skulen (1936), *Innstilling II* om timefordeling og undervisninga i den nye

skulen m.m. (1938) og *Innstilling III* om økonomiske konsekvensar av nyordninga (1939). Innleiingsvis i *Innstilling I* heldt plankomiteen fram at «[d]e endringer i folkeskolelovene som Plankomiteen foreslår, sikter [...] på å gjøre en mere rasjonell forbindelse mellom folkeskolen og den høiere skole mulig» (1936:4). Det som Tønnes Sirevåg har kalla plankomiteens *pedagogiske credo* (1988:166), kom likevel først i *Innstilling II* i 1938. I det følgende skal eg gi ei framstilling av dette pedagogiske credoet.

Plankomiteen slår innleiingsvis ein høg himmel over dei pedagogiske nyvinningane i skulen:

Vår tid er i høi grad en *nydannelsestid* på skolens område. Dette gjelder både hvad formål, organisasjon og pedagogikk angår. Loven om høiere almenskoler av 1935 er selvsagt preget av disse tidens nydannelser. Et fellestrekk for reformbestrebelsene på alle de nevnte områder er den tydelige tendens til å bringe almenskolen i mest mulig intim kontakt med livet som det arter seg i nutidens samfund, og avpasse den efter de sosiale vilkår i dette. (1938:28)

Vidare slår komiteen fast at lova frå 1935 er «det videstgående forsøk» på å realisere einskapsskulen «som er gjort i Vest-Europa» (1938:28). Lova frå 1936 skil seg på avgjerande punkt frå 1896-lova, held komiteen fram, fordi den får «et elevmateriale av en annen art, idet alle samfundets sosiale lag kommer med, og landsbygden blir stadig sterkere representert» (1938:29). «Det kan ikke for sterkt understrekes», held plankomiteen kraftfullt fram, «at *den høiere skole for fremtiden blir en ungdomsskole*» (1938:29, original utheving). Dette har særleg to viktige konsekvensar: for det første at arbeidsfordelinga mellom skuleslaga bør bli betre, for det andre at undervisningas «form og metode» bør samsvare betre med kvarandre.

Løysinga på desse utfordringane finn plankomiteen i dei pedagogiske nydanningane i samtida. Innfallsvinkelen deira er at plankomiteen først gjendriv «den kritikk som i vår tid rettes mot almenskolen av moderne, psykologisk innstilte pedagoger, forskere så vel som praktiserende lærere» (1938:30). Denne kritikken mot den tradisjonelle

bokskulen handlar om overdriven vekt på kunnskapstileigning, for stort pensum, vekt på unødvendige detaljar, læraren som formidlar av ferdig oppstilt kunnskap, einsidig vekt på trening av minnet, utelukkande vekt på undervisningas innhald og ikkje arbeidsmetode osv. Denne kritikken har ofte «en overdreven form», seier plankomiteen, men «på den anden side er det lett å forstå at slike klager kan fremkomme» (1938:30). Etter denne retoriske tilnærminga lanserer dei arbeidsskulens prinsipp:

Arbeidsskolens prinsipp. Vil man nu på den anden side i et enkelt ord samle de mangfoldige, omfattende og energiske bestrebelse som i vår tid gjøres for å råde bot på mangler ved vår skole som dem der her er nevnt, så er det ordet «*arbeidsskole*», franskmennenes *école active*, som faller en i munnen. Ordet betegner et pedagogisk prinsipp, som nu er vel kjent av alle. Det er *elevaktivitetens* prinsipp. Denne elevaktivitet er skapende, produktiv, ikke bare reproduserende. Reproduksjonen har sin plass, hukommelsen sin oppgave; den blir bare ikke grunnlag og utgangspunkt, men en tjener under det produktive arbeide og dertil et middel til å magasinere de selverhvervede kunnskaper, de skapte resultater. Men det er arbeidet med å produsere disse som skal være elevens hovedsyssel. Herunder trer læreren tilbake, han gir impulser, blir leder, rådgiver, kritiker. Og stoffet blir råstoff, ganske visst ikke uten egenverdi, men i pedagogisk henseende vesentlig av betydning som *arbeidsstoff*. *Bearbeidelsen* av dette stoff er undervisningens formål og mening.

Dette fører ikke bare til at det endelige resultat, i størst mulig utstrekning blir funnet, opdaget, skapt av eleven selv, blir hans personlige eie, brukbart, anvendelig for hans personlige formål, og således levende i ham. Selve arbeidet trener ham, øver ham i rasjonell og systematisk metode, og – det viktigste av det hele – det øver hans evner, utvikler hans personlighet, øker hans almene dyktighet, fremmer hans menneskelige vekst og modning. (1938:31)

Det er forståeleg at Sirevåg karakteriserer dette som eit pedagogisk credo. Og plankomiteen forsikrar, i utheva form, om at «*[h]verken metodologisk eller didaktisk vil [...] reformer i arbeidsskoleretning bli sprang ut i mørket*» (1938:31).

Om bokskulen, som plankomiteen kritiserer, var prega av eit materialt danningssyn, markerer plankomiteen si framstilling ei markant dreining i retning av eit meir formalt danningssyn. Plankomiteen definerer allmennkunnskap og danning på denne måten:

Almendannende undervisning er [...] ikke bare, eller ikke engang først og fremst, kunnskapsmeddelelse; den utgjør meget mere almenskolens naturlige form for *opdragelse*. Opdragelse er rasjonell opøving av evner og anlegg, trening av vilje og utholdenhet, og kultur – eller dannelse – er resultatet av en slik opdragelse. (1938:32)

«[J]o bedre arbeidsform, dess bedre skole», konkluderer plankomiteen (1938:32).

Både arbeidsforma og sjølve tilnærminga til arbeidsstoffet som komiteen skildrar i det vidare, kan karakteriserast som induktiv: Elevane skal sjølve oppdage kunnskap gjennom slutningar frå det enkelte tilfelle til det generelle – kunnskapen skal ikkje berre bli formidla og fortalt av læraren eller læreboka.

Vi såg ovanfor at C.S. Knap i rapporten frå Lærerorganisasjonenes skolenevnd i 1933 leverte ein særmerknad der han markerte atterhald når det gjaldt elevaktive arbeidsformer i den høgre skulen. Knap var med også i plankomiteen, og dermed kan ein spørje: Markerer plankomiteen atterhald knytte til arbeidsskulens prinsipp i den høgre skulen?

Svaret er at det gjer dei, men bokskulens tradisjon må underordne seg arbeidsskulens prinsipp:

[L]ekselesning og eksaminasjon [vil] fremdeles komme til å utgjøre vesentlige momenter i den høiere skoles undervisning. Det gjelder at teknikken her underordner sig efter det som ovenfor er angitt som skolens formål, elevens selvopdragelse gennem eget arbeide. (1938:33)

Deretter blir det gjennomgått spesifikt kva for konsekvensar dette har for lekselesing («intet er forkasteligere enn at lærerne, for å få alle lekser like lange, lar en lekse begynne og stanse rent tilfeldig, kanskje midt i en sammenheng»), for leksehøyringa

og for eksaminasjonsteknikken – begge dei sistnemnde må kvile på «psykologiens og logikkens lover» (1938:38). Men faggrensene må få bestå i den høgre skulen:

I den høiere skole ligger det i sakens natur at det vanskelig lar sig gjøre å opheve faggrensene; denne skoles stilling er i så henseende vesentlig bestemt av videnskapens egen stilling. Og den nye skolelov gir da heller ikke anledning til å slå fag sammen. (1938:40)

Deretter går plankomiteen over til å skildre faga, og her er komiteen overraskande detaljert. Norskfaget vert skildra over fem sider (1938:41-46). «Morsmålet er med rette kalt skolens mest centrale fag», innleier plankomiteen, og dei går deretter over til å drøfte legitimeringa for faget. Plankomiteen deler skulefaga inn i tre ulike typar: orienteringsfag, ferdigheitsfag og reiskapsfag (1938:41). Andre fag har si tyngde innanfor ein av desse kategoriane, men morsmålet skil seg ut frå resten av faga ved at det «favner i vesentlig grad over dem alle» (1938:41). Deretter deler plankomiteen norskfaget inn i tre hovuddisiplinar:

- 1) Den egentlige morsmålskunnskap, det er kunnskapen om vårt sprog i begge målformer, bokmålet og nynorsken, sprogets bygning (grammatikk), dets rettskrivning og tegnsetning. Hertil kommer i gymnasiet noe kjennskap til gammelnorsk og til hoveddrag av vårt sprogs historie.
- 2) Kjennskap til et utvalg av norsk litteratur samt til hoveddrag av vår litteraturs historie.
- 3) Skriftlig og muntlig øvelse i bruken av morsmålet. (1938:41)

Litteraturlesinga er såleis ein av tre hovuddisiplinar i faget, men i den vidare skildringa frå plankomiteen er det nettopp punkt 2 om litteraturlesing som får mest plass. «Å definere det som skal være *litteraturlesningens* viktigste oppgaver, er ikke helt enkelt», vedgår plankomiteen (1939:42), og held fram:

På mere allsidig måte enn vel noe annet fag skal litteraturlesningen fremme elevenes almenmenneskelige modningsprosess. De litteraturstykker som skal leses, skal alle representere et stykke liv eller et stykke natur sett av og omsmeltet i et betydelig menneskes sinn i en kunstnerisk, fengslende form som

hos leseren fremkaller noe av den samme følelse overfor vedkommende stykke liv eller natur som den forfatteren har sett det med. Ved å stilles ansikt til ansikt med menneskeskikkelser og menneskeskjebner skal elevene etter hvert lære mere og mere av sig selv og sine medmennesker å kjenne; deres gryende menneskekunnskap fremmes og utvides. Litteraturen skal med andre ord kalle på elevenes livsfølelse, deres forståelse av de verdier menneskelivet og naturen rummer, så langt som hver enkelts evne rekker. (1938:42)

Skjønlitteraturen blir her tilkjend det ein kan kalle overordna humanistiske kvalitetar og verdjar. Her er lite spor av Brandes imperativ om å setje problem under debatt – formuleringane gir meir assosiasjonar til Sigrid Undsets utsegn om at *menneskenes hjerter forandres intet i alle dager*. Tilnærminga er òg tradisjonell i den forstand at forfattaren – *et betydelig menneskes sinn* – er det septer som skaper kunst, og som skal katalysere lesaren til å sjå det same i eit direkte møte med «liv eller natur». Deretter gir plankomiteen eit eksempel ved å sitere tre strofer av Wergelands «Til min Gyldenlak» og viser korleis enkle spørsmål («Hvilken blomst var Wergelands kjæreste blomst?») kan leie elevane til ei djupare forståing (ikkje gyldenlakken, men rosa) og vidare analyse: «Rosen er bruden» (1938:42). Det vert likevel åtvare mot at ei for detaljert tilnærming kan vere til hinder for så vel gleder som forståinga av den verdfulle litteraturen, derfor må «all overkommentering undgås» (1938:43). Det er dei vesentlege verdiane ein skal søkje etter i diktet, og «ledestjerne for både lærer og elev under lesningen av litteraturen» er spørsmålet: «Hvad vil dikteren gi oss eller si oss med sitt verk?» (1938:43).

Også når det gjeld litteraturutval, er plankomiteens framstilling heller tradisjonell. Plankomiteen meiner at den «nyere og nyeste» litteratur må få ein breiare plass i mormålsfaget, og dei tilrår meir bruk av elevføredrag, men endar likevel opp med å påpeike at den eldre litteraturen «ikke bør være *for* sparsom representert, da en av norskundervisningens hovedoppgaver er å føre inn i norsk kulturliv og dets røtter» (1938:43). Dette leier plankomiteen til eit nytt eksempel, også dette frå lyrikken, ved at dei siterer frå Jørgen Moes «Ungbirken» og Rudolf Nilsens «På stengrunn» og gir

ei komparativ utlegging av dikta (1938:43f). Slik samanlikning mellom gamalt og nytt kan «i adskillig utstrekning, og med verdifullt utbytte også for forståelsen av vår egen tid» gjerast i skulen (1938:44). Plankomiteen balanserer slik eit tradisjonelt tekstutval med ein meir «moderne» og komparativ tilnæringsmåte, der ein tidlegare ville lagt ei kronologisk litteraturhistorisk tilnærming til grunn. Innstillinga er likevel ikkje eintydig på dette punktet, jamfør formuleringa om «norsk kulturliv og dets røtter» ovanfor. På same måten blir formuleringa om at eldre litteratur kan ha konsekvensar for forståinga av elevane si eiga samtid (sjå ovanfor), dempa av at innstillinga òg framhevar litteraturen som «første rangs dokumenter til innføring i eldre tiders føle- og tenkemåte» (1938:43).

Når det gjeld lesebokspørsmålet, meiner plankomiteen at ein ikkje treng lesebøker i dei tre siste åra av gymnaset, og i denne samanhengen viser dei til skuleutgåvene utgitt av D.F. Knudsen og Johan Hertzberg (1938:44f). Eit sentralt poeng her er at det er sjølve tekstane som skal vere hovudkjeldene – ein skal gå meir direkte til kjeldene enn ein gjer i lesebøkene:

Ved litteraturstudium er selvsagt selve tekstene eller verkene hovedkilder. Hvorledes selve klassens arbeidsplan kan gjøres til gjenstand for arbeidsskoleundervisning har rektor Ruge meget anskuelig vist i sin bok «Morsmålsundervisningen». (1938:35)

Sidan plankomiteens framstilling av litteraturundervisninga i morsmålsfaget er noko mangetydig og uklar når det gjeld innføring av arbeidsskuleundervisning, skal eg følgje denne konkrete referansen til Ruges bok i det følgjande.

Herman Ruge gav ut boka *Morsmålsundervisningen* i 1933. Ruge var norskfilolog og hadde sitt hovudverke i skulen som lektor ved Fagerborg gymnas (1918-1931). Frå 1937 tok han over etter Carl S. Knap som rektor ved pedagogisk seminar (1937-1952), og han var forfattar både av litteraturhistorieverk for gymnaset og meir allmennpedagogiske verk. I denne avhandlinga er han ei mykje brukt skulehistorisk kjelde gjennom verket han gav ut etter samarbeid med Einar Høigård, *Den norske*

skoles historie, første gong utgitt i 1947. Gjennom verket som rektor ved pedagogisk seminar i 16 år leidde og underviste Ruge over 2 000 studentar. Han var altså på mange vis ein sentral aktør i utviklinga av den høgre skulen over fleire tiår.

Ruge var både ein djupt forankra humanist og reformvennleg på skulens vegner. I føreordet til *Om morsmålsundervisningen* (1933), som eg skal presentere i det følgande, gjer han greie for inspirasjonskjeldene for reformarbeidet i morsmålsfaget for den høgre skulen: studiereiser til Tyskland i 1920 og i perioden 1924-1925. Ruge er reformenes mann meir enn revolusjonens – metoden «må avpasses efter de hjemlige behov og støpes inn som organisk ledd i vårt skolesystem» – men frå siste del av 1920-åra byrja han «for alvor [...] å legge om [...] egen morsmålsundervisning» (1933:frå «Forord»). Det er fruktene av denne omlegginga han vil dele med lesaren.

Framstillinga eg her gir av Ruges bok, har òg eit anna føremål: Ved inngangen til dette kapittelet lét eg Hans Bergersens *Om morsmålsfaget. En undersøkelse av lærestoffet* (1935) eksemplifisere og konkretisere endringane norskfaget gjekk gjennom i 1930-åra. Hans Bergersen og forskingsarbeida hans fekk, som vi har sett, direkte innverknad på normalplanen av 1939. Sentralt i Bergersens tilnærming var bruk av eksakte vitenskaplege metodar retta mot det målbare i morsmålsfaget, og målet hans var å effektivisere morsmålsopplæringa på sikker vitenskapleg grunn. Som Ribsskog var Bergersen prega av amerikansk forskning – dei var av dei som etter Slagstads formulering kom heim «med amerikakofferten full av objektiv pedagogisk vitenskap» (Slagstad 1998:320).

Ein kan dermed spørje: Var dette den einaste forma av reformpedagogikken som fekk gjennomslag i normtekstane for skulen? Og meir spesifikt: Slo denne forma for reformpedagogikk gjennom i den høgre skulen, som hadde andre faglege tradisjonar?

Innleiingsvis trekkjer Ruge opp nokre grunnleggande motsetningar mellom form og innhald. Han skildrar dette som ei spenning som vaks fram då retorikken utvikla seg i

retning av «veltalenhetslære». Dermed blei vekta lagd på forma framfor innhaldet, og dette skjedde òg i latinskulen:

Lesningen har fra gammel tid vært morsmålsundervisningens viktigste redskap. I den gamle retorikkundervisnings tid var den meget intimt sammenbundet med det rent formelle studium, som var skolens viktigste arbeide. Den gamle lantinskoles forfatterlesning var først og fremst et studium av formene, som skulle gi eksempel og mønster til stilskrivningen. (Ruge 1933:11)

Deretter kjem det Ruge kallar eit «oprør mot formalismen», og i denne samanhengen siterer han Tullin:

«Når jeg leste Phædri fabler, var det ikke min sak, som et barn, å utdra lærdommer, jeg fikk nok å bestille med å utdra fraser. Man sa aldri: Denne lærdom kan anvendes i livet. Men alene: Denne talemåte skal innføres i fraseboken.» (1933:11)

Opprøret mot formalismen løyste etter kvart lesinga frå det «estetisk-retoriske» og knytte den til «det litteraturhistoriske» med aukande «nasjonal [...] selvbevissthet» (1933:11f). Dette slo etter kvart ein kile mellom morsmålsfagets primære aktivitetar, lesing og skrivning – «derved blev [...] en århundreder gammel sammenheng brutt»:

Mens lesning og skrivning før hadde utgjort en enhet, gikk de nu hver sin vei. Lesningen påvirker nok fremdeles sprogutviklingen, men ikke ved en planmessig opplæring og imitasjon; det hele foregår mer i det skjulte og ubevisste. (Ruge 1933:13)

Det er karakteristisk for Ruges framstilling at han på denne måten trekkjer fram overordna og perspektivrike spenningar og motsetningar, for så oftast å overskride dei i ei form for forløysing. Den neste motsetnaden han trekkjer fram, er på den eine sida individets subjektive rett til å velje sin eigen dannelsesveg, på den andre sida det «objektive stoff» (1933:17). Ruge forsvarer individets rettar og fridom, men minner òg om at «over individene står samfundet» (1933:18). Løysinga er, seier Ruge, «friere arbeidsformer enn den vanlige lekseundervisning» (1933:20):

Det er arbeidsmåtene som må bli nye. Det bør være en felles delaktighet i planleggelsen, som vokser i selvstendighet og langsiktighet ettersom elevene modnes, og stoffet bør i stor grad deles op i selvstendige arbeidsoppgaver. (Ruge 1933:23)

I denne sammenhengen bruker Ruge kollektive metaforar: «[S]amvirket» i klassen skal få «sin fulle styrke i klassens store orkester» (1933:24).

Ruges metode når det gjeld tilnærming til litteraturen, er prosessorientert: Læraren skal frå første stund legge fram måla for undervisninga for elevane og involvere dei i vegval. Deretter skal elevane arbeide i retning av oversyn over stoffet og diskutere med læraren korleis det vidare arbeidet skal leggest opp (1933:25-28). Vidare presenterer Ruge eit kapittel som handlar om «det reale stoff», som «tilhører naturen og samfunnet» (1933:37), før han set av to kapittel til skjønnlitteraturen: «Litteraturlesning» (1933:45-55) og «Stoffvalget ved litteraturlesningen» (1933:55-72).

Også i desse kapitla trekkjer Ruge fram perspektivrike spenningsforhold. På den eine sida handlar lesinga om «den forstandsmessige tilegnelse», på den andre sida gjer den «sin dypeste gjerning i de skjulte sjelelag der hvor viljen og følelsen formes» (1933:46). Sterkast vil lesinga verke viss tolkinga til elevane er resultat av deira eigen «selvvirksomhet». Viss elevane får «erobre nye åndsverdier», «vil man nok snart opdage at deres interesse for den omhyggelige fortolkning ex cathedra er dalet sterkt» (1933:47). Sjølvverksemda er slik ein føresetnad for «selvstendig og personlig tilegnelse» (1933:47).

Men også val av lesestoff er viktig – og spenningsfylt. På den eine sida vil ein «lede ungdommen bort fra speiderbøker og røverromaner», på den andre sida kan den vaksne litteraturen vere «for sammensatt for de unge» (1933:48). Her kjem Ruge med ein klar konklusjon:

Viss litteraturlesningen ikke bare skal bli et støvet skolestudium, men en innførelse i helligdommen, da må vi i vårt valg ta hensyn til elevenes interesser. (Ruge 1933:49)

Ein «forhåndsdiskusjon» i klassen bør derfor innleie studiet. Då finn ein ut kvar klassens interesser ligg, og det skal ligge til grunn for den vidare prosessen:

Der må vi begynne, for da kan vi rekne med umiddelbar forståelse av det leste. [...] Fra dette utgangspunkt skal vi arbeide oss stadig vidare og ut og dypere ned. Etter hvert som vi vinner frem til større og allsidigere forståelse, kan vi regne med en vidare, avledet interesse. Det nye stoff får tilført verdi fra det som vi allerede kjenner. (Ruge 1933:49)

Ruge trekkjer slik vekslar på hermeneutiske innsikter i framstillinga si. Det gjer han òg når han skildrar spenninga mellom del og heilskap. Her åtvarar han særleg mot «en kunstig isolasjon av noget som organisk hører sammen» – delanalysane skal «utvide vår forståelse og gjøre vår helhetsopfatning rikere, ellers er den forfeilet» (1933:52). I dette arbeidet, som elles, er det elevane som skal vere aktive: «Dosering er den ytterste nødutvei» (1933:52).

Ruge tek òg opp måla med lesinga. På karakteristisk vis trekkjer han fram «kunstnerisk berikelse» av «den store kunst» på den eine sida og lesing med «kulturhistorisk mål» som «kan føre oss inn i bestemte livsvilkår eller kulturforhold» på den andre (1933:55). Den estetiske studieforma identifiserer han til amerikanske skular, og den kulturhistoriske finn han i det tyske fellesfaget Kulturkunde. Forholdet mellom dei skildrar Ruge som «diametralt motsatt» i sitt grunnprinsipp. Også her tek Ruge stilling, i dette tilfelle meir i form av ei personleg vedkjenning:

Så sterkt som jeg har understreket morsmålets sammenheng med de almindelige kulturforhold og nødvendigheten av å søke samarbeide til alle sider, føler jeg mig sterkere tiltalt av fellesfaget Kulturkunde enn av den ensidig estetiske litteraturundervisning. En lesning som efter hvert fører oss inn i vårt folks skiftende livsforhold i nutid og fortid, og så til sist ender med den åndshistoriske vekst gjennom tusen år, vil ikke stå i veien for den estetiske

opdragelse, men den vil samtidig få et meget bredere grunnlag og gi sitt vektige bidrag til den allsidige utvikling som morsmålsundervisningen krever. (Ruge 1933:56)

Dette leier Ruge vidare til eit nytt dilemma: Skal ein legge vekt på moderne stoff eller klassisk – «nutid eller fortid»? Begge delar, antyder Ruge, men problemet er at skulen til alle tider har «hatt forkjærlighet for det avsluttede, det som kan overskues i sin opprinnelse og hele sitt forløp» (1933:56). Men å gi stoffet «aktualitet» handlar ikkje berre om det dagsaktuelle – også eldre litteratur kan aktualiserast (1933:58ff). Ruge minner òg på meir pragmatisk vis om at den frie lesinga til gymnasiastane er i eit dobbelt konkurranseforhold: til skularbeidet elles og til idretten. Dermed må også undervisninga ta utgangspunkt i nyare tekstar:

Jo flere streiftog vi kan foreta oss i den siste menneskealders litteratur, og jo bedre det lykkes oss å lokke frem det private selvstudium, desto større forståelse kan vi også vente for det slektsledd som ligger bakenfor. [...]

Nutiden og historien blir ikke lenger stående overfor hverandre som to fremmede, halvt fiendtlige makter. Det vil gå op for dem at dagens liv fortsetter historien, og at historien er den viktigste forutsetning for dagens problemer. (Ruge 1933:62f)

Vidare oppmodar han om å «ta alle kunstarter til hjelp» (1933:67). Med nasjonalromantikken som eksempel nemner han både musikken og målarkunsten som beslekta og utfyllande kunstformer ved sidan av litteraturen.

Ruges tilnærming er slik både kulturhistorisk tradisjonell og svært moderne. Til det siste høyrer mange element med: friare og meir elevaktive arbeidsformer, elevinvolvering i mål og arbeidsmåtar, dialog i klasserommet med læraren som rettleiande ordstyrar, moderne litteratur som inngang til den eldre, bruk av *interart* osv. Reformpedagogikken i Herman Ruges avtapping er ein heilt annan enn Hans Bergersens: Likskapen mellom dei er eit positivt syn på elevaktivitet og sjølvverksemd, men bortsett frå det er det meste ulikt. Medverkande årsaker til

ulikskapane er truleg både opphavet til den pedagogiske inspirasjonen (Tyskland/Amerika) og tilhørsla deira til ulike skuleslag (gymnaset/folkeskulen). Når Ruge innleiingsvis seier at den nye metoden må avpassast det heimlege, kan ein konkludere med at det er ein allmenn karakteristikkk av hans eige bidrag: Han vidarefører venstrestatens historisk forankra norskfag med vekt på skjønnlitteraturen sitt dannelsingspotensial, men tek til orde for omfattande reformer når det gjeld arbeidsmåtar og metodar. Ruges tilnærming peiker i mangt fram mot sentrale element som skulle få sitt gjennomslag i morsmålsdidaktikken i 1970- og 1980-åra (t.d. Birte Sørensen 1983, Jon Smidt 1983/1986). Men samtidig: Ideala om elevaktiviserande lesing og læring gjekk heile tida føre seg innanfor dei allereie definerte faglege dannelsingshorisontane.

Plankomiteen sine arbeid, og særleg *Innstilling II* som vi har sett nærare på ovanfor, skulle få stor betydning for den vidare konkretiseringa av *Lov om høiere almenskoler* frå 1935. Kyrkje- og undervisningsdepartementet sende ut rundskriv både i 1939 og i 1940. I rundskriv av 1. juli 1940 vert det vist til plankomiteens innstilling som ei sentral fortolkingsramme:

Leseplanene bygger – som de før utsendte – i det hele på Plankomiteens
Innstilling II. (1940)

Rundskrivet frå 15. februar 1939 konkretiserte leseplanar og pensum for dei lågaste klassane i den høgre skulen, medan rundskrivet frå 1940 konkretiserte på same måten leseplanar og pensum for dei øvste klassane. I denne samanhengen skal eg avgrense framstillinga til rundskrivet frå 1940 og kommentere leseplanane for dei øvste klassane i den høgre skulen.

Innleiingsvis vert måla for norsk i det femårige gymnaset sette opp:

- 1) At elevane vinn ein nokolunde rik kjennskap til kulturlivet åt vårt folk, slik som det kjem til syne i litteraturen i begge målformer,

-
- 2) at dei har gått gjennom og kan lesa opp og gjera greie for eit utval av norsk litteratur i b e målformene,
 - 3) at dei kan lesa opp og setja om eit mindre utval av gamalnorsk bokheim og har kjennskap til det viktigaste av gamalnorsk forml re,
 - 4) at dei kjenner hovuddraga i norsk litteraturhistorie,
 - 5) at dei kjenner hovuddraga i norsk språkhistorie,
 - 6) at dei har noka øving i å lese svensk,
 - 7) at dei på ein fulln yande m te, både når det gjeld innhald og form, kan greia å skriva om emne som ligg høveleg til for alderen og vokstersteget deira.
- (Kyrkje- og undervisningsdepartementet i Rundskriv av 1. juli 1940:14)

Gjennom mål 1, 2, 4 og 6 vert litteraturdelen av norskfaget tildelt ein sentral posisjon. Nytt i planen er at også målet om gamalnorsk (mål 3) har fått ei sterkare litterær side. Planen strekar seinare under at hovudmålet med gamalnorsk er knytt til det språklege, men peiker vidare på at «[...] ein må heller ikkje gl yma at denne lesnaden  g skal tena til å gjeva kjennskap til levevis og kultur hos landsmennene v re i mellomalderen» (1940:14). Lesinga av norsk litteratur vert såleis delt i tre: 1) bokmål, 2) nynorsk og 3) gamalnorsk (1940:14).

Forholdet mellom målformene er elles utførleg kommentert og vert grunnlag for todelte planar: for skular og elevar med bokmål til hovudmål, og for skular og elevar med nynorsk som hovudmål (1940:16f). Framstillinga av dei ulike målformene kviler tydeleg på ein tokulturteori. Dei to målformene

[...] har kvart [!] for seg sin litteratur, si fastsette serskilte b ygningsl re og rettskriving, langt på veg  g sitt serskilte ordtilfang. (1940:15)

Nytt i planen er òg at tilnærminga til litteraturen blir gitt ein bestemt profil dei tre øvste  ra i den høgre skulen. Det første halvåret skal ein legge vekt på «eit par sentrale, ikkje for tunge verk i litteraturen fr  nyare tid» for å føre elevane inn i lesinga av «verdfull litteratur» (1940:16). Eksempla som er nemnde, er *Kongsemnerne*, *De unges forbund* og *En folkefiende* av Henrik Ibsen, *Arnljot Gelline* og *En fallit* av Bjørnstjerne Bjørnson, *Den fremsynte* og *Familien på Gilje* av Jonas

Lie, *Skipper Worse* og *Gift* av Alexander Kielland, *Markens Grøde* og *Segelfoss by* av Knut Hamsun, *I Cancelliraadens dage* av Trygve Andersen og endeleg *Christianus Sextus* av Johan Falkberget. Sjølv om ein kan seie at fleirtalet av verka i denne lista verken er særleg nye eller «lette», markerer innfallsvinkelen likevel ein vilje til å føre elevane inn i litteraturen det første halvåret.

Etter at ein på denne måten har ført elevane inn i den verdfulle litteraturen skal ein gå over til ein historisk-kronologisk gjennomgang av litteraturen:

Etter kvart går ein over til meir systematisk å lesa norsk litteratur etter 1814 (Wergeland – Welhaven – Asbjørnsen – Moe – Bjørnson – Ibsen) og kjem her så langt som til tida kring 1860. Ein kan nytta ein antologi eller skuleutgåver av einskilde forfattarar, så langt tida rekk til det. (1940:16)

Av den nynorske litteraturen vert det nemnt forfattarar og verk frå den same perioden, slik at ein «ved utgangen av året må [...] *vera ferdig med gjennomgåing av folkediktinga, Wergeland-Welhavenstida og den nasjonalromantiske perioden*» (1940:17).

Dette vert deretter følgd opp neste årssteget gjennom to ulike spor. Det første planen legg opp til, er at elevane skal lese frå «norrøn bokheim i omsetjing og norrøn litteraturhistorie», dernest «Holberg og prøver på litteraturen frå sambokriket (Petter Dass og Wessel og andre diktarar frå opplysningstida)» (1940:17). Det andre planen legg opp til, er at ein som framhald av gjennomgangen førre år skal lese norsk dikting frå 1860 til 1890. Litteraturhistorisk blir såleis gjennomgangen omfattande: Ein går frå «den norrøne tida gjennom sambokriket og nyare tida fram til 1890» (1940:17).

Siste året er, både når det gjeld litteratur og litteraturhistorie, sett av til «den nyaste litteraturen etter 1890» (1940:17). Planen nemner her forfattarar, men ikkje verk: «Hamsun, Nils Collett Vogt, Kinck, V. Krag, G. Heiberg, Sigrid Undset, Olaf Bull, Falkberget o.a. – Garborg, Sivle Løland, Moren, Duun, Aukrust o.a.» (1940:17).

Strukturen i den skjønnlitterære tilnærminga dei tre øvste åra av gymnaset kan dermed skildrast slik: Det første halvåret skal ein leie elevane inn i den verdfulle litteraturen. Deretter skal ein arbeide historisk med tekstane i ei kronologisk line frå den nye nasjonen sitt opphav i 1814 fram mot 1860. Det andre året skal ein lese litteratur frå norrøn tid og opplysingstida – truleg i lys av det nasjonale tildrivet frå litteraturlesinga førre år – og deretter halde fram den kronologiske gjennomgangen frå 1860 fram mot 1890. Siste året held den kronologiske gjennomgangen fram med litteratur frå tida etter 1890. Elevane skal slik gjennom ei nasjonallitterær utviklingshistorie – ei lengdesnittslesing med utgangspunkt i det nasjonale. Tilnærminga er slik tradisjonell, og ein kan legge til: Den er tradisjonell på ein meir systematisk måte enn ein har sett det i dei tidlegare planane for den høgre skulen. Elevane skal først inn i kulturen ved å gjennomlese kulturarven som ei utviklingshistorie – den personlege utviklinga blir ein slags analogi til den nasjonale kulturutviklinga.

Konklusjonen så langt er at arbeidsskulepedagogikken i svært liten grad pregar undervisningsplanane frå 1940. Den einaste formuleringa som er mogleg å tolke i ei slik retning, er knytt til ei setning som skildrar korleis ein skal arbeide med dei litterære tekstane:

Gjennomgåinga skjer ved lesing på skulen, attgjeving bolkevis ved einkilde elevar, serutgreiingar om visse sider ved boka, personar eller hendingar, anten ved læraren eller i form av einskildmannsoppgåver for elevane. (1940:16)

Dette *kan* tolkast som ei opning mot meir elevaktive arbeidsformer i arbeidet med skjønnlitteraturen, men kan knappast kallast ei tydeleg tilråding eller eit pålegg. Dermed kan situasjonen i 1940-åra skildrast slik: Lova om dei høgre allmennskulane frå 1935 var ei rammelov som plankomiteen fekk i arbeid å konkretisere. Plankomiteens innstillingar, og særleg *Innstilling II*, markerte ei tydeleg dreining i retning arbeidsskule og meir formale førestillingar om opplæring. Plankomiteen viste spesifikt til faglege innspel i morsmålsfaget i retning av ei nennsam innføring av arbeidsskuleprinsippet i den høgre skulen, i form av Herman Ruges

Morsmålsundervisningen frå 1933. Ved utsending av leseplanar og pensum i 1939 og 1940 viste departementet til *Innstilling II* frå plankomiteen som det grunnlagsdokumentet planane bygde på, men i norskfaget generelt og den skjønnlitterære delen av faget spesielt ser dette i svært liten grad ut til å ha hatt påverknad. Planane kan tvert om skildrast som tradisjonelle på ein meir systematisk måte enn før ved årsstegsvis periodegjennomgangar av skjønnlitteraturen på litteraturhistorisk grunnlag. Når dette skjedde trass i at *Innstilling II* var konkret i innspela til norskfaget, og at Ruge i tillegg hadde kome med fagleg vektige innspel på feltet, må det tolkast slik: Fagleg-pedagogiske innspel kom til og var ein del av grunnlaget for reforma, men tradisjonen vov tyngst.

Okkupasjonen gjorde at dei foreløpige planane frå 1939/1940 blei ståande i ti år. Først i 1950 gav Undervisningsrådet ut *Undervisningsplaner* for den høgre allmennskulen etter lov av 1935. Planen inneheld ein timefordelingstabell og planar for dei enkelte faga, og vert innleidd av ei uttale frå Undervisningsrådet. Der viser dei til at planen som no kjem, avløyser dei midlertidige frå 1939/1940, og at utgangspunktet også for dei nye planane er innstillinga frå plankomiteen:

Innstilling II fra Plankomiteen danner fremdeles grunnlaget også for de nye leseplaner. Når det gjelder de alminnelige pedagogiske retningslinjer for undervisningen, kan en særlig vise til kapittel III i denne innstilling, som inngående og ut fra moderne pedagogiske grunnsyn behandler hovedtrekkene i reformene i skoleloven av 1935, de enkelte fags stilling i fagkretsen og i det hele de faglige problem som gjennomføringen av loven reiser. (1950:5)

Undervisningsrådet gjer vidare greie for at dei i 1945 sende ut oppmodingar til skulane om å uttale seg om planane, og at desse tilbakemeldingane ligg til grunn for dei nye planane. Undervisningsrådet si framstilling er her prega meir av resignasjon enn reformiver:

En har hele tiden måttet ha for øye at arbeidsmengden i den høgre skolen måtte holdes innenfor rimelighetens grenser. Kravene må vurderes samlet, og det 5-

årige gymnas tvinger utvilsomt til en viss resignasjon, både når det gjelder de rene kunnskapskrav og friere undervisningsformer som krever lenger tid. (1950:6)

Medan dei friare arbeidsformene i plankomiteens innstilling vart framstilte som ei løftestong for skulen, ser vi her at dei vert framstilte òg som eit hinder, ved at dei er tidkrevjande. Ein «må være forsiktig og ikke belaste elevene for sterkt ved 'arbeidsskoleprinsippet'», åtvarar dei, men dei legg til at «elevens eget aktive og interesserte medarbeiderskap i undervisningen [...] [er] særlig viktig og utviklende for ham selv og for hans medelever» (1950:7). Undervisningsrådet sluttar seg slik til dei positive sidene ved arbeidsskuleprinsippet, men kjem med atterhald knytt til graden av gjennomføring.

Undervisningsrådet tek òg innover seg at den høgre skulen etter lova av 1935 har endra karakter:

Ved å la eleven møte humanistiske fag, realfag og ferdighetsfag på alle trinn i hans skolegang understrekes skolens almindennende karakter. Samtidig er det lett å se at den høgre skolen etter hvert er blitt meget av en fagskole for moderne språkopplæring og grunnleggende undervisning i matematiske fag, ved siden av at den søker å gi den vide almindennende orientering. I og med at loven av 1935 helt ut bygger på folkeskolens avgangsvitnemål, er den høgre skolen blitt en ren ungdomsskole som forutsetter psykologisk innsikt i og forståelse av ungdomsalderens behov og problemer. (1950:7)

Truleg med utgangspunkt i tilbakemeldingane frå skulane ser vi altså at Undervisningsrådet her tek innover seg grunnleggande utfordringar knytte til den nye skulelova, og arbeidsskuleprinsippet vert ikkje presentert som ei løysing, men heller som ei ønskt utvikling i den grad det er rom for det.

Norskfaget for det femårige gymnaset er skildra over seks sider i undervisningsplanen. Framstillinga av faget er på det næraste identisk med planen frå 1940 – endringane dreier seg stort sett om marginale justeringar av ordval og noko omredigering. Dei sju måla for norskfaget som var sett opp i 1940-planen, er såleis i

1950-planen blitt til fem, men som eit resultat av samanslåing av nokre av måla. Den einaste substansielle endringa er at «svensk» frå 1940-planen er blitt til «svensk og dansk» i 1950-planen. Ut av måla kan ein òg lese ei svak nedtoning av grammatikken si rolle i faget.

Ei anna mindre endring er knytt til gamalnorsk – også i 1950-planen er dette eit sentralt emne, men her kopla berre til det språklege. Den meir kulturelle og litterære sida ved den norrøne litteraturen, som var til stades i 1940-planen, er borte.

Den strukturelle malen frå 1940-planen når det gjeld litteraturlesing, er langt på veg intakt i 1950-planen. Det første av dei tre gymnasåra vert det lagt vekt på nyare tekstar, aktualitet og det å vekkje elevane si interesse, og deretter kjem den meir historisk orienterte litteraturlesinga. Eit nytt avsnitt som tek for seg arbeidsmåtar har likevel kome til:

Den måten læraren nyttar til å gå gjennom diktverket, kan skifta mykje frå verk til verk, og læraren må ta omsyn til kor mogne elevane er, og kva han sjølv maktar. Men undervisninga bør vera merkt av initiativ og elevaktivitet, og læraren må stendig granska sin eigen metode og freiste finna nye og betre måtar å leggja fram stoffet på. Mykje av lesestoffet kan elevane arbeida gjennom heime, sumt høver best til høgtlesing i klassen, og sumt til «still lesing». Det stoffet som er dramatisk og kan dramatiserast, bør òg utnyttast på denne måten. Ved samtalar og arbeidsoppgåver kan ein utvida stoffet og trengja djupare inn i det. Men gamaldags «leksehøyring» av litterært stoff bør ein nytta minst mogeleg. (1950:25f)

Her opnar 1950-planen i langt større grad enn 1940-planen for friare arbeidsformer. Det er likevel nettopp det å «opne for» endringar som blir gjort – her er ingen markørar av at dette *skal* gjerast. Slik sett lever Undervisningsrådet opp til formuleringa frå innleiinga av planen om at dei «vil gi rom for friere arbeidsformer der dette er mulig» (1950:6). Planen frå 1950 er slett inga tvangstrøye i retning arbeidsskulen, og endringane i norskfaget må vurderast som marginale.

Undervisningsrådet har, både når det gjeld arbeidsmetodikken og norskfaget, med

eigne ord «innskrenket seg til det mest nødvendige. Fagmetodikken forutsettes å bli inngående behandlet ved Pedagogisk seminar og ved særskilte framstillingar» (1950:6).

Undervisningsplanane frå 1950 vart avløyst av *Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935* frå 1959. Planen frå 1959 er, når det gjeld norskfaget og litteraturundervisninga, ordrett den same som planen frå 1950, med eitt marginalt unntak: Der begge planane slår fast at pensum i litteratur skal vere samansett av fem heile diktverk, har det i 1959-planen kome til ei spesifisering i parentes om at minst to av dei skal vere «i dramatisk form» (1959:28).

Det som karakteriserer gymnaset i 1940- og 1950-åra, er dermed stabilitet og ro. Men som ofte elles i skulehistoria: Stabile periodar vert ofte avløyste av endringsrike periodar. Gymnaset si utvikling dei neste tiåra skulle følge mønsteret frå tidlegare i hundreåret: Eit tiår med utgreiingar (1920-åra) vart følgt av eit tiår med reformer. Det same skulle skje denne gongen: 1960-åra blei eit tiår for viktige utgreiingar, 1970-åra tiåret for reformer som gjorde desse utgreiingane til verksam skulepolitikk.

Den nye lova for folkeskulen av 1959 førte med seg behov for endringar også av den høgre skulen. I 1960 blei det derfor oppnemnt ein komité med Olav Sundet som formann som skulle utarbeide ein revisjon av skulelova av dei høgre allmennskulane. Arbeidet resulterte i *Lov av 12. juni 1964 om realskole og gymnas*. Reidar Myhre karakteriserer lova som både ei «overgangslov» og ei «rammelov», «idet den overlot avgjørelsen av en rekke spørsmål til andre organer» (2002:184).

Det var to sentrale organ som skulle bidra til å konkretisere endringane av den høgre skulen. Allereie i 1962 oppnemnde Kyrkje- og undervisningsdepartementet eit utval som skulle vurdere innhald og pedagogisk oppbygging i gymnaset. Agvald Gjelsvik vart utnemnd som leiar, og det såkalla Gymnasutvalet/Gymnaskomiteen/Gjelsvikutvalet leverte si innstilling i 1967. I 1965 blei ein annan komité utnemnd som arbeidde parallelt med Gymnasutvalet, men med eit breiare mandat:

Skolekomiteen av 1965, ofte kalla Steenkomiteen etter formannen, Reiulf Steen frå Arbeidarpartiet. Skolekomiteen la fram tre innstillingar: i 1967, 1969 og 1970.

Innstillingane frå Gymnasutvalet og Skolekomiteen skulle bli avgjerande premissleverandørar for skuledebatten og skulepolitikken i tiåret som følgde.

Gymnaskomiteen var det utvalet som retta seg spesifikt mot gymnaset og hadde som mandat å sjå på all utdanning som baserte seg på den niårige einskapsskulen.

Tilrådinga dei leverte i 1967, var eit grundig dokument som inneheldt historikk, statistikk, jamføring med andre land, pedagogiske drøftingar med omsyn til differensiering, framlegg til fagplanar i dei ulike faga m.m. I det følgjande skal eg gi ei framstilling av Gymnaskomiteen si innstilling frå 1967, som kom til å bli eit sentralt dokument i utviklinga av den høgre skulen.

Tilrådinga frå Gymnaskomiteen ber framfor alt fram eit vitnemål om at komiteen har hatt ei oppfatning av å vere i ei overgangstid, ei brytningstid mellom det som hadde vore, og det som skulle kome, og som ein enno ikkje heilt visste kva ville bli. Ein viktig faktor i denne samanhengen er det Gymnaskomiteen kallar ei «eksplosjonsliknande stiging» i talet på artianarar (1967:9). Komiteen dokumenterer at talet på artianarar var 350 i år 1900, 1 024 i 1920, 3 291 i 1940 og 5 210 i 1960. Deretter, frå 1960 til 1965, kjem ein markant auke som komiteen gong etter gong karakteriserer som *eksplosiv*: Artianartalet gjekk frå 5 210 i 1960 til 10 757 i 1965. Komiteen påviser at «artianarfrekvensen», altså delen av kulla som tok artium, steig frå 11,8 % til 16,7 %, og konkluderer med at det ikkje var variasjonar i årskulla som hadde skapt auken, den var skapt av at stadig fleire ville og kunne ta artium. Denne auken er eit sentralt bakteppe når gymnasutvalet seinare tek for seg gymnaset sin funksjon (1967: kap. V-VII).

I desse kapitla går komiteen inn i overordna skulemessige spørsmål. Gymnaset har gjennom historia hatt ei dobbel oppgåve, seier komiteen, «og etter loven er det ei vidaregåande allmenn danning som er det primære, og studiegrunnlaget som er det

sekundære» (1967:46). Og dei legg til: «I praksis har det likevel helst vore omvendt» (1967:46). Gymnaskomiteen held fram at det ikkje er nokon motsetnad mellom desse to føremåla, men legg sjølv mest vekt på den allmenne danninga framfor det studieførebuande. Dramaturgien i framstillinga får vidare eit preg av at komiteen vurderer situasjonen som prekær:

Frå alle kantar er det spørsmål etter høgt kvalifisert arbeidskraft. Overalt er det ungdom som leitar etter høve til å få ei vidaregåande utdanning. Men denne delen av skoleverket vårt er ikkje tilstrekkeleg utbygd, så tilbodet svarar ikkje til det ein treng. Samfunnsutviklinga har gått så fort at skolane ikkje har greidd å følgje med. Og det er ei alvorleg sak når ein i ei tid da kunnskapsbehovet er stort, må setje opp stengsler for ungdom som gjerne vil lære. (1967:46)

Dette kan ein kanskje kalle komiteens ideale fordring: å opne opp utdanningssystemet for ungdom som så gjerne vil lære. Samtidig har komiteen også ei meir instrumentalistisk grunngeving for utbygginga av den høgre skulen – «samanhengen mellom velstandsutvikling og utdanningsnivå er blitt så tydeleg» (1967:46), slår dei fast. I den samanhengen ser dei «på heile folket som eit reservoar av evner og givnad»:

Utviklinga av evnene og givnaden er avgjerande for framgang og utvikling på alle område og innan alle institusjonar. Derfor er det innlysande at ein auke i undervisningstilbodet for *alle*, vil gi best von om rikare og betre liv for heile samfunnslyden – av di ein med det skaper føresetnader for god utnytting av ressursar og kjelder og for ei fullgod utvikling av alle hjelperåder. (1967:46)

I eit slikt *human capital*-perspektiv ser komiteen på utdanningseksplorsjonen som eit gode: «Det er ubrukte reservar som rykkjer inn i gymnaset» (1967:51). I ein slik samanheng framstår komiteen som instrumentalistisk på vegner av samfunnet meir enn dei er opptekne av allmennutdanninga til den enkelte.

Gymnaskomiteen vik likevel ikkje unna dei meir problematiske sidene ved utdanningseksplorsjonen. Inntil vidare aukar tilstrøyminga meir enn talet på

gymnasplassar aukar, seier dei, og det gjer at «berre dei beste kjem inn» (1967:51).

Men dette vil over tid endre seg, slår dei fast:

På lengre sikt må likevel ein auke i tilstrøyinga føre til ein reduksjon i medelkvaliteten, noko som truleg alt har skjedd i somme område. Dette vil få følgjer for gymnaset om ein ikkje gjer radikale endringar i skoleverket. (1967:51)

«Den dagen er neppe langt borte», legg dei profetisk til, «da 12 års skolegang blir vanleg for dei fleste» (1967:52). «Det må vere klårt at gymnaset ikkje skal vere ei miniatyrtugåve av eit universitet[...]», slår komiteen fast (1967:51), før dei går inn i den avgjerande drøftinga kring endringane som bør og må gjerast.

Gymnaskomiteen set spørsmålet på spissen: «[K]orleis skal vi kunne halde nivået i gymnaset oppe samtidig med at tilstrøyinga til høgare utdanning stadig aukar?» (1967:50). For å svare på dette spørsmålet vender komiteen seg til skulehistoria. Den tradisjonen som det noverande gymnaset kviler på, seier komiteen, er det gymnaset vi fekk med lova av 1869. Bak denne lova identifiserer dei ei danningmessig todeling: på den eine sida ei klassisk orientert line representert ved Fredrik Moltke Bugge, på den andre sida ei «nasjonal, nyspråkleg» og realfagleg orientert line representert ved Hartvig Nissen (1967:54f). I konfrontasjonen mellom desse tradisjonane var det den siste som vann fram, og allmenndanning vart definert i retning av det encyklopediske. Skulen blei innhaldsretta og vende lite merksemd mot arbeidsprosessane ein brukte. Men med det miste skulen det beste i tradisjonen frå latinskulen, held komiteen fram:

Det beste i tradisjonen frå latinskolen, mogning og vokster som følge av fordjuping i eit meningsfylt stoff, var det såleis ikkje teke nok omsyn til. Ein la kan hende for stor vekt på sjølv den *kunnskapsmengda* som elevane skulle lære, slik at det i praksis kom til å bli eit mål i seg sjølv å tileigne seg visse kunnskapar. (1967:55)

Dei som skulle finne fram igjen dei gløynde kvalitetane ved latinskulen, var ifølge Gymnaskomiteen Plankomiteen for den nye skoleordning og særleg deira *Innstilling*

II frå 1938. Gong etter gong viser Gymnaskomiteen til Plankomiteen si *Innstilling II* som ideal for å løyse dei aktuelle utfordringane for den høgre skulen.

Gymnaskomiteen framstiller ein historisk akse basert på eit formalt danningssyn, der Bugge i 1830-åra sette opp ideala for gymnaset, og der Plankomiteen hundre år seinare henta desse fram igjen. Gymnaskomiteen ser seg sjølv i forlenginga av denne tradisjonen – ein kan i mangt seie at Gymnaskomiteen sin rapport stiller seg direkte i forlenging av Plankomiteen sine arbeid frå 1930-åra, og dette er ope uttalt:

Det er ikkje noko radikalt nytt i det framlegget om arbeidsmåten i gymnaset som Gymnasutvalet kjem med. Tankane er vel kjende frå den innstillinga «Plankomiéen for den nye skoleordning» la fram i 1938 i samband med lov av 10. mai 1935 om høgre allmennskolar. (1967:71)

I dei retningslinene for undervisninga i den høgre skulen som blei dregne opp i 1938 i *Innstilling II* frå Plankomiteen og seinare arbeidd ut i «Undervisningsplanar» frå Undervisningsrådet (Gymnasrådet), har arbeidsmåten ein sentral plass. Når ein i kvardagen ikkje heilt har greidd å følge intensjonane i planane, seier Gymnaskomiteen, kjem det framfor alt av dei krava som har vore stilte til pensum og eksamen. Lærarane har kjende seg bundne av desse krava, og har derfor ikkje våga å bruke så mykje tid på sjølve arbeidsmåten og på fordjuping i stoffet som dei gjerne ville (1967:155).

Om lærarane har kjende seg bundne av desse krava, gjer ikkje Gymnaskomiteen det same:

I vidaste meining er det omsynet til samfunn og mottakarar som ligg attom pensum- og arbeidskrava. Og skolen har funne dette så viktig at ein har meint å la pedagogiske ønskemål i nokon monn kome i andre rekkja. Gymnasutvalet meiner tida er mogen for ei endring av dette tilhøvet. (1967:155f)

Gymnaskomiteen sin konklusjon er altså klar: Dei formale kvalitetane ved skulen som Plankomiteen heldt fram i 1930-åra i sin tilslutnad til arbeidsskulen, men som ikkje fekk breitt gjennomslag i praksis tiåra etter, skal no hentast fram att og etterlevast. I

kursivert form framhevar utvalet at «*eit nivå ikkje er det same som eit skolepensum*» (1967:48). Løysingane dei held fram for den høgre skulen, er altså dei same som vi kjenner frå Plankomiteens *Innstilling II* frå 1938: individualisering, lære å lære på eiga hand, elevaktiviserande arbeidsmåtar, samarbeid, differensiering, osv. Gymnaskomiteen ser det slik at samfunnsutviklinga stadfestar at ei slik utvikling er rett, og dei held utviklingsoptimistisk fram:

På sett og vis er det samanheng mellom dei sterke ønske om utvikling av evna til å lære på eiga hand, og det stadig rikare informasjons- og utdanningstilbod som i vår tid kjem frå kjelder utafør skoleverket, gjennom ulike massemedia og gjennom ei aukande mengd av billig og god fag- og skjønnlitteratur. Gymnaselevar bør ha gode føresetnader for å dra nytte av slike tilbod. Men då må ikkje gymnaset krevje meir arbeid etter skoletid enn at elevane kan ha tid og krefter til særinteressene sine og til å gjere verdfulle røynsler i vanleg sosial aktivitet. (1967:157)

To andre sentrale perspektiv i innstillinga skal òg haldast fram: For det første er komiteen oppteken av det globale perspektivet. Gong etter gong held dei fram det globale perspektivet som eit korrektiv til nasjonen, familien og individet. For det andre gjer komiteen seg interessante refleksjonar over forholdet mellom det som er felles, og det som er individuelt. Den høgre skulen må gi rom for det individuelle, held komiteen fram, men skulen må òg halde fast på ei felles kjerne for alle:

For at eit folk skal kunne verne om kulturarven sin, er det ein føresetnad at han er kjend og kjær for alle. I arbeid, i fritid og i funksjonen som samfunnsmedlem vil alle menneske ha behov for ei vidast mogleg, sams referanseramme. (1967:47)

Med desse refleksjonane kring *felles referanserammer* føregrip Gymnaskomiteen E.D. Hirschs *Cultural Literacy* frå 1987 og – i norsk læreplanssamanheng – Gudmund Hernes si vekt på det same i arbeidet med læreplanar i 1990-åra. Også *human capital*-perspektivet, som vi ovanfor såg at komiteen la til grunn, skulle Hernes og seinare

Clemet halde fram med tydelegheit nokre tiår seinare. Dette kjem vi tilbake til i neste kapittel.

Trass tilvisinga til kulturvern er det eit noko desimert norskfag Gymnaskomiteen presenterer. Etter framlegget er norsk representert med fire timar kvart av dei tre åra i gymnaset, og det representerer ei svekking av faget. Gamalnorsken har komiteen nær fjerna som del av faget, og dei viser i den samanheng til tilvalskurs i norrønt mål. Når det gjeld litteraturdelen generelt, er den knytt til to av fem mål for faget:

Undervisninga tar sikte på å gi elevane [...]

-ei vidare innføring i norsk litteratur og litteraturhistorie, føresetnader for å lese med rikare utbytte og interesse for god og verdfull lesnad, [...]

-og på å utvide den allmenne livsorienteringa, lære opp sansen for estetiske verdiar og intellektuell ærlegdom og i det heile hjelpe elevane fram til personleg vokster og *mogning*. (1967:192)

Vi ser her at Gymnaskomiteen legg meir vekt på det individuelle framfor den felles kulturarven. Når komiteen held fram at innføring i norsk litteratur og litteraturhistorie er viktig, er det fordi desse storleikane gir elevane noko – ein personleg vekst med bestemte kvalitetar knytte til det.

Når komiteen deretter utleier fire «Hovudpunkt» ut frå dei fem måla, er litteraturdelen redusert til eitt av dei fire:

Litteratur

-Oppøving av evna til å kunne lese medvite og med sans for kunstnarlege verkemiddel. Litteraturhistorie med utsyn til nordisk litteratur og til verdslitteraturen. Eit representativt utval av skjønnlitteratur og sakprosa. (1967:192)

Totalt sett er altså den nasjonale skjønnlitteraturen svekt monaleg som del av norskfaget i Gymnaskomiteens forslag. Det er redusert til eitt av fire hovudpunkt i

faget, den nasjonale ramma får konkurrerende nivå (Norden/verda) og skjønnlitteraturen blir sidestilt med sakprosa.

Dei reduserte ambisjonane på skjønnlitteraturens vegner er òg tydeleg når Gymnaskomiteen skal presisere litteraturdelen av faget nærare. Innleiingsvis legg dei vekt på det lystbetonte:

Hovudformålet med denne disiplinen er å gjere elevane glade i god litteratur, å gi dei grunnlag for ei rikare oppleving og å utvide den litterære orienteringa deira. (1967:194)

Lysta til å lese vert vidare prioritert, og komiteen finn grunn til å åtvare mot element som kan vere til hinder for det:

Undervisninga i gymnaset får mye å seie for den holdninga elevane seinare møter litteraturen med. Dei kan gå ut av skolen med større føresetnader for og meir hug til å lese, men undervisninga i litteratur *kan* òg føre til at elevane får ei nokså negativ innstilling til god litteratur.

Ein nemner dette særskilt viktige momentet for å åtvare mot uturvande kommentering og formanalyse, og for å peike på kva verd det har at kvar klasse får stå tolleg fritt i val av arbeidsopplegg og lesnad. (1967:194)

Vidare drøftar komiteen bruk av gruppearbeid versus individuelt arbeid, og dei grunnlegg behovet for det sistnemnde slik:

Dei individuelle oppgåvene vil gi elevane høve til fordjuping og til å greie ut om eigne tankar og kjensler. Dei er derfor eit viktig innslag i litteraturarbeidet. (1967:194)

Med dette dreier Gymnaskomiteen fokus over frå kulturarven og tekstane til den verknaden tekstane har på den enkelte elev. Det er her ikkje snakk om å lese tekstar på tekstane sine eigne premisser, men ut frå individuelle reaksjonar frå kvar enkelt lesar. Sett på spissen kan ein seie at litteraturen sin funksjon her blir å mediere ein tematikk og vidare fungere som ein katalysator for elevens personlege tankar og kjensler. Formuleringa sitert ovanfor skildrar eit litteraturdidaktisk perspektiv som

ligg tett på det terapeutiske. Konklusjonen er at Gymnasutvalet si innstilling markerer både ei svekking av norskfaget generelt, og ei svekking av litteraturdelen av norskfaget spesielt. Vidare markerer innstillinga ei dreining i legitimeringsgrunnlaget frå nasjonal kulturarv til individet si lyst, behov for oppleving og emosjonelle og intellektuelle behov i si personlege utvikling.

Skolekomiteen av 1965 (Steenkomiteen) kom i sine innstillingar (1967, 1969, 1970) med samanfallande syn på norskfaget og litteraturdelen av norskfaget. Skolekomiteen si prioritering kjem til uttrykk slik:

For hovedmålet, som er å utvikle sans for og glede ved god litteratur, må andre oppgaver som f. eks. å gi en mer systematisk innføring i norsk litteratur gjennom tidene, vike noe. (1969:101)

Ulikt Gymnaskomiteen markerer Skolekomiteen sine innstillingar ei påfallande politisering av skulen og skulens oppgåver, og klarast kjem dette til syne i *Innstilling III* frå 1970. Etter Skolekomiteen sitt syn er ein storleik som kulturarven alt anna enn nøytral:

Det som kanskje ikke har vært like klart erkjent alltid, er at skolen ikke er noen passiv kulturformidler. Den har aldri stilt seg – og kan heller ikke stille seg – nøytral til de ulike elementer i kulturarven.

I vår tid skulle dette være åpenbart bl. a. av den grunn at kulturarven etter hvert har vokst seg så svær på alle områder at enhver skole må foreta et nokså nøye og begrenset utvalg av lærestoff og kulturtilfang for øvrig. Vår kulturarv er dertil i høg grad sammensatt av idéer og tendenser som peker i ulik retning og ofte står i motsetning til hverandre. Den som har ansvar for oppdragelse og opplæring, står derfor til stadighet overfor vanskelige valg. Skolen må m. a. o. ta stilling til hvilke elementer i kulturarven som er særlig verdifulle og viktige, om det er tendenser det er grunn til å styrke, og om det på den annen side er tendenser som skolen bør være med på å motvirke. (1970:51)

Vidare drøftar komiteen forholdet mellom materiale og formale dannelsingsperspektiv:

Komiteén vil understreke at den [...] ikke anser oppgaven å formidle kulturarven som uttømt gjennom en viss orientering i kulturtradisjonene, men at den for det første forutsetter en orientering som fører til innsikt og forståelse og gir elevene muligheter for å kunne tilegne seg åndsverdiene i tradisjonene, og for det andre at skolen i sin virksomhet, dvs. gjennom arbeidsmåter og den måten skolesamfunnet er ordnet på, bygger på disse samme tradisjonene.

Gjennom den måten skolen formidler kulturarven på, påvirker den elevene, og dermed påvirker den også forholdene i samfunnet utenfor skolen. I virkeligheten er det ikke mulig å undervise eller oppdra uten å øve påvirkning. I all undervisning er vi nødt til å foreta ikke bare valg av stoff, men også av arbeidsmåter og andre virkemidler. Gjennom det stoffet vi velger, påvirker vi elevenes meninger, og dermed øver vi også innflytelse på avgjørelser de kommer til å ta gjennom livet. Gjennom de arbeidsmåter vi benytter, den måten vi organiserer skolesamfunnet på og gjennom den ånd som hersker i skolen, er vi med på å utvikle bestemte holdninger og vaner. Den måten vi organiserer skoleverket på og det som skjer i skolene våre, har dermed påvirkning på hele samfunnsutviklingen. (1970:51f)

Skulen kan derfor ikkje lenger «velge å late som om den er nøytral i forhold til kultur- og samfunnsproblemer» – den må ta stilling (1970:52). I denne sammenhengen identifiserer komiteen «dominerende utviklingstendenser i tiden» som «de færreste» meiner inneber ein «riktig kurs» (1970:52). Dette leier komiteen i retning av eit dystopisk framtidssyn:

Det er vel snarere nokså allmenn enighet om at framtiden rommer mindre tiltalende, ja farlige perspektiver. Vår og de neste generasjoner står overfor oppgaver og trusler som dels er nye, dels ikke har hatt slike dimensjoner tidligere som de har nå, og som derfor krever nye og radikale holdninger og løsninger. (1970:52)

Dette fører Skolekomiteen fram mot ein konklusjon som må kunne karakteriserast som eit *politisk credo*:

Konklusjonen på disse betraktningene er at utgangspunktet for enhver drøfting om skolens mål og form og innhold må være ikke hvordan vi tror framtiden vil bli og hvilke kunnskaper, ferdigheter og andre egenskaper det vil kreve, men

hvordan vi ønsker det skal bli. Skolens målsetning må m. a. o. omfatte et sett av idéer om hvordan vi vil ha det, hvordan vi vil leve, hvordan vi vil at samfunnet vårt skal se ut. Skolens målsetning må således omfatte en kulturell og politisk ideologi. (1970:52)

Skolekomiteen av 1965 koplær slik kulturarven direkte opp mot politisk ideologi. Dei områda komiteen er særleg bekymra for i si innstilling om skuleverket, er masseødeleggingsmiddel, fråvere av internasjonal moral og lovverk, fattigdom, fordommar, sosial og økonomisk ulikskap, uro og vantrivsel, konkurranse mellom individ, utnytting av naturen, prioritering av kortsiktige økonomiske omsyn, utkantområde, folketette område, forureining, trafikkhindringar, sosial isolasjon, privatisert næringsliv og bankvesen, påverknad frå moderne massemedium («indoktrinering»), osv. (1970:53-55). Tre av medlemene i komiteen slutta seg ikkje til denne framstillinga, og leverte særuttale. Komiteen si fleirtalsinnstilling bar eit tidleg vitnemål om dei nyradikale sitt tautologiske slagord i 1970-åra om at «alt er politikk» – også skulen, også kulturarven.

1960-åra var eit tiår for utgreiingar frå Gymnaskomiteen og Skolekomiteen av 1965, 1970-åra vart tiåret då dette tankegodset skulle bli verksam skulepolitikk gjennom ny skulelov og fagplanar. I mellomtida hadde allereie utgreiingane ført til forsøksverksemd både basert på Gymnaskomiteen si innstilling (reformgymnas frå hausten 1969) og på Skolekomiteen sine innstillingar – dei siste forsøka i regi av Forsøksrådet. Sjølvne lova for den vidaregåande skulen skulle gjennom ei politisk tautrekking: Den blei lagd fram for Stortinget av regjeringa Bratteli i 1972, trekt tilbake av regjeringa Korvald same haust og til sist lagt fram igjen av den nye regjeringa til Bratteli ved utgangen av 1973. Året etter vart *Lov av 21. juni 1974 om vidaregåande opplæring* vedtatt og sanksjonert med verknad frå 1. januar 1976 (jf. Myhre 2002:191). Lova hadde denne føremålsparagrafen:

§ 2 Formål

Den videregående skole skal forberede for yrke og samfunnsliv, legge et grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling.

Den videregående skole skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelse av de kristne grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske idéer og vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte.

Den videregående skole skal fremme menneskelig likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar.
(1974:§ 2)

Føremålsparagrafen frå 1935 var meir kortfatta – den slo fast at den høgre skulen skulle «medvirke til elevenes kristelige og sedelige opdragelse og søke å utvikle dem til dyktige mennesker så vel i åndelig som i legemlig henseende» (§ 2, 1935). Som ein ser, er det vesentlege endringar som er uttrykte gjennom den nye føremålsparagrafen. For det første har den nye føremålsparagrafen eit meir yrkesretta perspektiv, dels truleg som følge av at den nye planen også inkluderte yrkesretta liner i den høgre skulen. For det andre er det lagt eit individretta synspunkt til grunn ved at målet for skulen er å «hjelp elevene i deres personlige utvikling». For det tredje har den religiøse fundamenteringa endra karakter – frå «opdragelse» i 1935 til «kjennskap» og «forståelse» i 1974. Det haldningsskapande er slik erstatta med det Reidar Myhre kallar «en mer intellektuell betraktningssmåte» (2002:194). Vidare har den religiøse forankringa no fått konkurranse av andre haldepunkt i tilværet – den nasjonale kulturarven, demokratiske idear og vitskapleg tenkje- og arbeidsmåte. Det siste avsnittet i føremålsparagrafen er av meir tidstypisk karakter og vidarefører mykje av tematikken frå Skolekomiteens *Innstilling III*, sitert ovanfor. Sagt annleis: Lova held fram den franske revolusjonen sitt slagord om fridom, likskap og brorskap, utvida med økologiske og internasjonale perspektiv, typiske for tenkinga i 1970-åra.

Allereie i 1973 – eitt år før den nye lova vart vedtatt – hadde Forsøksrådet lagt fram *Læreplan for gymnasen. Del I*. Dette var den generelle delen av læreplanen, og den blei i dei neste åra følgd opp av meir spesifiserte fagplanar. I 1976 låg læreplanverket

føre i ei revidert og samla utgåve, med namnet endra i samsvar med den nye lova: *Læreplan for den videregående skole*. Denne vil bli kommentert i det følgande.

Utviklinga av den høgre skulen i 1970-åra markerte ei omfattande utviding av einskapsskulen. Det som tidlegare hadde vore gymnas, yrkes- og fagskular vart slått saman til eitt skuleslag som prinsipielt skulle vere ope for alle. I dei grunnleggande prinsippa for den vidaregåande skulen heitte det at:

Ordningen av den videregående skolen bygger på to hovedforutsetninger:

-etter avsluttet grunnskole skal alle ha adgang til å få videregående opplæring

-innen rammen av det undervisningstilbud som den videregående skole gir, skal elevene så langt det er mulig selv få velge utdanningsvei. (*Læreplan for den videregående skole*, generell del, 1976:19)

I tråd med dette vert den generelle delen av læreplanen innleidd av ei fråsegn om at «[d]et bør ikke bli noe brudd mellom grunnskolens oppgaver og mål og målet for den videregående skolen» (1976:7). Overgangen frå den obligatoriske grunnskulen til den vidaregåande skulen skulle slik bli mest mogleg saumlaus, nettopp med utgangspunkt i eit einskapsskuleperspektiv.

Sjølv om dei politiserte innstillingane frå Skolekomiteen hadde skapt utdanningspolitisk debatt, blei mange av synspunkta langt på veg vidareførte. I den generelle delen av læreplanen blir føremålsparagrafen (§ 2) i lova frå 1974 utlagt på denne måten:

Formålsparagrafen framhever at de kristne grunnverdier, vår nasjonale kultur og de demokratiske ideer er særskilt viktige verdier å formidle til alle elever. Videre framhever den [...] vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte. Skolen skal også fremme menneskelig likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar. Disse verdiholdninger er bl.a. basert på en erkjennelse av at skolen gjennom den påvirkning den har på elevene, også påvirker den alminnelige utvikling i samfunnet. I valg av lære- og arbeidsstoff og arbeidsmåter i skolen og når det gjelder ordningen av skolen

og skolesamfunnet for øvrig, må en derfor også ta utgangspunkt i hvordan vi ønsker å leve, og hvordan vi ønsker at samfunnet skal være ordnet i framtiden. Skolens virksomhet må være basert på vurderinger om det er tendenser i tiden som skolen bør være med og styrke, og om det er tendenser som skolen bør hjelpe til med å motvirke. Derfor er spørsmålet om mål og midler i skolen også et samfunnsspørsmål som hører til i en vid sammenheng. (1976:8)

Som Skolekomiteen ser vi at læreplanen framstiller skulen i eit ideologisk og motkulturelt perspektiv, og det vert lagt vekt på arbeidsformer like mykje som skulens innhald. Vekta på det formale dannelsingsinnhaldet er heilt i tråd med komitéinnstillingane frå 1960-åra.

I føremålsparagrafen i 1974-lova (sjå ovanfor) vart det lagt vekt på at skulen skulle «hjelpa elevene i deres personlige utvikling» (§ 2). Dette følger den generelle læreplanen grundig opp. Det vert lagt vekt på at den nye vidaregåande skulen vil få «elever som er nokså ulike med hensyn til evner og anlegg, arbeidsiver og standpunkt», og skulen sitt mandat vert då å «starte på det faglige nivået de har nådd fram til ved inntaket i den vidaregåande skolen» (1976:7). Vidare skal undervisninga «legges opp i et tempo, og med et omfang som høver for den enkelte så langt dette er praktisk gjørlig» (1976:7). I denne samanhengen utlegg læreplanen eit sinnrikt system for differensiering: stoffleg differensiering, nivå-differensiering, tempodifferensiering og endeleg organisatorisk differensiering versus differensiering i klassen (1976:32-36). Det vert vidare understreka at ein må ta utgangspunkt i elevane sine interesser (1976:33). Ove Skarpenes bruker i si avhandling om reformene av 1974 og 1994 omgrepet *pedosentrisme* for å «beskrive en prosess i vidaregåande skole der det er blitt utført et stadig større arbeid for å finne og utvikle pedagogiske virkemidler, arbeidsmåter og teorier hvor læring i så stor grad som mulig skal være tilpasset den enkelte elev» (2007:86). Ein forlèt såleis faglege førestillingar om eit fiksert begynnarnivå ved inntaket og overlèt til skulen og lærarane å gjere nødvendige tilpassingar til den enkelte. Skulen skal etter planen «hjelpa den enkelte elev til å realisere sine muligheter» (1976:44), elevane skal bli presenterte for valmoglegheit

(1976:42), elevane sine interesser skal «være bestemmende for lærerens valg» (1976:41), osv. Eg deler Skarpenes si vurdering av at den generelle læreplanen av 1976 markerer ei pedosentrisk dreining av skulen samanlikna med tidlegare planar. Skarpenes hevdar vidare at planen representerer ei *instrumentell* pedosentrisme med vekt på sjølvinstruerande hjelpemiddel og ei umyndiggjering av læraren (2007:114). Denne vurderinga deler eg derimot ikkje – tvert om åtvarar læreplanen mot denne typen sjølvinstruerande hjelpemiddel:

Hjelpemidlene må fremme en [...] aktiv læring. Aktiviseringen må ikke skje ved at det blir satset på mekaniske drilløvinger slik en har sett i enkelte læringsprogrammer. De må være basert på problemer som er av en slik art at elevenes evne til å trekke slutninger og til å gjøre vurderinger blir satt på prøve. (1976:48)

Den graden av tilpassa opplæring som læreplanen tek til orde for, kan kome i ein konflikt med ønsket om å arbeide med det same stoffet i klassen. Sagt annleis: Ei høg grad av pedosentrisme kan vere eit hinder for at elevane utviklar felles referanserammer. Denne konflikten er læreplanen seg bevisst, og den tek aktivt stilling til problemstillinga:

I og med at en legger stor vekt på den personlighetsbyggende virkning arbeidet med lærestoffet har, vil kravet om fellesskap i kunnskaper måtte bli mindre. Det er like viktig at lærestoffet engasjerer elevene og utfordrer til tenkning og arbeid som at det er en del av vår felles kultur. [...]

I mange fag vil elevene måtte arbeide med ulikt stoff – både med hensyn til mengde, innhold og framstillingsform. (1976:38)

Den generelle delen prioriterer slik personlege interesser framfor nasjonal kulturarv, formal danning framfor material, individet framfor fellesskapen.

I tråd med dette er det nasjonale tona sterkt ned i den generelle læreplanen. Som førestilt fellesskap kan det nasjonale bli utfordra på to måtar – anten «ovanfrå», i form av tilvising til overnasjonale fellesskapsformer, eller «nedanfrå», i form av vekt på det

regionale eller lokale. Læreplanen peiker på at elevane skal få «saklig informasjon om andre nasjoner og kulturformer enn vår egen» (1976:38), men dette er unntaket som stadfestar regelen om at det overnasjonale er lite til stades i planen. Det som dominerer, er tilvisingar til det lokale fellesskapsnivået. Gong etter gong knyter læreplanen skulen opp mot lokalmiljøet:

Orienteringen om samfunnsliv og samfunnsspørsmål må også i den vidaregåande skolen ta utgangspunkt i og være nær knyttet til det samfunnet som elevene kjenner og har rundt seg. Ved selvsyn og selvopplevelse må elevene få kjennskap til bygda eller byen og til styre og stell der. (1976:9)

«Bygda eller byen» er eit mykje brukt omgrepsspar i læreplanen. Elevane skal «ved selvsyn blant annet få høve til å sette seg inn i hvordan bygda eller byen blir styrt», og dei skal «engasjeres i prosjekter til fordel for bygda eller byen, for eksempel i sosiale eller kulturelle tiltak» (1976:14). Vidare skal fagplanane tilpassast «lokale forhold» (1976:33), og lærestoffet skal «utføres slik at det bidrar til å styrke det lokale kulturmiljø og elevenes lokale tilhørighet» (1976:38). Sjølv den nasjonale kulturarven blir gitt ein definisjon som knyter seg opp mot det lokale:

Med vår *nasjonale kulturarv* forstår vi ikke bare vår nasjonale diktning, kunst og historie, men også de folkelige tradisjoner som er knyttet til lokalsamfunnet i bygd og by. Bl.a. må den del av kulturen som kommer til uttrykk i arbeidslivet og i arbeidsfolks levekår og organisasjoner, være en sentral del av den erfaringen som skolen skal formidle. (1976:11)

Ein kan tolke dette slik at den vidaregåande skulen på læreplannivå overtar den «bygd-og-by-lina» folkeskulen etablerte på slutten av 1800-talet, med Nordahl Rolfsens lesebok som ideologisk bannerfører, men no i ei form tilpassa industrisamfunnet meir enn bondesamfunnet.

Eit anna trekk ved den generelle læreplanen som trekkjer i retning av ei svekking av felles lærestoff og kulturarven, er vekta på arbeidsmåtar generelt og studieteknikk

spesielt. Dette inngår i ein argumentasjon knytt til at arbeidslivet stadig endrar seg, og at elevane må vere rusta for livslang læring for å meistre omstillingane:

Blant den vidaregåande skolens hovedoppgaver er å forberede for yrke og samfunn og legge et grunnlag for vidare utdanning. Vi må regne med at samfunnet vil gjennomgå omfattende endringer i løpet av et menneskes yrkesaktive liv. Det er derfor viktig at en lærer elevane å lære, at en i undervisningen legger stor vekt på grunnleggande og sentrale kunnskaper og ferdigheter, og at en tilstreber større selvstendighet for elevane i undervisningssituasjonen både når det gjelder valg av lærestoff og arbeidsmåte. (1976:40)

På dette punktet føregrip læreplanen av 1976 det som skulle bli eit sentralt poeng i Kunnskapsløftet 20 år seinare – vekta på grunnleggande ferdigheiter som nøkkelkompetansar både i og overordna faga.

Fleire trekk ved den generelle læreplanen frå 1976 for den vidaregåande skulen peiker altså i retning av ei svekking av eit materialt danningssyn knytt til skjønnlitteraturen som del av kulturarven, som felles referanserammer og som del av eit nasjonalt prosjekt. Spørsmålet blir: Følger læreplanen for norsk opp desse trekka ved den generelle planen?

Før eg svarer på dette, vil eg kome med ein merknad som gjeld avgrensing av denne avhandlinga: Læreplanen deler faga inn i tre grupper: felles allmenne fag, studieretningsfag og valfag, og norskfaget høyrer heime i den første kategorien. Vidare er den vidaregåande skulen delt i fem studieretningar, der allmenne fag – det gamle gymnaset – er ei av dei. Denne avhandlinga avgrensar seg til å studere norskfaget i den studieførebuande varianten, ikkje dei variantane av norsk som var og er del av yrkesfaglege studieretningar. Ei framstilling av norsk i yrkesfaglege utdanningar finn ein mellom anna i Ulstrup Engelsen 1990 og 1991.

I føreordet til læreplanen for dei felles allmenne faga vert det understreka at fagplanane ut frå lovas § 5 har status som rettleiande, til skilnad frå tidlegare planar.

«Dei nye fagplanane må ein ikkje sjå på som minstekrav, men rammer som ein kan velje stoff innanfor», vert det presisert innleiingsvis (1976:5). Norskfaget er tilgodesett med totalt 14 veketimar i studieretning for allmenne fag (4-5-5), og norskplanen fyller totalt ca. 20 sider (1976:16-35).

Norskplanen presenterer eit todelt norskfag likeleg fordelt mellom språklege og litterære emne – «[e]in bør leggje om lag like stor vekt på den språklege og den litterære delen av faget», vert det slått fast (1976:17). Planen baserer seg på seks overordna mål:

Gjennom arbeid med faget skal elevane

- skaffe seg kunnskap i norsk språk og øving i å ordleggje seg korrekt og presist både munnleg og skriftleg

- få orientering om norsk språkutvikling og om aktuelle språkproblem slik at dei kan utvikle ei aktiv og medviten holdning til språket

- få øving i å oppfatte og oppleve ulike slag litteratur, føresetnader for å lese med rikare utbytte, og større interesse for verdifull lesnad

- skaffe seg kjennskap til norsk litteratur og til viktige periodar i norsk litteraturhistorie, noko kjennskap til dansk og svensk språk og litteratur og til verk frå verdslitteraturen

- få noko kjennskap til stilistiske virkemiddel

- få øving i å bruke bøker, aviser og andre massemedium kritisk som informasjonskjelder. (1976:16)

Dei to første punkta er tradisjonelt sett språklege, dei to neste tradisjonelt litterære.

Dei to siste kunne ha representert eit spennande felt mellom desse kategoriane, men i planen sorterer begge desse punkta som språklege. Både «innføring i elementær stilistikk» (1976:18) og «[k]ritisk studium av massemedium (aviser, bøker, brosjyrar o.l.)» (1976:19) er klassifiserte som språklege emne. Dermed er planen som tilskriv

likevekt mellom språklege og litterære emne, sjølv ute av likevekt – fire av måla for faget er språklege, berre to er spesifikt litterære.

Også definisjonen av det litterære tilseier ei innsnevring av rolla til det spesifikke *skjønnlitterære*. I gymnastradisjonen tilbake til venstrestaten si nasjonalisering av skuleslaget hadde *skjønnlitteraturen* hatt ei monopoliserande kraft som teksttradisjon – litteratur var underforstått det same som *skjønnlitteratur*. Norskplanen frå 1976 læreplanfestar ei anna forståing av dette:

Litteraturlesing er ei [...] hovudsida av undervisninga. Eit viktig mål for den er å gjere elevane glade i å lese, både *skjønnlitteratur* og sakprosa. Til sakprosaen må ein her også rekne ulike former for fagleg eller fagretta stoff. (1976:17)

Formelt sett likestiller altså planen lesing av *skjønnlitteratur* og lesing av sakprosa. Samtidig med at den generelle læreplanen tonar ned det nasjonale, ser vi altså at *skjønnlitteraturen* misser mykje av sin privilegerte posisjon i norskfaget. Sagt annleis: Når det nasjonale legitimeringsgrunnlaget for å lese norsk *skjønnlitteratur* i eit historisk lengdesnitt blir svekt, fører det òg til ei svekking av *skjønnlitteraturens* posisjon i norskfaget. Dette skjer samtidig med at både tekst- og kulturomgrepet vert kraftig utvida. I planen vert det peikt på at «det vil vere naturleg å bruke film og teaterkunst i undervisninga» knytt til litteraturlesinga (1976:17), og det blir gong etter gong vist til «avisar, vekeblad og massemedium» (t.d. 1976:17).

Også på eit anna punkt bryt 1976-planen med tradisjonen i den høgre skulen slik vi kjenner han etter venstrestatens nasjonalisering: Frå 1911 hadde planane hatt ei moderat eller sterk styring knytt til ein heller stabil kanon av norske eller dansk-norske forfattarar. 1976-planen nemner ikkje forfattarar i det heile. Det som er nemnt, er sjangrar elevane skal lese (roman, skodespel, novelle, essay, dikt, film, eventyr, segn). Slik sett kan ein seie at planen peiker tilbake mot krestomatiens innordning i ulike teksttypar, uavhengig av det skiljet som seinare skulle kome mellom *skjønnlitterære* tekstar og sakprosa.

Det betyr likevel ikkje at 1976-planen ser vekk frå historia som tekstordnande faktor. Som før er vekta første året på gymnaset lagt på moderne litteratur, og «tekstutvalet tek sikte på å utvikle leseglede hos elevane og lysta til å arbeide med litteratur» (1976:21). Andre året er lagt opp som ein teksthistorisk studie frå eddadiktinga til og med det 19. hundreåret, og tredje året vert det lagt opp til val mellom fire likestilte delar kjernestoff:

- 1) *Det 20. hundreåret* [...]
- 2) *Litteratur frå andre land* [...]
- 3) *Periodestudium* (epokestudium) [...]
- 4) *Tema-, genre- eller forfattarstudium* [...] (1976:28)

Punkt 1) markerer eit (tradisjonelt) framhald av den historiske tilnærminga frå andre året i den vidaregåande skulen, dei andre punkta gir rom for alternative val, men innanfor ei nokså tradisjonell tilnærming.

Planen inneheld vidare ei spesifisering av den litterære delen av faget som seier litt om korleis faget plasserer seg i høve tradisjon og nyskaping:

Den litterære delen omfattar:

- lesing av og arbeid med eit utval norsk litteratur
- lesing av eit mindre utval litteratur frå dei andre nordiske landa og dessutan noko framand litteratur i omsetjing
- innføring i elementær litteraturteori
- innføring i og kjennskap til sentrale delar av norsk litteraturhistorie, med utsyn til nordisk litteratur og til verdslitteraturen elles. (1976:18)

Arbeid med norsk litteratur og norsk litteraturhistorie er altså som før sentralt i faget, men med større krav til utsyn utover det nasjonale enn før. Tilvising til lokale og folkelege tradisjonar i bygd og by særleg knytte til arbeidslivet såg vi ovanfor var sentralt i den generelle planen, men det er ikkje til stades i norskplanen i det heile.

Tradisjonen var – nok ein gong – truleg for sterk i faget til at slike nyvinningar slo gjennom.

Av det nye i planen, er tilvisinga til «elementær litteraturteori». Ein kan spørje: Kva betyr dette, og kvar kom denne nyvinninga frå?

Truleg er dette eit resultat av utviklinga innan universitetsfaget, og den skal kort utleggast i det følgande: Peter Rokseth disputerte for doktorgraden på avhandlinga *Den franske tragedie* i 1929. Førsteopponenten var Francis Bull, og disputasen blei eit vitnemål om at her møttest to vidt ulike syn på diktning og litteraturforskning (Longum 1989:122). Bull representerte tradisjonen i form av ei historisk-biografisk tilnærming til litteraturen, medan Rokseth stod for ei franskinspirert retning oftast kalla den estetisk-filosofiske skulen (Longum 1989:122). Longum peiker på at den nyorienteringa Rokseth tok til orde for i 1929, ikkje slo gjennom i møte med den historisk-biografiske tradisjonen – ikkje før den estetisk-filosofiske skulen fekk ny aktualitet og nytt tildriv gjennom impulsar frå den engelsk-amerikanske nykritikken i 1950-åra. Av dei som etter kvart etablerte seg i den nye tradisjonen, var Daniel Haakonsen og Else Høst. Enkelt sagt kan ein seie at i Bull-tradisjonen var litteraturteori ei litteraturhistorisk og biografisk tilnærming til tekstane, inspirerande formidla av Bulls enorme kunnskapar på feltet. Den estetisk-filosofiske skulen og nykritikken representerte begge retningar der slike tilnærmingar var mindre aktuelle – ein tok utgangspunkt i den føreliggande teksten.

Nyutdanna lærarar i den vidaregåande skulen med bakgrunn i universitetsstudium og hovudfag med lektorkompetanse på toppen, møtte altså etter kvart også andre tradisjonar enn den historisk-biografiske i si utdanning. I tillegg kan påverknaden frå nye tilnæringsmåtar knytast til to spesifikke trekk: For det første viser Leif Longums gjennomgang av norske skuleutgåver frå 1900 til 1970, som eg har vist til tidlegare, at i 1960-åra kom «en prinsipiell nyorientering [...] til syne» (Longum 1987:81). Longum nemner i denne samanhengen Einar Eggens utgåver av *Markens*

grøde (1969) og *Sult* (1970), Rolf Viges utgåve av *Pan* (1967), Daniel Haakonsens utval av Wergelands og Welhavens diktning (1965) og Else Høsts utgåve av *Et dukkehjem* (1969). Haakonsens skuleutgåve braut eksplisitt med den historisk-biografiske tradisjonen:

Hva dikt-utvalget angår, er det prinsippet forlatt at diktene med tilhørende kommentarer skal gi en sammenhengende skisse av dikterens liv og utvikling. (Haakonsen 1965, her sitert frå Longum 1987:82)

Haakonsen fekk, etter Longums vurdering, «avgjørende innflytelse på Gyldendals skoleutgaver» i 1960-åra (1987:83). Ein kan altså seie at skuleutgåvene styrte både elevar og lærarar i ei anna retning enn den tradisjonelt historisk-biografiske frå 1960-åra.

Den andre spesifikke endringa som kan knytast til den same tradisjonen, er knytt til artiumsstilen som (mogleg) endringsfaktor. Egil Børre Johnsens avhandling *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning (1880-1991)* (1997) peiker på at den litterære analysen blei innført som eksamensoppgåve i 1963, til manges store overrasking. Oppgåveordlyden var slik:

Grei ut om form (rim, rytme, billedbruk), innhold og idé i ett av de to diktene som er trykt nedenfor: enten Ved Ole Bulls grav av Arne Garborg eller Tre brødre av Arnulf Øverland. Du kan velje fritt enten det ene eller det andre diktet uten hensyn til den målform som stilen skal skrives i. Bruk tittelen på diktet som overskrift. (Her sitert frå Johnsen 1997:417)

Johnsen koplpar denne nyvinninga med «nyere faglig utvikling ved Universitetet i Oslo» (1997:254), han og påviser at denne typen litterære analyseoppgåver etter 1963 fekk ein «årviss representasjon» (1997:265). I eit historisk lengdesnitt påviser Johnsen korleis oppgåver om litteratur (frå 1880-1970 66 oppgåver) blei erstatta av denne typen analyseoppgåver. Slike analyseoppgåver gitt til eksamen blei truleg formande også for undervisninga som skulle føre fram mot eksamen.

Denne ekskursen av meir universitetshistorisk art sannsynleggjer at sentrale påverknadsfaktorar som skuleutgåvene og eksamensoppgåvene stimulerte innføring av andre tilnæringsmåtar enn den historisk-biografiske. Slik sett kan tilvisinga til «elementær litteraturteori» i norskplanen for den vidaregåande skulen av 1976 handle om at ein læreplanfesta andre moglege tilnærmingar til litteraturen enn den litteraturhistorisk og biografisk orienterte. Ein kan seie at 1976-planen på mange vis er framand for ei «poetokratisk» tilnærming til skjønnlitteraturen der ein tek for seg «fremtrædende» norske forfattarar. Den ligg også fjernt frå 1911-planens imperativ om å la skjønnlitteraturen «styrke deres kjærlighet til land og folk». Det nasjonsbyggjande prosjektet er forlate på læreplannivå, og skjønnlitteraturen si særstilling er svekt. Samanhengen kan forklarast slik: I venstrestaten si nasjonsbygging var skjønnlitteraturens særstilling basert beinveges på eit nasjonalt legitimeringsgrunnlag. Når det nasjonale blir svekt og tona ned, fører det til at dei skjønnlitterære bidraga blir tekstar blant andre tekstar i ein breiare tradisjon. Nye impulsar frå universitetsfaget får etter kvart ei verknadshistorie i den vidaregåande skulen, og også dei markerer eit oppbrot mot den historisk-biografiske tilnærminga fortald som ei nasjonal utviklingssoge. Også den formale vendinga med vekt på «personlig vekst og modning» (1976:16f) og på leselyst verkar til at det fastmeisla skjønnlitterære programmet som grunnlag for felles referanserammer vert svekt, enn så lenge. Eg lét inneleie dette kapittelet om den høgre skulen i arbeidarpartistaten med eit sitat frå undervisningsplanen av 1925:

Da litteraturdelen alltid må være det centrale i undervisningen i morsmål, må man ikke drive grammatikklesning og analyse i den utstrekning at litteraturundervisningen ikke får den nødvendige tid og pleie. (1925:10f)

Det som ved inngangen til arbeidarpartistaten var ei sjølvstekt understreking av litteraturens, underforstått skjønnlitteraturens, primære rolle i norskfaget, ser, som dette kapittelet har vist, heilt annleis ut ved arbeidarpartistatens utgang. Samtidig må ein vere klar over i kor stor grad den høgre skulen endra karakter i perioden. Den

parlamentariske skolekommisjonen heldt i 1927 fram at «man alltid [må] være oppmerksom på at gymnasiet ikke er og ikke skal være en skole for ethvert ungt menneske» (1927:9). Etter *Lov om videregående opplæring* i 1974 var dette totalt omsnudd – den videregående skulen skulle nettopp vere «en skole for ethvert ungt menneske».

5.3 Lærarskulen/allmennlærerutdanninga

Førre kapittel presenterte skjønnlitteraturen si rolle i norskfaget i det som har blitt kalla venstrestaten. Sverdrups opne brev til kyrkjeminister Blix vart presentert som eit leiemotiv for å nasjonalisere lærarutdanninga:

I det hele maa der ved Seminarienes Organisation træffes Foranstaltninger, der betrygger Folkeskolens Stilling som en sand national Skole, hvis hele Lærerpersonele er uddannet på hjemlig Grund. (1884:9)

Lova av 1890 følgde berre dels opp dette, men i reglementet frå 1891 blei norskfaget gitt ei nasjonal-kulturell legitimering:

Undervisningen i Modersmaalet har til Formaal foruden at dygtiggjøre de vordende Lærere til den praktiske Lærergjerning at give dem et levende Indtryk af Folkets aandelige Liv i i Fortid og Nutid, forsaavidt det aabenbarer sig i Sproget og dets Literatur. (Norsk Lovtidende 2. avd., 1891:168)

Både 1896-planen og 1902-planen mangla denne typen legitimerande forankring, men den siste av dei etablerte ein spesifikk nasjonal kanon som skulle leggest opp som pensum. Vidare var norskfaget i lærarutdanninga prega av stabilitet, men 1930-planen markerte atterhald knytt til det å la ei biografisk tilnærming dominere:

Boksoga tek ein i samband med litteraturlesingi. Ein legg særleg vekt på å få elevane til å skyna diktverket og den samanheng det hev med det ålmenne åndslivet på den tidi, medan skildringi av livet åt forfattarane bør koma meir i bakgrunnen. (1930:26)

Planane inneheldt likevel ikkje noka uttalt forankring i det nasjonale. Det framstod derfor som eit paradoks at Rolfsens nasjonalt orienterte leseverk stod sentralt i så vel folkeskulens som lærarskulens norskfag, medan planane i liten grad gav skjønnlitteraturen eit nasjonalt legitimeringsgrunnlag. Ei forklaring kan ha vore at dette var underforstått og sjølv sagt.

Når det gjeld meir litteraturdidaktiske perspektiv, var dei på det næraste fråverande i denne perioden. Skulelovkommisjonen som førebudde 1890-lova, peikte på det problematiske i at «folkeskolens kunnskaper ble meddelt på nytt på barneskolens måte. Voksne mennesker måtte for en stor del la seg nøye med barnekost» (Dahl 1959:177). I den andre enden av perioden blei dette vurdert annleis, tydelegast formulert i planen for 1930-lova si studentline: Der er det eit mål om «[g]jennomgåelse av et eller to av de leseverk som vanlig blir brukt i folkeskolen med øvelser i grammatikk og analyse således som undervisningen bør drives i folkeskolen» (1930:504). Hovudbiletet er likevel at profesjonsmessige refleksjonar kring det å vere norsklærer var fråverande i perioden.

Etter utgreiingane i 1920-åra var det ei ny lov om lærarutdanning som kom først i reformrekka med lov av 1930 (sjå førre kapittel), deretter kom lov om høgere allmennskular i 1935 og lov om folkeskulen i 1936. Dei to sistnemnde gav behov for ei ny lov for lærarskolen i 1939, og såleis blei dei skulepolitiske brigda i 1930-åra *innramma* av lover for lærarutdanninga, både først og sist.

Årsaka til at lærarutdanninga måtte gjennom ein ny lovrevisjon same tiåret, handla dels om nødvendige og generelle endringar som følge av 1936-lova for folkeskulen, men særleg tre område peikte seg ut som aktuelle for revisjon. For det første ønskte ein meir tyngde til pedagogikkfaget gjennom ein eigen pedagogikkstil. Pedagogikk hadde blitt kraftig utvida som fag i 1930-lova, og det var særleg psykologi-delen av faget som var blitt utvida, dels på kostnad av skulehistorie (jf. Dahl 1959:334ff). For å styrke pedagogikken ytterlegare blei det utetter 1930-åra uttrykt ønske om ein eigen

stil i faget, og dette skulle seinare få konsekvensar for norskfaget. For det andre hadde den nye folkeskulelova skapt eit sterkt behov for å utdanne lærarar i framandspråk, det vil seie engelsk. Og endeleg: Det vart etter kvart behov for å gi lærarskulane ei sterkare akademisk forankring gjennom krav om kompetanse for tilsetjing ved ein lærarskule (Dahl 1959:343). Sentrale emne i debatten i 1930-åra var òg økonomi og overkapasitet knytt til lærarutdanninga og lærarutdanningsstrukturen, og i tillegg eventuelt å gjere dei siste private lærarutdanningsinstitusjonane statlege.

Forslag til ny lærarskulelov blei utarbeidd i 1937 av eit utvida lærarskuleråd. Bernhof Ribsskog var formann, Einar Boyesen og Olav Kårstad medlemer, og rådet blei forsterka av Erik Eide frå Norsk lærarlag og Anna Sethne frå Norges lærerinneforbund (Skjelmo 2007:101). Komiteen inneheldt såleis personar som var sentrale i trettiåras plan- og lovmakeri.

Lov av 11. februar 1938 om lærarskular og prøvor for lærarar i folkeskulen følgde punkt for punkt opp dei sentrale debattemna frå 1930-åra. Lærarutdanninga skulle framleis bestå av ei fireårig line og ei toårig studentline, men den sistnemnde vart delt i to: «Den vanlege lina» og «Engelsklina» (§ 8). Etter § 11 heiter det vidare at «[r]ektor og lektorar må ha embetseksamen», rett nok med høve til «undantak» i «serlege høve». Desse stillingskategoriane erstatta overlærar og lærar. Også pedagogikkfaget vart vesentleg styrkt i utdanninga, og det skal vi kome tilbake til.

Lova fastset i § 8 desse måla for norskfaget:

Vetug og uttrykksfull lesing av både nynorsk og bokmål. Sikkert kjennskap til mållæra i båe mål. Utsyn over saga til dei tvo måla med tekstprøvor i gamalnorsk. Røystebruk.

Kjennskap til framvoksteren av litteraturen i dei ymse tidbolkar. Nøgjare gjennomgåing av eit litteraturutval i båe målformer. Dugleik i å lesa svensk med tilknytning til eit høveleg litteraturutval.

Dugleik i å greida ut munnleg og skriftleg slike emne som ligg innanfor kunnskaps- og røynslekrinsen til elevane. Um valet av emne kan norsklærarane samråda seg med dei andre faglærarane. (1939:6)

Dette er ord om anna ein nynorsk versjon av lova frå 1930. På lovnivå markerte altså ikkje 1938-lova noko nytt samanlikna med 1930-lova for norskfaget. Før vi ser nærare på reglement og undervisningsplanar, vil eg likevel stoppe opp ved eitt faktum: Lærarutdanninga var etter tilveksten av nye fag utetter 1900-talet blitt ei svært brei utdanning. Den fireårige lina talde heile 17 fag, inkludert eit ekspanderande pedagogikkfag. Lærarutdanninga gav såleis ei «allfagleg» opplæring med berre eit par unntaksmoglegheiter: Elevar som ikkje stod i statskyrkja, kunne etter § 6 krevje seg heilt eller delvis fritatt for opplæring i kristendomskunnskap. I tillegg slår lova fortrøystningsfullt fast at «[e]levar som heilt vantar musikalsk givnad, kan sleppa opplæringa i song og musikk i dei tvo øvste klassone» (§ 6, 1939:5). Vilkåra for norskfaget må såleis sjåast i perspektiv av det ein kan kalle ein allmenn «fagtrengsel» i lærarutdanninga. Klasselærarprinsippet var elles einerådande og ikkje emne for debatt.

Lova vart følgd opp av *Reglement for opptakingsprøva og lærarprøva* året etter. Reglementet kom i møte kravet om meir tyngde i pedagogikkfaget ved å innføre ein pedagogisk stil på kostnad av ein av norskeksamenane. Ordninga er etter § 57 skildra slik at eksaminanden skulle skrive norskstilen på motsett målform av den pedagogiske stilen. Om venstrestaten hadde dreidd skulen i retning av ein historisk-filologisk lærdomskultur med morsmålsfaget og historiefaget som dreiepunkt, ser vi her at arbeidarpartistaten allereie innleiingsvis markerer ei dreieing mot det pedagogiske. Til dette høyrer òg eit gjennomslag ved universitetet: I 1938 blei det gjenoppretta eit professorat i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitut blei oppretta med pedagogikkprofessor Helga Eng som leiar og frå 1939 var det utarbeidd planar og vedtak i retning av ein embetseksamen i pedagogikk (jf. Høigård og Ruge 1971:229).

Endå tydelegare er dette i undervisningsplanen som følgde lova og reglementet. Ei innleiing i form av 25 nummererte punkt presenterer med full tyngde arbeidsskuleprinsippet. I oppgjeret med den såkalla bokskulen hentar læreplanen inspirasjon frå ei religiøs ekskluderingsmekanisme – bannlysinga:

All minnedressur må vera bannlyst. Opplæringa må aldri heftast bort med uturvande detaljar, men søkja å gjeva skarp lineføring i emnet og heilskapssyn på problema. Ho må ikkje på noko punkt få ein einseitig teoretisk svip, men utdjupa kunnskapar og fremja dugleik som elevane beinveges får nytte av når dei blir lærarar. (1939 pkt. 9, s. 60)

Punkt 12 presenterer det som skal kome i staden for bokskulens minnedressur:

Arbeidet i lærarskulen blir drivi på ein slik måte at det i størst mogleg mon krev sjølvverksemd av eleven. Arbeidsskuleprinsippet bør vera det som rår allstad der det let seg gjera. (1939:60)

Med arbeidsskuleprinsippet følger ei individualisering av opplæringa: Elevane skal først til «ein viss fridom i oppgåveval» (pkt. 14), dei skal «øva seg på eiga hand» (pkt. 14) og ein skal legge vekt på «personlege interesser» (pkt. 6). Som før er det folkeskulen som er omdreingspunktet for lærarskulen, og undervisninga ved lærarskulen skal modellerast etter folkeskulens metodar. Unntak må grunnigvast, vert det slått fast:

Der fagskulen sine fag av ymse grunnar ikkje kan bli handsama etter same metoden som folkeskulen sine, skal lærarskulelærarane alltid peika på skilnaden og klårlegga grunnane til det for klassane sine. (1939, punkt 22, s. 63)

Planen for norskfaget fyller fem sider av undervisningsplanen. Etter å ha gjentatt dei nødtørftige målformuleringane frå 1939-lovas § 8 knytte til «vetug og uttrykksfull lesing» og «dugleik i å greida ut munnleg og skriftleg», vert det presentert ei arbeidsplan for dei fire årsstega delt inn i fire fagemne: litteraturlesing, boksoge,

målkunnskap og stiloppgåver. Den litterære kanonen det var tradisjon for i lærarutdanninga, er fjerna, og det er lagt opp til denne sekvenseringa (1939:71):

Første klasse: «Av bokavlen i tida 1800-1900».

Andre klasse: Frå norrøn tid fram til 1814.

Tredje klasse: «Frå Wergelandstida, det nasjonale gjennombrotet og tida fram til 1870».

Fjerde klasse: «Av litteraturen frå 1870 til vår tid».

Det er poengtert for kvart årssteg at boksoga skal knytast opp mot litteraturutvalet. Som ein ser, er den litteraturhistoriske tilnærminga sentrert rundt 1800-talet og det nasjonale gjennombrotet, og tilnærminga er frå andre klasse av historisk-kronologisk.

Undervisningsplanen i norsk inneheld òg ei rettleiing. Punkt 1 slår fast at arbeidsskuleprinsippet òg skal gjelde i litteraturlesinga:

I litteraturlesinga fylgjer ein arbeidsskuleprinsippet mest råd er. Men der det ikkje let seg gjera med at læraren viser til hjelperådene, lyt han gjeva turvande ord- og sakutgreiingar og litterære opplysningar. Elevane må bli rettleidde med omsyn på målføring og ordbilete og få kjennskap til diktartane, dei vanlegaste versemål og grunndraga i stillæra. (1939:72)

Også i tråd med arbeidsskuleprinsippet rår planen til konsentrasjon heller enn mangsysteri – «[e]in bør heller gjennomgå få representative verk fullstendig enn stutte utdrag or mange arbeid» (1939:72). Det vert elles lagt vekt på at elevane skal lese på eiga hand – såkalla «kursorisk lesing».

Rettleiinga tek òg stilling i litteraturdidaktiske spørsmål:

Kvart eit bokverk må ein setja inn i sin historiske samanheng og sjå mot bakgrunnen av si tid og den ålmenne kulturframvoksteren. [...]

Boksoga tek ein saman med litteraturlesinga. Det biografiske bør her koma meir attom; hovudvekta blir lagt på å sjå diktarane og verka deira i idéhistorisk og ålmennhistorisk ljøs. (1939:72)

Den biografiske tilnærminga er såleis tona ned til fordel for det allment kulturelle, det idéhistoriske og historia sjølv. Sagt annleis: Balansen er endra i den historisk-biografiske tilnærminga – det historiske er styrkt, og det biografiske er svekt. Også dei sju «arbeidsbolkane» presentert i punkt 13, underbyggjer dette:

Desse bolkane er arbeidsbolkar:

1. Den norrøne litteraturen (soge og kvæde).
2. a) Folkediktinga saman med b) det nasjonale gjennombrøtet i 19. hundreåret.
3. Holberg og hans tid.
4. Spirene til eit nytt nasjonalt norsk åndsliv (Petter Dass – Det norske selskapet).
5. Wergelandstida
6. Noregs førarskap i norderlandsk åndsliv frå 1850-åra.
7. Nyromantikk og nyrealisme. (1939:74)

Førre kapittel viste at normtekstane for seminara/lærarskulane i venstrestaten var overraskande lite nasjonale samanlikna med andre skuleslag – òg samanlikna med t.d. Rolfsens leseverk, som var ein sentral referanse også i lærarutdanninga. I planen frå 1939 ser vi her at det nasjonale har fått eit planmessig gjennomslag drygt fem tiår etter at Sverdrup ville ha ei lærarutdanning på heimleg grunn. Den nasjonale kulturhistoria har her fått si form: norrøn stordomstid, firehundreårsnatta og deretter ny framvekst med bruk av ein organisk vekstmetafor («spirene») og atter på ny – norsk førarskap i norderlandsk åndsliv. Kulturhistoria blir sjølv ei danningshistorie så god som nokon.

Denne nasjonale vendinga for lærarutdanninga sin del kjem altså samtidig med at normtekstane går bort frå ein skjønnlitterær kanon. Det kan vere ein samanheng mellom desse utviklingstrekk – ein kan tenkje seg at det verksorienterte og forfattarorienterte no vart underordna den nasjonale orienteringa. Forfattarane og tekstane deira vart no gitt ein verdi i den grad dei var del av og bidrog til den nasjonalkulturelle utviklingssoga.

Men nedtoninga av den nasjonale kanonen kan òg knytast til ei anna mogleg forklaring. Lærarutdanningsreforma i 1938 markerte, som vi har sett, ei formal vending med vekt på arbeidsskuleprinsippet, individuell tilpassing knytt til interesse/nivå, individuelt arbeid og fordjuping. Den litterære kanonen er derimot allereie i utgangspunktet eit kollektivt fenomen der individet skal formast og løftast inn i ein kulturell tradisjon med det ein kan kalle ein *material substans*. Når undervisningsplanen frå 1939 på fleire vis markerer ei dreining mot ein meir formal danningstradisjon, er det naturleg at danningssinnhaldet vert meir fleksibelt og mindre spesifisert. I spenningsfeltet mellom det kollektive og det individuelle peiker planen av 1939 i retning av individualisering. Det paradoksale ut frå ein slik synsstad er at dette skjer samtidig med at planen markerer ei kulturell nasjonalisering. Ein kan tolke dette slik at nasjonaliseringa slår inn som ei forsinka arv frå venstrestaten samtidig med at ei meir tidsmessig formal vending slår gjennom i siste del av 1930-åra – både i folkeskulen og lærarutdanninga. Undervisningsplanen frå 1939 ber slik sett i seg både tradisjonen, representert ved den nasjonalkulturelle arven frå venstrestaten, og fornying, representert ved formal vending og individualisering i arbeidspartistaten.

Med lova og undervisningsplanen for lærarutdanninga frå 1938/1939 og normalplanane for folkeskulen frå 1939 hadde ein no eit utdanningssystem i balanse – begge tilkjende dei ei opplæring i tråd med arbeidsskuleprinsippet. Slik sett var det harmoni mellom skuleslaga på plannivå. Sagt annleis: Der var ikkje nokon disharmoni mellom skuleslaga som i seg sjølv skapte ein dynamikk som førte til lov- eller planendringar. Lærarutdanninga blei slik prega av stabilitet dei neste par tiåra.

Ny lov, reglement og undervisningsplan for lærarskulen skulle ikkje kome før i 1965. Lova må karakteriserast som ei justering av styringsdokumenta frå 1938, men med nokre endringar knytte til norskfaget. I § 18 slår lova fast at det skulle haldast to skriftlege prøvar i norsk, ein på bokmål og ein på nynorsk. Også pedagogikkfaget vart tilgodesett med ein skriftleg prøve med valfri målform. Endringa var eit resultat av misnøye med den såkalla pedagogikkstilen både i pedagogikk- og norskmiljøa.

Endringa med meir tyngde knytt til eksamen medverka til styrking av begge faga, og særleg norskfaget.

Måla for norskfaget vert skildra i § 8, og det er ei ordrett gjengiving av måla frå 1938-lova. Dette stadfestar inntrykket av fagleg stabilitet.

Undervisningsplanen som vart utgitt same år (1965), markerer likevel nokre faglege justeringar. Som i planen frå 1939 vert også denne planen innleidd med eit punktvis oppsett som gjeld alle fag. I 1965-planen er her inga open truvedkjening til arbeidsskuleprinsippet – det hørde slutten av 1930-åra til – men planen syner likevel tilslutnad til mykje av idégrunnlaget. Det vert lagt vekt på at «læretida for kvar einskild elev kan bli ei vokster- og mogningstid», elevane skal få «arbeide på eiga hand» og det vert sett av tid til ein eigen studiedag (1965:7f). Elevane skal vidare få innføring i studieteknikk, slik at dei kan gjere seg kjende med «bibliotek, fagrom, samlingar og andre hjelperåder som finst på skolen» (1965:7). Innholdsmessig er dette heilt i tråd med reformpedagogikken generelt, og arbeidsskuleprinsippet spesielt.

Som i dei andre plandokumenta frå 1960-åra inneheld også undervisningsplanen for lærarutdanninga utviklingsoptimistiske trekk:

Det historiske synspunktet må få kome til sin rett i alle fag, slik at elevane får syn for voksteren i kulturlivet og kan sjå samanhengen mellom fortid og notid. (1965:7)

Oppdelinga av fagplanane er ny, med skilje mellom mål, plan og rettleiing. Måla for norskfaget er formulerte slik:

Opplæringa i norsk har eit dobbelt sikte, nemleg å gje elevane hjelp til personleg utvikling og mogning gjennom arbeidet med språk og litteratur, og å gjere dei skikka til å undervise i norsk i folkeskolen.

Faget skal kultivere evna til å gje munnleg og skriftleg uttrykk for tankar, kjensler og opplevingar, gjere elevane meir varnæme for dikting og utvikle deira evne til å oppfatte og vurdere ei saksframstilling. (1965:14)

Vi ser at planen legg stor vekt på personleg utvikling og modning, og dette vert gitt ein tydeleg affektiv komponent – elevane skal kunne gi uttrykk for kjensler og vere varnæme for diktinga. Vidare vert arbeidet med norskfaget gitt ei tydeleg profesjonsmessig forankring: Målet er at dei skal bli skikka til å undervise i norsk. På denne måten ser vi at fagdidaktiske perspektiv vert ein del av legitimeringsgrunnlaget for faget. I ei konkretisering av måla vert dette følgt opp i planen:

Desse måla prøver ein å nå

[...]

ved å hjelpe dei til eit ope og medvite møte med dikting av ulike genrar, og gjennom dette å utvikle sansen for dei verdiane som diktinga rommer, og ved å gje dei føresetnader for å vurdere barne- og ungdomslitteratur og finne fram til gode bøker for barn og unge. (1965:14)

For første gong ser vi her at det vert gjort tilpassingar i fagdidaktisk retning ved at barne- og ungdomslitteraturen vert gitt ein sjølvstendig posisjon i lærarutdanninga. Under «Rettleiing» vert dette følgt opp, men på ein måte som utydeleggjer at det er barne- og ungdomslitteratur som skal lesast:

Litteraturutvalet bør gje eit bilete av det mangfald og dei brytingar som er karakteristiske for bokheimen særleg i vårt hundreår. Dette kan gjerast samstundes som ein har augo opne for verk som handlar om barn og ungdom, tilhøvet mellom vaksne og barn, familieforhold i det heile. (1965:17)

Rettleiinga opererer slik med ei vagare forståing av dette enn omgrepa barne- og ungdomslitteratur innvarslar.

Skjønnlitteraturen er delt inn i fire tidsbolkar: 1000-1814, 1814-1870, 1870-1900, 1900-i dag. Dette er mykje likt periodiseringa i 1939-planen, men diktinga på 1900-talet har naturleg nok no blitt ein eigen tidbolk. Medan 1939-planen brukte omgrep som «Wergelands-tida» og «det nasjonale gjennombrøtet», framstår 1965-planen som meir nøytral med berre bruk av årstal. Periodiseringa inneber likevel ei «fortetting»

kring perioden 1870-1900, sidan denne perioden berre er på 30 år, medan dei andre er vesentleg lengre. Om litteraturutvalet vert det elles sagt at det skal «engasjere» elevane og vere «karakteristisk for ein diktar eller ein epoke» (1965:16). Samtidig vert det vist ein særleg omtanke for at den moderne diktinga kan vere vanskeleg å gripe for elevane:

Særleg må ein tenkje på å gje dei hjelp til å lese med utbyte dikting frå vår eiga tid, som ofte set større krav til symbolforståing og psykologisk innleving enn den eldre. (1965:16)

Under «Rettleiing» vert det òg gitt råd om litteraturdidaktisk tilnærming:

I arbeidet med litteraturen må møtet med verket sjølv og forfattaren av verket vere det sentrale. Boksoga skal hjelpe elevane til å sjå verket dei les i samanhengen med andre av same diktar og med kultursituasjonen. (1965:17)

Planen føreskriv slik ei brei og mangfaldig tilnærming til litteraturen. Etter å ha vektlagt «verket sjølv» peiker planen mot tradisjonelle kategoriar som forfattaren/forfattarskapen og den meir vage kategorien «kultursituasjonen».

Vidare vert læraren tillagd oppgåva med å «hjelpede dei til å sjå korleis dei kan få eit meir engasjerande møte med si samtid gjennom litteraturen» (1965:18). Dette kan sjåast i samanheng med det eg omtalte som ein *affektiv* komponent ovanfor – litteraturen skal spele på og utvikle kjensler og engasjement. Ein kan elles seie at skjønnlitteraturen vert tillagd stor vekt gjennom ei slik formulering: Litteraturen skal gi kveik til elevane sitt engasjement i møte med samtida. Med ei negativ formulering kan ein seie at litteraturen skal kunne bidra til å bøte på elevane sitt manglande engasjement i eiga samtid. Uansett korleis ein ser det: Skjønnlitteraturen sitt legitimeringsgrunnlag vert knytt opp mot sentrale eksistensielle storleikar, og det gir den tyngde i planmessig samanheng.

Planen gir fleire innspel av hermeneutisk karakter. Vi såg ovanfor at planen føreskriv ei brei og mangfaldig tilnærming til litteraturen, og dette utdraget frå planen bidrar ytterlegare til det:

Litteraturstudiet må gje ei innføring i *litteraturforståing*. Ut frå eksempel frå norsk diktning kan læraren gjere elevane kjende med monografiar eller delar av estetiske arbeid som kan føre dei inn i omgrep, problemstillingar og synsmåtar på dette feltet. Men ein må unngå at litterær[e] kommentarar og analyse kjem i vegen for eller skiplar den opne holdninga til verket. I staden gjeld det å vise elevane at estetikken ikkje er tørr teori, men vesentleg for å forstå kva forfattere har vilja. Målet må vere ei djupare forståing og oppleving av litteraturen, ikkje estetik i og for seg. (1965:18)

Med dette koplpar planen legitimeringsgrunnlaget også opp mot estetikken, om enn på noko tvtydig vis. Estetikken kan kome i vegen for og skiple open tilnærming til verket, den kan vere tørr teori, men den kan òg vere «vesentleg for å forstå kva forfattere har vilja». Det siste er interessant: I eit avsnitt om verdien av ei estetisk tilnærming til skjønnlitteraturen underordnar ein det likevel til å vere berre eit middel til å forstå forfattere sine intensjonar med verket. Dette kan forståast slik: Forfattere skaper skjønnlitteratur/kunst gjennom å gi verket ei estetisk koding som eleven – altså lærarstudenten – skal lære seg å avkode, og målet er forfatterintensjonen. Slik sett endar den planmessige tilslutninga til estetikken med ei tradisjonell forfattersentrering.

Tida arbeidde likevel i retning av større endringar i lærarutdanninga. Som så ofte elles var dette dels knytt til endringar i skuleslaget lærarutdanninga kvalifiserte for – folkeskulen. Frå 1960 handla som nemnt utviklinga i folkeskulen både på formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (forsøksverksemda) om ei utviding til 9-årig grunnskule som ledd i utviklinga og utvidinga av einskapsskulen. Frå *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* i 1960 peikte normtekstane i denne retninga, *Lov om grunnskolen* frå 1969 fastsette så utvidinga ved lov og den obligatoriske niårige grunnskulen skulle fullt ut vere realisert innan 1975. Dette endra premissane for

lærerutdanninga: Den skulle ikkje lenger kvalifisere berre til ein sjuårig folkeskule, men i stadig aukande grad forholde seg til eit kart og eit terreng som gjekk i retning av niårig folkeskule. Dette aktualiserte spørsmålet om ein fireårig lærarskule, eller ei toårig studentline, kvalifiserte for undervisning på ungdomssteget. For lærerutdanninga sin del innebar dette drøftingar og utgreiingar kring sentrale faktorar for utdanninga: opptakskrav/nivå, lengde på studiet og forholdet mellom breidde versus fordjuping.

Det sistnemnde var eit prekärt spørsmål. Etter undervisningsplanen av 1965 bestod den fireårige lærerutdanninga av 18 ulike fag, den toårige studentlina av 16 (1965:9f). Allmennlærartankegangen, forstått som fagleg breidde for alle i alle fag, hadde såleis nådd både eit høgdepunkt og eit endepunkt. Etter dette har allmennlærerutdanninga dreidd meir i retning av ei faglærerutdanning – ikkje i den forstand at utdanninga har blitt mindre profesjonsretta, men i den forstand at ein har villa gi studentane meir konsentrert utdanning i identifiserbare skulefag.

Dette hang òg saman med forholdet mellom lærarskulane si lærerutdanning på den eine sida, og universiteta si cand.mag.-utdanning på den andre. Den nye ungdomsskulen stilte desse to utdanningsgruppene i eit konkurranseforhold, og lærarskulen si utdanning representerte i ein slik samanheng ein *dead end* – utdanninga sitt nivå og innretning gjorde at der ikkje var gode moglegheiter for vidareutdanning og kompetanseheving etter fullført grunnutdanning. Dette endra seg noko med *Mellombels lov av 16. juni 1961 om utdanningskrav for lærarar i skolen*. Ifølge denne lova kunne ein oppnå adjunktkompetanse med to års påbygging til lærarprøven, til dømes ved å ta to grunnfag/årseiningar (jf. Myhre 2002:242). Dermed var utdanningskrava blitt frikopla skuleslaget og lagde til stillingskategoriar, og lærerutdanninga ved lærarskulane var blitt ein mogleg basis å byggje vidare på. I løpet av 1960-åra oppstod det såleis eit konkurranseforhold mellom to typar adjunktar: cand. mag.-adjunktar og lærarskuleadjunktar (som også gjekk under det jordnære omgrepet *folkeadjunktar*). Konflikten fekk si organisatoriske ikjøting

gjennom to ulike interesseorganisasjonar, høvesvis Norsk lektorlag og Norsk lærerlag (jf. Myhre 2002:244f). I 1970, ved revidering av lova frå 1961, vart dette prinsippet utvida ved at ein også kunne byggje på lærarskulen med halvårseiningar. Dermed la ein til rette for vidareutdanning til adjunkt også for barneskulelærarar (Myhre 2002:244).

Mange utviklingstrekk ved lærarskulane peikte utetter 1960-åra såleis mot ei avklaring. Feltet utdanninga kvalifiserte for, vart utvida, og det kravde fagleg fordjuping. Samtidig fekk utdanninga ein undervisningsplan i 1965 som inneheldt 18/16 fag. Utdanninga var ikkje på høgskulenivå/universitetsnivå, men gjennom ordninga frå 1961 med moglegheit for to års påbygging til cand.mag. var den likevel det på indirekte vis. I tillegg hadde delinga i toårig og fireårig line meir eller mindre gått ut på dato. Ordninga med fireårig line hadde vore viktig for å rekruttere gåverik ungdom frå bygdene inn mot læraryrket, men utbygginga av gymnasa i retning av vidaregåande skular for alle gjorde at behovet for ei slik ordning minka.

I 1967 fekk det som no heitte Lærarutdanningsrådet, i oppdrag å utarbeide forslag om ny lærarutdanningslov, og dei leverte si innstilling under leiing av Eva Nordland ved utgangen av 1968. I *Innstilling om lov om lærarutdanning* (1968) handlar lovforslaget § 21 om lærarskulen:

Lærarskole skal førebu til pedagogisk arbeid på alle alderssteg av ni-årig folkeskole.

Lærarskolen tilbyr undervisning i alle fag som er obligatoriske i læreplanen for folkeskolen, 1.-9. skoleår, og kan gje opplæring for undervisning på alle alderssteg i niårig folkeskole. (1968:218)

Eit mindretal, Marit Berge og Reidar Djupedal, tok dissens på denne paragrafen, og det var knytt til det dei kalla ei «uheldig tevling mellom lærarskolane i landet om å kunna gje flest moglege spesialiseringstilbod for undervisning på ungdomsskolesteget» (1968:211). Dei var bekymra for at barneskulen blei forsømd på

dette feltet, og identifiserte frå sin ståstad ein «stagnasjon i arbeidet for vidaregåande utdanning tilpassa til kva barneskolen har bruk for» (1968:211). Mindretalet sitt resonnement aktualiserer eit spørsmål som stadig er aktuelt: Skal det vere slik i ei profesjonsutdanning at fagleg og pedagogisk fordjuping er retta berre mot dei høgre årsstega i utdanninga dei kvalifiserer for?

Saka vart ytterlegare komplisert ved at dette fall saman med, og hang saman med, eit arbeid der kartet for høgre utdanning skulle teiknast på ny. Lærarutdanningsrådet fekk såleis kritikk for at dei ikkje hadde tatt omsyn til den såkalla

Videreutdanningskomiteen/Ottosenkomiteen sin rapport. I tillegg skulle lova gjennom eit politisk system som var meir ustabil enn vanleg var: Lova blei i det vesentlege til under statsråd Bondevik si leiing, ho blei fremja av statsråd Gjerde, trekt tilbake av regjeringa Korvald og lagd fram på ny av statsråd Skulberg (Myhre 2002:245). Ikkje før 1973 blei *Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973* vedteken av Stortinget, og den tredde i kraft 1. august 1975. Då var endringane også store.

Lova fastsette i § 23 at opptak til førskulelærerutdanning, allmennlærerutdanning og faglærerutdanning alle bygde på treårig vidaregåande skule. Lova klassifiserte vidare lærarskulane som *pedagogiske høgskolar* (1973:§ 1), og fastsette lærerutdanningane til å ha minst «tre års vanleg studietid» (1973:§ 6). For kvalifisering til adjunkt kunne ein byggje på lærerutdanninga med «eitt års godkjend vidareutdanning frå universitetet eller tilsvarande institusjon eller pedagogisk høgskole» (1973:§ 7). § 8 slo fast at lærerutdanninga også kunne vere grunnlag for lektorutdanning dersom ein tok hovudfagseksamen (1973:§ 8). Dermed hadde dei pedagogiske høgskulane blitt ein del av eit nytt universitets- og høgskulesystem. Og: Lærarskuleelevane var blitt studentar.

§ 2 framstår som ein føremålsparagraf for lærerutdanninga:

Siktemålet med utdanninga.

-
- 1) Utdanninga skal gje den faglege og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som trengst for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar mot.
 - 2) Utdanninga skal fremje den personlege utviklinga hos studentane, vekkje interesse for pedagogisk utviklingsarbeid, og gje grunnlag for forståing av samanhengen mellom lærargjærninga og skolens funksjon i samfunnet. (1973:§ 2)

Skulelovene frå 1938/1965 mangla ein slik føremålsparagraf – dei slo under «fyremål og skipnad» enkelt fast at «riket [held] so mange lærarskular som det trengst», og at lærarutdanninga var fireårig eller toårig. Til gjengjeld gjekk desse planane nokså rett på måla for opplæringa knytt til *faga* i lærarutdanninga. Faga er ikkje nemnde i det heile i lova frå 1973. Ein kan slik seie at lova av 1973 markerer ei profesjonsmessig dreining av utdanninga med ein eigen føremålsparagraf, og at det fell saman med ei lovmessig usynleggjering av faga som inngår i utdanninga. Punkt 1 i paragrafen sitert ovanfor viser altså til fagleg kunnskap, men spesifiserer ikkje faga i det heile, enn seie måla knytte til faga. Punkt 1 kan karakteriserast som ei reint profesjonsmessig legitimering. Punkt 2 opnar med ei meir danningmessig legitimering, forstått som personleg utvikling, men koplar det deretter til pedagogisk og yrkesmessig utvikling. Lærarutdanninga si legitimering er slik først og sist ei profesjonsmessig opplæring.

Lova vart nærare presisert gjennom *Studieplan for allmennlærarutdanning* (her sitert frå *NOU 1974:58. Lærarutdanning*). Planen framstår som ein rammeplan som gir stort rom for lokale variantar ved dei pedagogiske høgskulane. Likevel presenterer planen nye moment og nye strukturar for utdanninga som er førande. For det første opererer planen med ei gjennomført tredeling i ein pedagogisk komponent, ein fagdidaktisk komponent og ein fagleg komponent. Framfor alt er det den første av desse tre som vert tillagd strukturell og innhaldsmessig vekt i planen. Av dei tre åra allmennlærarutdanninga er bygd opp av, skal «pedagogisk teori og praksis ha eit omfang som svarer til eitt års studietid» (1974:32). Det inneber ein markant auke i

omfanget til faget. Så er då også faget tillagt store oppgåver: Studieplanen karakteriserer allmennlærerutdanninga som ei «allsidig og samordna utdanning» (1974:29). I praksis kan nok dette sjåast på som moglege motsetnader – det allsidige kan ofte vere vanskeleg å kombinere med det samordna. Planen peiker også sjølv på andre spenningar: mellom pedagogikk, fagdidaktikk og fag, og mellom studium og praksis. I alle desse spenningsfelte skal pedagogikken «binde lærarutdanninga saman» (1974:31), samordne og gi utdanninga eit heilskapspreg.

Pedagogikkfaget, med omfang på eitt av dei tre åra, er det einaste absolutt obligatoriske faget i den treårige allmennlærerutdanninga etter planen av 1974. Vidare opererer planen med modular på fire nivå: fagleg-didaktisk innføring, grunnkurs (kvartårseining), halvårskurs og årskurs. Alle studentane «må [...] til vanleg få» ei fagleg-didaktisk innføring i norsk, kristendomskunnskap og eit praktisk-estetisk fag (1974:32). Det vert gitt fridom til at dei enkelte pedagogiske høgskulane sjølve bestemmer omfanget av det fagleg-didaktiske kurset. Vidare seier planen at studentane «til vanleg» skal ha grunnkurs (altså kvartårseining) i norsk, kristendomskunnskap og eit praktisk-estetisk fag (1974:33), og dei må ha fordjuping (halvårskurs eller årskurs) i eitt (fritt valt) fag. Vidare opererer planen med tentative modellar: Fordjuping med bruk av halvårseiningar vil gi studentane opplæring i inntil seks fag, fordjuping med bruk av årseiningar vil gi studentane fagleg opplæring i fire fag. Uansett markerer dette ei kraftig innsnevring av fagopplæringa. På den samanliknbare toårige studentlina etter planen frå 1965 var talet på fag 16. Samtidig som ein utvidar lærarutdanninga med eitt år, kuttar ein altså ned på antal fag til ca. ein tredel. Dette heng dels saman med at eit ekspanderande pedagogikkfag «et opp» det frirommet som utvidinga av utdanninga gav, men mest handlar dette om ei villa konsentrering av utdanninga. Det som her skjer, er at spesialiseringa for første gong undergrev, eller i alle høve endrar, førestillinga om kva ei allmennlærerutdanning er. Den «encyklopediske tilnærminga», forstått som opplæring i alle skulens fag, vert forlatt. Ei anna sak var at denne endringa ikkje skulle få kompetansemessige

konsekvensar før fleire tiår seinare: Med allmennlærerutdanning var ein per definisjon framleis kvalifisert til å undervise i grunnskulen, uavhengig av kva fag ein hadde hatt opplæring i gjennom allmennlærerutdanninga.

For samtlige skulefag, altså utanom pedagogikk, kan reforma vurderast som ei svekking av faget sin posisjon i utdanninga, i den forstand at faga ikkje lenger var obligatoriske. Norsk, kristendom og eit praktisk-estetisk fag ligg på eit nivå over dei andre faga med krav om fagleg-didaktisk innføring, men også desse faga vart svekte om ein tenkjer på den obligatoriske minimumsvarianten faga representerte i utdanninga. Magne Rogne har såleis i ein artikkel konkludert med at «norskfaget forsvinn» i samband med reforma – at det «tidlegare basisfaget [vart] radert ut» (Rogne 2005:43). Det vanlege var at studentane valde grunnkurs eller meir i norsk, men Rogne viser til undersøkingar som peiker på at 15-20 % valde faget bort, og at dei dermed berre hadde ei fagleg-didaktisk innføring. Slik sett utdanna ein for første, men ikkje siste, gong lærarar for grunnskulen som ikkje hadde opplæring i norsk som del av lærarutdanninga.

Studieplanen inneheld rammeplanar for norskfaget på alle tre nivå: grunnkurs (kvarårseining), halvårskurs og årskurs. Strukturen er slik at grunnkurset gir kjennskap til faget med ei nokså brei tilnærming, men det gir ikkje grunnlag for påbygging. Halvårskurset opnar for meir konsentrasjon, og det vert lagt opp til at det skal kunne byggjast på med eit nytt halvårskurs, som samla utgjer årskurset. Rammeplanen legg såleis opp til ei modulisering av faget, og innebygd i det ligg eit prinsipp om at halvårseiningane då må vere ulike.

Før vi ser nærare på dei ulike planane for norskfaget vil eg kome med nokre merknader. Den første gjeld konsentrasjonen som ligg i reforma. Når ein går frå eit regime med allfagleg opplæring i lærarutdanninga til opplæring i eit utval av fag, står ein gjerne til rest med ein del emne som ein av ideelle årsaker likevel vil ha med. Mindre fagtrengsel betyr såleis ikkje nødvendigvis mindre emnetrengsel.

Studieplanen både nemner og fastset rammeplan for ei heil rekkje slike emne, av ymse kategoriar: trafikkunnskap, alkohol, narkotika og tobakk, miljø- og naturvern, yrkesorientering, klasserådsarbeid/elevrådsarbeid, familiekunnskap, forbrukarlære, ernæringslære, førstehjelp, tannvern, samlivskunnskap, drama, skolehage og plantestell, tysk, livssynsorientering, barnelitteratur- og massemedia, bibliotekunnskap, ekskursjonar og leirskolearbeid, munnleg språkbruk, taleopplæring og likestillings- og kjønnsrollespørsmål (1974:37). Desse emna er tverrfaglege, seier planen, men det må ha vore lokale utfordringar knytt til det å få dette til, all den tid det einaste verkeleg obligatoriske faget var pedagogikk.

Studieplanen er òg prega av ei for 1970-åra tidstypisk omtanke for det ein kan kalle eit minoritetsperspektiv, og ei sentrering rundt problem i samfunnet. «Lærarutdanninga inneheld drøfting og klårgjering av verdi- og kulturmajoriteten i vårt land», vert det sagt, og nemner så minoritetsgrupper frå det ein må kunne kalle ulike kategoriar: innvandrargrupper, den samiske kulturen, funksjonshemming av ulike slag og lærevanskar (1974:29). Når det gjeld problem som skal drøftast, nemner planen «ulike syn i skole- og samfunnsspørsmål», «spørsmål av global karakter», «problema som knyter seg til oppsedings- og undervisningsoppgåver og arbeidsskipnad i skolen», «problem ein møter i skole og samfunnsliv», osv. (1974:29-33).

Og endeleg: Utdanninga skal vere studentsentrert, og den skal gi opplæring til ein skule som også er og skal vere elevsentrert. Lærarane skal ha omtanke for den «personlege utviklinga» på ein grenselaus måte: «Lærarar i alle fag og fagområde må ha omtanke for trivselen og for den mentale helsa til kvar einskild student» (1974:29). Også det elevsentrerte vert sagt eksplisitt utan atterhald: «Utdanninga skal fremje ei elevsentrert holdning» (1974:30). Slik sett tek den generelle delen av planen stilling til ein del spørsmål som gjeld opplæring og danning.

Rammeplanane for norskfaget er delte i tre: *mål*, som er felles for alle kursa, *innhald* og *rettleiing*, begge dei to sistnemnde kursspesifikke. Norskplanen inneheld ei generell rettleiing som gjeld for alle kursa. Arbeidet med norskfaget skal «gje studenten ei viss mengd fagkunnskap, vere ei hjelp for personleg utvikling og mogning for studenten, og førebu han for lærararbeid» (1974:51). Planen balanserer såleis danningssyn med både materiale og formale kvalitetar, og den gir i tillegg eit profesjonsperspektiv på faget. Trass desse ulike perspektiva på eit mangfaldig fag vedkjenner planen seg eit heilskapssyn på faget, men på ein måte som gjer lesing av skjønnlitteratur til del av ein større heilskap:

Det er i samsvar med dette heilskapssynet at planen legg vekt på samanhengen mellom litteratur og språk, mellom didaktiske og faglege emne, mellom skjønnlitteratur, triviallitteratur og fagprosa, mellom stilistikk og språklære. (1974:51)

Tradisjonelt hadde norskfaget vore delt inn i språklege og litterære emne, og «den høge skjønnlitteraturen» hadde hatt ei privilegert – nær einerådande – stilling i det sistnemnde. Her inngår derimot skjønnlitteraturen i ein større samheng – faglege innspel, til dømes skjønnlitterære, skal balanserast mot det litteraturdidaktiske, og det skjønnlitterære skal vidare balanserast mot triviallitteratur og sakprosa. Planmessig misser såleis lesing av skjønnlitteratur mykje av den privilegerte posisjonen den hadde hatt i faget.

Også måla for faget er plassert innleiingsvis, og gjeld såleis alle norskkursa:

Gjennom norskstudiet skal studentane utvikle

- forståing for den plassen og det innhaldet norskfaget har i grunnskolen slik at dei kan undervise i norsk for barn og unge på ein meningsfull måte,
- evne til å forstå å [!] vurdere og sjølv bruke språket som uttrykksmiddel,
- forståing for dei verdiane som er knytte til litteraturen og til andre former for språkleg overlevering (1974:51)

Det første punktet gir ein stor og prioritert plass til eit typisk fagdidaktisk emne – legitimering av posisjonen til og innhaldet i norskfaget i skulen – og koplar det mot praksis. Det siste punktet inneheld dei meir litterære sidene ved faget, men med breidde, og utan å nemne skjønnlitteraturen. Måla for faget underbyggjer slik den foreløpige konklusjonen ovanfor – posisjonen til skjønnlitteraturen er svekt i planen.

Deretter presenterer planen dei ulike kursa. Det fagleg-didaktiske kurset inneheld berre ein generell omtale, ikkje inndeling i innhald og rettleiing. Innleiingsvis held planen fram «[e]it historisk oversyn over korleis norsk har utvikla seg som skolefag når det gjeld målsetjing, innhald, metodar og omfang» (1974:52). Deretter presenterer planen eit mangfaldig norskdidaktisk perspektiv:

Det sentrale momentet i innføringa vil vere ei drøfting av føremålet med norskfaget i skolen og korleis det kan vere eit middel til å nå dei overordna måla for grunnskolen.

I denne samanhengen kan ein m.a. drøfte den dannelsesverdien faget har, den «bruksverdien» det har i dagleglivet, faget som middel til å overføre ideologiske verdiar og til å overføre kulturarven, relasjonar til elevane sitt kjensleliv, dei evner og anlegg hos elevane ein spesielt kan utvikle gjennom undervisninga osv. Spørsmål som gjeld morsmålsopplæringa i eit språkkløyvd land med to offisielle målformer, bør drøftast spesielt. (1974:52)

Vi ser at faget sin dannelsesverdi er sentral, og den er kopla mot ei tradisjonell overføring av kulturarven. Men den er òg kopla til ei litteraturdidaktisk drøfting sentrert kring legitimitet i skulefaget. Skjønnlitteraturen sin verdi er såleis ikkje lenger ein udiskutabel og uproblematisert del av faget. Vidare skal dannelsessida ved faget balanserast mot andre sider ved faget. For det første skal den balanserast mot faget si reiskapsside – det planen kallar *bruksverdien* til faget. For det andre skal den balanserast mot formale kvalitetar ved opplæringa, det vil seie ei tilpassing av stoff og arbeidsmåtar til elevane sine evner, anlegg og kjensleliv. For det tredje inneheld planen ei tidstypisk problematisering av faget – det er ikkje nødvendigvis nøytralt, men eit «middel til å overføre ideologiske verdiar». Slik sett inneheld planen element

av ei ideologikritisk tilnærming også til kulturarven, og det er historisk sett ei nyskaping i faget. Ein kan merkje seg at dette oppstår i det fagleg-didaktiske innføringskurset, fagdidaktikken og ideologikritikken kjem altså inn parallelt.

Vidare skildrar planen grunnkurset i norsk, det vil seie kvartårseininga. Planen er delt i to: «Det eine området har eit meir fagleg innhald, og det andre området eit meir pedagogisk innhald» (1974:52). Under det faglege området er planen delt i tre: språkkunnskap, tekstlesing og til sist munnleg og skriftleg språkbruk. Under «Tekstlesing» er planen kortfatta: «Metodar i språkbruksanalyse. Prinsipp for litterær analyse» (1974:52). Området med «eit meir pedagogisk innhald» er delt inn i heile sju underkategoriar, og to av dei er spesifikt knytte til det skjønnlitterære:

Leseinteresser og lesetilbod

Kva litterære interesser er det barna har, og kva tilbod er det som når fram til barna.

Litteraturvurdering og litteraturformidling

Korleis kan ein vurdere og presentere litteratur? (1974:53)

Det første spørsmålet sitert ovanfor er pedosentrisk – det tek utgangspunkt i barnet og interessene til barnet. Vidare peiker det mot eit meir litteratursosiologisk perspektiv, også det sentrert kring kva barna møter. Det neste spørsmålet identifiserer sentrale fagdidaktiske spørsmål kring litteraturvurdering og litteraturformidling, men er svært lite konkret – det står til dømes ikkje noko om kva premisser ein skal legge til grunn for å vurdere litteraturen.

Planen har likevel ein rettleiingsdel som skal utdjupe spørsmåla siterte ovanfor. Under punktet «Fagleg innhald» seier rettleiinga dette:

Studiet må leggjast opp slik at kvar student får kjennskap til og trening i å arbeide med ulike sider av faget: norsk som uttrykks- og opplevingsfag, norsk som orienteringsfag, norsk som reiskapsfag. (1974:53)

Danningsverdien, som var nemnd først i det fagleg-didaktiske kurset, er ikkje nemnd i det heile i grunnkurset. Lesing av skjønnlitteratur vil etter denne planen slik kunne bli eit spørsmål om uttrykks- og opplevingsdimensjonar, utan substansielle danningsmål i det heile. Legitimeringa knytt til lesing av skjønnlitteratur er slik sett både redusert og svekt.

Dette vert forsterka av at skjønnlitteraturen si tradisjonelt privilegerte rolle vert stilt i eit parataktisk forhold til ei rekkje andre sjangrar og medium. Under det pedagogiske området vert dette sagt om tekstutvalet:

Tekstutvalet må vere allsidig. Ein bør bruke skjønnlitterære tekstar for barn og for vaksne, trivallitteratur og «bruksprosa» av ymse slag, t.d. lærebøker for grunnskolen, tidsskriftartiklar, autentisk og aktuelt stoff frå aviser, radio og fjernsyn. Språk- og biletmateriale som vende seg til barn, må få ein brei plass.

Studentane bør vere med å samle inn høveleg tilfang. (1974:53)

Ein kan såleis med god rett seie at planen opererer både med eit utvida kulturomgrep og eit utvida tekstomgrep. For skjønnlitteraturen sin del artar dette seg som tap av ei tidlegare privilegert rolle.

Også den meir litteratursosiologiske komponenten blir presisert nærare, primært ved ei rekkje spørsmål som vert framlagde som grunnlag for at studentane skal gjennomføre undersøkingar av ymse slag:

Korleis er lesebøkene, lesehefta? Kva slag litteratur har skolen til utlån? Kor barnevennleg er folkeboksamlinga med omsyn til litteraturutval, rettleiing, lesepass, tiltak for å få barn til å trivast der? Kva litteraturutval har bokhandelen, kiosken, samvirkelaget, kjøpmannen? Kva spør dei som kjøper barnebøker om? Kva rettleiing får dei? Korleis er utvalet av litteratur i heimen? Kva rettleiing får barne[t] der? Kva tilbod har radio og fjernsyn? Med kva rett kan ein tale om ein viss litteraturpolitikk andsynes barn? (1974:54)

Slik har planen eit litteratursosiologisk tyngdepunkt med barnet i sentrum. Også når det gjeld litteraturvurdering og litteraturformidling, presenterer planen ein serie av spørsmål:

Kva vil det seie å vurdere pedagogisk, estetisk, politisk, som underhaldning, som middel til personleg utvikling, som identifikasjonsgrunnlag, som lesetrening, som integreringsmiddel? Kva er god/dårleg litteratur for barn? Korleis har synet på kva som er høveleg/uhøveleg litteratur for barn endra seg frå generasjon til generasjon? Korleis ser barn, foreldre, lærarar, studentar på det spørsmålet?

Kan ein bruke dei same vurderingsnormer for vaksenlitteratur som for barnelitteratur?

Kva er dei vanlegaste måtane å presentere litteratur på i grunnskolen? Korleis kan ein arbeide med litteratur slik at elevane utviklar leselyst og leseevne? Korleis kan ein bruke høgtlesing, stillelesing, opplesing, samtale, dramatisering, poetisk leik, litterære program? Korleis kan ein integrere med andre fag? (1974:54f)

Generelt kan ein seie at planen her viser vilje til å tematisere vidtgåande fagdidaktiske problemstillingar innanfor rammene av ei kvartårseining («grunnkurs»). Også her ser vi at dannelsesaspektet er unemnt, det er berre indirekte stades berre i form av å vere «middel for personleg utvikling», eventuelt som «integreringsmiddel». Kulturarven er også unemnd, og omgrepet «leselyst» har kome inn. Framfor alt målber planen ei fagdidaktisk vinkling retta mot barnet.

Første halvårskurs har same tredelinga som grunnkurset. Emnet om litteraturlesing og litteraturkunnskap er her noko meir utfyllande i si skildring:

Litteratur for barn (barnebøker, lesebøker, og anna litteraturutval i skolen, trivillitteratur, seriehefte). Litteratur for vaksne (ulike genrar). Oversikt over barnelitteratur frå ca. 1840 med hovudvekt på tida etter 1945. Ulike leseår (analysemetodar) og ulike vurderingskriterium i samband med tekstgjennomgåinga. (1974:55)

Vi ser den same breidda representert i tekstutvalet, men det er berre barnelitteraturen som vert tilgodesett med ei historisk vinkling. Dette vert utdjupa i rettleiingsdelen av planen, der det blir slått fast at «[e]in stor del av litteraturstudiet må [...] konsentrerast om barnelesnad» (1974:57). Når det gjeld litteraturhistorie, legg planen denne vurderinga til grunn:

Det kan vera vanskeleg å få eit oversyn over barnelitteraturen gjennom tidene utan å kome inn på den allmenne litteraturhistoria i same tidsrom. Eit hovudsynspunkt er likevel at litteratur for barn og litteratur for vaksne må vurderast ut frå sine eigne føresetnader. (1974:57)

Prioriteringa ligg såleis fast – det er primært barnelitteraturhistoria ein skal arbeide med, den allmenne litteraturhistoria skal ein berre behandle i den grad det er nødvendig. Vidare føreskriv planen ei brei og tverrfagleg tilnærming til barnelitteraturen:

Barnelitteratur er eit felt der eit breitt tverrfagleg samarbeid er naturleg og ønskjeleg. Ved sida av dei meir tradisjonelle litteraturvitskaplege metodane, har ein problemstillingar og metodar som soknar til pedagogikk, sosiologi, lingvistikk, psykologi, kunstvitskap, massemedieforskning, og som har synt seg verknadsfulle i eit studium av barnelitteratur. (1974:57)

Første halvårseining kan såleis karakteriserast som eit fagdidaktisk studium litterært som er sentrert kring barnelitteraturen. Studiet er slik sett retta mot det å vere norsklærer i barneskulen. I andre halvårskurs, som ein kunne byggje på med, er vinklinga retta meir mot ungdomssteget og vaksenlitteraturen. Under litteraturemnet er det formulert slik:

Fiksjonsprosa for ungdom og vaksne. Alle dei vanlege skjønnlitterære genrane, begge målformer og verk frå dansk og svensk litteratur skal vere med i utvalet.

Inndelingsprinsipp, allmenn genreteori og historikk, analysemetodar og vurderingskriterium for lyrikk, fiksjonsprosa og drama. Stilistikk.

Oversyn over norsk litteraturhistorie. Nærstudium av nokre periodar (retningar, tidsrom) med utgangspunkt i skjønnlitterære tekster. (1974:57f)

Ungdom vert nemnde gjennomgåande sidestilt med vaksne: «ungdom og vaksne» er den vanlege formuleringa under andre halvårseining. Som pedagogisk målgruppe blir såleis ungdomsskuleelevane klassifiserte som «unge vaksne», og det ser ut som å vere premiss for at andre halvårseining er meir fagleg og mindre fagdidaktisk enn dei andre emna. Den er prega av tradisjonelle språklege (språkkunnskap, talespråk og norm, språkhistorie, osv.) og litterære emne (sjangerkunnskap, litteraturhistorie, periodekunnskap osv.). Det betyr ikkje at halvårseininga er utan meir fagdidaktiske vinklingar, men at desse kjem som tillegg. Eitt av dei fem emna i halvårseininga har ei slik fagdidaktisk innretning, her i form av litteratursosiologi og litteraturpedagogikk:

Emne frå litteraturpedagogikk og litteratursosiologi.

Forfattaren si rolle gjennom tidene, forfattaren som litterær produsent, forfattar og publikum.

Formidling av litteratur: bokmeldingar, distribusjon, bibliotek, massemedium.

Leseinteresser, lese situasjonar, litteratur i undervisninga.

Tekster: faglitteratur, biografisk litteratur, dokumentarlitteratur, trivillitteratur, skjønnlitteratur. (1974:58)

I rettleiingsdelen vert dette utdjupa. Når det gjeld den meir litteratursosiologiske vinklinga, opererer rettleiinga med ei todeling – ein skal legge vekt på både «verket i samfunnet» og «samfunnet i verket» (1974:59). Det første handlar om ulike faktorar i distribusjonsnettverket for litteratur, det andre peiker i retning av å legge ei samfunnsretta lesing til grunn – å bryte ned grensene for det autonome verket. Den litteraturpedagogiske vinklinga vert konkretisert gjennom ei rekkje grunnleggande spørsmål, og utgangspunktet er elevane sine leseinteresser:

Kva veit vi om leseinteresser blant ungdom og vaksne? Kva slag undersøkingar kan vi syne til? Kor pålitelege er slike undersøkingar?

Studentane bør få prøve seg på ei slik undersøking i nærmiljøet dersom det er råd å få det til på ein forsvarleg måte.

Kva samanheng er det mellom leseinteresser og lesesituasjonar? Kva har studentane lese, og kva les dei når dei sjølv kan velje? Kva les folk som ikkje går på skole, og når les dei? Kva lesesituasjonar har ein i grunnskolen?

Korleis bør ein bruke faglitteratur, biografisk litteratur, trivillitteratur osv. i grunnskolen? Korleis bør litteraturutvalet vere i grunnskolen? (1974:59)

Undervisningsplanen sirklar slik inn sentrale litteraturdidaktiske kategoriar knytte til spørjeorda kva og korleis, og spørjeforma i framstillinga kommuniserer både ei problematiserande tilnærming og ei openheit for lokal fridom med omsyn til kva ein vil legge vekt på.

Lova frå 1973 og studieplanen frå 1974 markerer vesentlege endringar sett opp mot tradisjonen. Den allfaglege tilnærminga i den fire- og toårige lærarskolen er blitt erstatta av ei meir fagretta opplæring i enkeltfag, og studiet er blitt treårig med vidaregåande skule som opptaksgrunnlag. Samtidig markerer planen eit tofelt gjennomslag for pedagogikken som profesjonsfag i lærarutdanninga: på den eine sida får det sitt uttrykk gjennom eit ekspanderande pedagogikkfag, på den andre sida får dette sitt uttrykk med det ein kan kalle ei gjennomgåande didaktisering av faga med skulefaget i grunnskolen som dreiepunkt. I denne situasjonen misser lesing av høg skjønnlitteratur sin privilegerte og udiskutable posisjon i norskfaget. Lesing inngår no i ein større kontekst der ein skal ta utgangspunkt i leseinteresser, barnelitteraturen i seg sjølv, skjønnlitteraturen blir sidestilt med trivillitteratur og sakprosa, lesinga skal peike ut mot samfunnet, gjerne i ideologikritisk perspektiv, lesinga i skulen blir problematisert og kontrastert mot lesing i eit breiare perspektiv, osv.

Ved inngangen til arbeidarpartistaten markerte 1938-planen eit planmessig gjennomslag for ei nasjonal forankring i morsmålsfaget som den hadde fått i arv frå venstrestaten. Når arbeidarpartistatens tid er omme – nær sagt på overtid – får regimet gjennomslag for ein skulepolitikk som er forankra i det pedagogiske og

profesjonsretta. Arbeidarpartistaten si pedagogiske forankring handla innleiingsvis om ei formal vending, primært i form av ei vektlegging av arbeidsskuleprinsippet og pedometriske forskingsimpulsar frå USA. Desse impulsane verka i retning av å tone ned spesifiseringa av dannelsingsinnhaldet i skulen, den litterære kanonen inkludert. Ved arbeidarpartistaten sin utgang avleverer den ei lærarutdanning forankra i ein meir politisk radikalisert – og kanskje òg romantisert – pedagogikk. Den høge skjønnlitteraturen, no gjerne forstått som uttrykk for ein borgarleg dannelsingskultur, vert dels profanert gjennom ei sidestilling med trivillitteraturen og gjennom vektlegging av leseinteresser og lese lyst, dels problematisert i eit ideologikritisk perspektiv og avautonomisert – samfunnet er i verket, og verket er i samfunnet.

5.4 Oppsummering av lesetradisjonane i perioden

I førre kapittel såg vi at den historisk-filologiske lærdoms-kulturen stod sentralt i venstrestaten, og med norskfaget som ein sentral nasjonsbyggingsdisiplin: Her fann ein den nasjonaliserte historia til både språket og litteraturen. Dette kapittelet viser at arbeidarpartistaten på si side skulehistorisk sett fekk eit tyngdepunkt i pedagogikken. Sentrale aktørar var Anna Sethne og i norskfagleg samanheng Hans Bergersen. Bak dei begge stod Bernhof Ribsskog. Den såkalla reformpedagogikken hadde fleire andlet – frå Erling Kristviks ekspressive dannelsingsprogram til det meir nytteorienterte og instrumentelle.

Det var den sistnemnde rørsla som skulle vinne fram, særleg i normtekstane for folkeskulen. Til Anna Sethne sitt verke knyter det seg førestillingar om rasjonalitet, effektivitet, arbeidsskule og tilpassa opplæring, og alle desse storleikane knyter seg til det nytteorienterte og til det grunnleggande. Med Bernhof Ribsskog vert denne lina forankra i psykometri/ pedometri: Effektivisering av skulen må skje på vitskapleg grunnlag med bruk av eksakte metodar. Evneprøvar, IQ-testar og anna testing gav

grunnlag for vitenskapleggjorde kategoriar som normalfordeling, middelværdi og standardavvik.

Hans Bergersen vart den som på denne måten skulle vitenskapleggjere skulens norskfag. Boka hans, *Morsmålsopplæringen* frå 1935, representerer eit bidrag til å gi morsmålsfaget ei vitenskapleg legitimering ved bruk av eksakte metodar knytte til måling av det som målast kunne. Prosjektet hadde eit instrumentalistisk siktemål – morsmålsopplæringa skulle effektiviserast på sikker vitenskapleg grunn. Norskfaget som kultur- og danningfag skulle bli ein unemnd kategori i denne samanhengen. Bergersens bidrag utgjer slik ein slående kontrast til den rettleiande teksten eg i førre kapittel knytte opp mot venstrestaten, Johan Nicolaisens *Om modersmålsundervisningen i folkeskolen* (1889).

For *folkeskulen* skulle lova av 1936 innebære ei endring av føremålsparagrafen. Saman med den kristelege og moralske oppdraginga skulle skulen arbeide for å gjere elevane til *nyttige menneske*, i både ånd og lekam. Venstrestatens allmenndanningsomgrep blei såleis erstatta av eit meir utilitaristisk nytteomgrep. I Normalplankomiteen som skulle konkretisere lova, var trekløveret nemnde ovanfor sentralt: Bernhof Ribsskog som leiar av komiteen, Anna Sethne som medlem og Hans Bergersen som ein assosiert medlem i norskfagleg samanheng.

Normalplanen frå 1939 fylte heile 265 sider – normalplanen den erstatta frå 1922 fylte til samanlikning ti. Eit legitimerande innleiingskapittel skulle bli eit reformpedagogikkens evangelium. Planen tek der til orde for å senke dei tradisjonelle kunnskapskrava i skulen – formal danning skulle prioriterast framfor den materiale. Vidare presenterer den ein tosidig reformpedagogikk: på den eine sida ei vekt på tilpassa opplæring og sensitivitet for eleven som individ, på den andre sida ei vekt på prøving, testing, diagnostisering og behandling. Det reformpedagogiske grunnlaget for normalplanen har eit janusansikt – barnet sin subjektstatus i arbeidsskulen vert underminert av eit objektiviserande testregime med vitenskapen i hand.

Norskdelene i normalplanen av 1939 er òg todelt i si framstilling av lesinga. Innleiingsvis skildrar planen eit leseomgrep dissekert i delkomponentar med vitenskaplege referansar. Deretter går planen over til å skildre ein norskfagleg arv frå venstrestaten, med vektlegging av kjensleliv, etisk sans, kunst og kultur – folket sin kultur osv. Denne todelinga vert her tolka som ei form for fagleg treigheit – innramminga av morsmålsfaget var etter kvart blitt så sterk at den ikkje lét seg endre i éi rørsle. Dermed følger store delar av venstrestatens kulturorienterte morsmålsfag med, og så kjem noko nytt til. Det nye som kjem til, er den «harde» sida ved reformpedagogikken – norskfaget som objektiverande testregime med eit leseomgrep dissekert i målkomponentar. «Lesningens hygiene» er den kliniske metaforen planen sjølv bruker.

Med folkeskulelova av 1959 blei ei viktig skulepolitisk kampsak ført til endes: Byfolkeskulen og landsfolkeskulen vart likestilte og fekk likskap for lova. Føremålsparagrafen blei i sitt mangfald eit vitnemål om den skulehistoriske arven den var eit resultat av: den kristelege og moralske oppdraginga frå embetsmannsstaten, allmennkunnskapsomgrepet frå venstrestaten og arbeidarpartistatens litani om at elevane både kroppsleg og åndeleg skulle bli gagns menneske. Den diakrone utviklinga blei slik tekstleg synkronisert i lova.

Den påfølgande normteksten frå 1960 var ein forsøksplan for innføring av niårig folkeskule. Realskulen, som var ein utvalsskule, skulle bli del av ein obligatorisk folkeskule. Det var altså to ulike tradisjonar som møttest i folkeskulens nye ungdomssteg, og det vart tradisjonen frå realskulen som vann fram på kostnad av folkeskulens. Forsøksplanen frå 1960 presenterer eit norskfag med vekt på kultur- og danningssida ved faget. Berre på eit par punkt er det gjort tillempingar som innreflekterer folkeskuletradisjonen. For det første har planen nokre nødtørftige innskot om at det mest nærliggande i faget «likevel [må] være å lære elevane å tale morsmålet greitt og naturleg» (1960:56). For det andre har ungdomslitteratur fått ein plass i planen, men med ei tydeleg nedvurdering: Ungdomsbøkene skal handle om

«ungdomstidens problemer», og etter å ha lese «en guttebok eller en jentebok» skal elevane gå over til å lese «meir verdifull litteratur» (1960:57,61).

Mønsterplanen av 1971/1974 skulle i større grad innreflektere at den nårige grunnskulen var ein skule for alle. Samtidig inngjekk planarbeidet i ein kontekst der ei pedagogisk radikalisme vaks fram med ein brodd både mot arbeidarpartistatens instrumentalisme, og mot arven den i stor grad hadde vidareført frå venstrestaten – skulen som ein nasjonsbyggjande institusjon. Også i denne planen er det slik at den generelle delen av planen innvarslar endringar som ikkje blir heilt følgde opp i norskplanen. I den generelle delen av planen har det nasjonale som førestilt fellesskap mist sin privilegerte posisjon, og er utfordra både «nedanfrå», av det lokale, og «ovanfrå», av det globale. Vidare presenterer planen eit dynamisk syn på kulturarven – den er ikkje gitt ein gong for alle, og elevane kan både vere *vrderande* i møte med den, og dei kan bidra til å *endre* den. Elevane blir tilkjende ein posisjon i møte med kulturarven. Når det gjeld norskplanen, ser vi nok ein gong at ei tradisjonssterk fagleg innramming hindrar rask endring. På tradisjonelt vis prioriterer planen skjønnlitteraturen framfor andre tekstformer, og den nasjonale litteraturen framfor «utanlandsk litteratur» (1974:106).

Det karakteristiske trekket ved *den høgre skulen* i arbeidarpartistaten er at han går frå å vere ein utvalsskule til å vere ei vidare opplæring for alle. To utgreingar i 1930-åra skulle bli sentrale. Den første var Lærerorganisasjonenes skolenevnd, som leverte sin rapport i 1933. Sentrale medlemmer var B. Ribsskog, A. Sethne og C.S. Knap. Sistnemnde skulle markere seg med ein særmerknad i rapporten, som elles gav sin fulle tilslutnad til arbeidsskulen. Knaps særmerknad peikte på atterhald knytt til om arbeidsskulemetodikken var fullt eigna for den høgre skulen, og den skulle peike fram mot ein høgre skule som ikkje så lett ville gi slepp på faglege tradisjonar i møte med den progressive pedagogikken.

Etter 1935-lova, som var ei strukturreform, vart ein ny komité oppnemnd for å gi innhald til lova, også denne komiteen med Ribsskog, Sethne og Knap som sentrale medlemmer. Plankomiteen for den nye skoleordning sine tre innstillingar (1936, 1938, 1939) skulle bli ein sentral referanse dei neste tiåra, og særleg gjaldt det *Innstilling II*, plankomiteens pedagogiske credo, der dei teiknar ein høg himmel over arbeidsskulens prinsipp. Rapporten representerer ei markant endring frå å legge vekt på kunnskapsinnhald til å legge vekt på arbeidsform, frå material danningsteori til formal. Når komiteen vidare skal skildre norskfaget generelt og litteraturlesinga spesielt, er framstillinga heller tradisjonell – her er få spor av arbeidsskuletanken som rapporten elles omfamnar på eit generelt plan. Igjen ser vi at den faglege innramminga – fagtradisjonen – truleg var for sterk til at ei markant endring kunne skje. Plankomiteen endar med å vise til Herman Ruges bok, *Morsmålsundervisningen* (1933). I denne boka vidarefører Ruge venstrestatens historisk forankra norskfag med vekt på skjønnlitteraturen sitt danningspotensial, men tek samtidig til orde for omfattande reformer når det gjeld arbeidsmåtar og metodar. Ruge var slik talsmann for både bokskulen og ein skule som lét elevane utfalde seg aktivt i møte med lære- og lesestoffet.

Med Plankomiteen var mønsteret lagt: Ein generell tilslutnad til reformpedagogikkens arbeidsskule får knappast innverknad på eit tradisjonelt norskfag i den høgre skulen. Både rundskrivet frå 1940 og undervisningsplanane frå 1950 viser til plankomiteens *Innstilling II*, samtidig som dei skildrar eit tradisjonelt og stabilt norskfag. Undervisningsplanane frå 1950 målber ein resignasjon både på bokskulens og arbeidsskulens vegner: «det 5-årige gymnas tvinger utvilsomt til en viss resignasjon, både når det gjelder de rene kunnskapskrav og friere undervisningsreformer som krever lenger tid» (1950:6).

Som i 1930-åra var det i 1960-åra to utval som skulle bli sentrale for utviklinga vidare. Gymnasutvalet, med A. Gjelsvik som leiar, leverte si innstilling i 1967. Den eksplosive auken i talet på artianarar vil føre til «ein reduksjon av medelkvaliteten»,

slår utvalet fast, og då kan ikkje gymnaset lenger vere «ei miniatyrtugåve av eit universitet» (1967:51f). Etter Hartvig Nissen dreidde allmenndanninga i retning av det encyklopediske, resonnerer utvalet, og det har ført til at skulen har blitt for innhaldsretta. Det er ein annan tradisjon Gymnasutvalet vil løfte fram i møte med den nye tid: formaldanningstradisjonen etter Moltke Bugge frå 1800-talet og Plankomiteens *Innstilling II* frå 1938. Undervisningsplanar og pensumplanar har i praksis blitt prioriterte framfor «pedagogiske ønskemål» held Gymnasutvalet fram, og konkluderer: «Gymnasutvalet meiner tida er mogen for ei endring av dette tilhøvet» (1967:155f). I tråd med denne generelle konklusjonen presenterer dei eit norskfag der litteraturdelen er innhaldsmessig desimert, og der vekta er flytta frå kulturarven over til verknaden den har på den enkelte elev. Motsett Plankomiteen frå 1930-åra lét Gymnasutvalet reformpedagogikken få faglege konsekvensar.

Også Skuleplankomiteen av 1965 (Steenkomiteen) skulle med sine tre innstillingar (1967, 1969, 1970) prioritere formale dannelskvalitetar framfor materiale, og også denne komiteen skulle konkretisere dette norskfagleg: «oppgaver som f. eks. å gi en mer systematisk innføring i norsk litteratur» måtte vike for hovudmålet: «å utvikle sans for og glede ved god litteratur» (1969:101). Ulikt Gymnaskomiteen markerer Skuleplankomiteen i tillegg ei markant politisering av både skulen som kulturformidlar og sjølve kulturarven. I staden for å prøve å framstå som nøytral i denne samanhengen konkluderer Skuleplankomiteen med at «[s]kolens målsetning må således omfatte en kulturell og politisk ideologi» (1970:52).

Med lov om vidaregåande opplæring frå 1974 blei gymnas, yrkes- og fagskular slått saman til éi vidaregåande opplæring, prinsipielt open for alle. Den konkretiserande læreplanen frå 1976 vidarefører i generell del Skuleplankomiteens ideologiserte og politiserte diskurs: Både lærestoff, arbeidsstoff og arbeidsmåtar i skulen påverkar elevane, seier planen, og ein må derfor «ta utgangspunkt i hvordan vi ønsker å leve» (1976:8). Vidare introduserer planen eit sinnrikt differensieringssystem – når den vidaregåande skulen er open for alle, må ein i større grad ta utgangspunkt i den

enkelte eleven, i mindre grad i felles kunnskapsstoff og den nasjonale kulturarven. I tråd med den generelle delen av planen presenterer den eit norskfag der det litterære er prioritert etter det språklege, der sakprosa er sidestilt med skjønnlitteratur og der den skjønnlitterære delen, ulikt tradisjonen, ikkje er materialisert i noka form for kanon. Sagt annleis: Reformpedagogikken si detronisering av material danningsteori får i norskfagleg samanheng ikkje gjennomslag i den høgre skulen før i 1970-åra. Då er faktorane mange og biletet mangetydig: Ei pedagogisk og politisk radikalisme veks fram med brodd mot både skulens instrumentalisme og nasjonsbyggjande funksjon, og samtidig vert den høge kulturen og litteraturen detronisert og inngår i ei breiare forståing av tekst- og kulturomgrepa. Samtidig har andre tradisjonar enn den nasjonale og historisk-biografiske no fått gjennomslag på universiteta så vel som i gymnaset, det sistnemnde i form av ein ny type eksamensoppgåver (jf. Johnsen 1997) og skuleutgåver som braut med den historisk-biografiske tradisjonen (jf. Longum 1987).

Ved arbeidarpartistatens inngang avleverte venstrestaten ei *lærarutdanning* med to planmessige paradoks: Samanlikna med dei andre skuleslaga mangla lærarutdanningas normtekstar ei overordna nasjonal legitimering. Samtidig var Rolfsens nasjonale leseverk eit naturleg dreiepunkt for undervisninga. I tillegg vart folkeskulens undervisningsmåtar eit sjølv sagt utgangspunkt for undervisninga i lærarutdanninga, men utover dette var profesjonsmessig forankring fråverande i normtekstane.

Dette skulle endre seg i løpet av 1930-åra. Folkeskulelova av 1936 førte til ei ny lov for lærarutdanninga i 1938, også her med B. Ribsskog og A. Sethne som sentrale aktørar. Den konkretiserande undervisningsplanen frå 1939 var eit oppgjær med bokskulen: All minnedressur blei bokstavleg talt bannlyst, og arbeidsskuleprinsippet skulle vere det som rådde «allstad det let seg gjera» (1939:60). Og planen slår fast: «I *litteraturlesinga* fylgjer ein arbeidsskuleprinsippet mest råd er» – «læraren viser til hjelperådene» (1939:72). Samtidig presenterer planen arbeidsbolkar for

litteraturlæringa som representerer eit gjennomslag for den kulturelle nasjonale danningssoga – «Noregs førarskap i norderlandsk åndsliv» blir planfesta (1939:74). Planen presenterer likevel – ulikt tradisjonen – ingen aktuell kanon. Venstrestatens nasjonalkulturelle norskfag får slik gjennomslag på overtid, men utan at det vert materialisert i ein form for kanon. Samtidig representerer reforma eit gjennomslag for reformpedagogikkens arbeidsskuleprinsipp og eit pedagogikkfag som ekspanderer, også i høve til norskfaget ved at den eine eksamenen i norsk vert erstatta av ein pedagogikkstil. Planen ber slik i seg både tradisjonen, representert ved den nasjonalkulturelle arven frå venstrestaten, og fornying, representert ved ei formell vending og ei kraftig styrking av pedagogikkfaget.

Etter dette var lærarutdanninga lenge prega av stabilitet. Ny lov av 1965 gjeninnførte to sjølvstendige eksamenar i norskfaget. Den påfølgande undervisningsplanen gav norskfaget ei tydelegare profesjonsfagleg forankring, mellom anna konkretisert ved at barne- og ungdomslitteraturen blei gitt ein sjølvstendig posisjon i utdanninga.

Ved inngangen til 1970-åra peikte mange faktorar i retning av ei større reform av lærarutdanninga. Den sjuårige folkeskulelærarutdanninga kvalifiserte for, gjekk mot ein niårig grunnskule, ordninga med fireårig line var i ferd med å bli utdatert med utbygginga av vidaregåande skular, den «encyklopediske» fagbreidda var ved eit endepunkt, utdanninga hadde uavklart status i høve høgskule/universitet, osv. Resultatet skulle etter kvart bli ei ny lærarutdanningslov av 1973, og den avklara ein del av desse problemstillingane. Lærarutdanninga blei etter dette ei treårig høgskuleutdanning basert på eksamen artium. Gjennom føremålsparagrafen markerer 1973-lova ei profesjonsmessig dreining av utdanninga, og samtidig er faga ulikt tidlegare lover blitt usynleggjorde. På normtekstnivå kan det tolkast som at den profesjonsmessige styrkinga kjem på kostnad av det faglege.

Den konkretiserande studieplanen frå 1974 styrker ei slik tolking. Profesjonsrettinga vert der gjennomført i form av ei tredeling: ein pedagogisk komponent, ein

fagdidaktisk og ein fagleg. Den pedagogiske komponenten, pedagogisk teori og praksis, vert gitt eit omfang på eitt av dei tre åra studiet omfangsmessig skulle bestå av. Studentane skulle «til vanleg» ha eit grunnkurs (kvartårseining) i norsk, men kunne som ein minimumsvariant ha eit fagleg-didaktisk innføringskurs eller som maksimumsvariant ha fordjuping (halvårseining) i norsk. For første gong utdanna ein lærarar for folkeskulen som ikkje hadde reell kompetanse i morsmålsfaget (ca. 15 %).

Planen presenterte og representerte ei individretting utan atterhald: «Utdanninga skal fremje ei elevsentrert haldning» (1974:29). Samtidig presenterer planen ein litteraturdidaktikk som bryt med tradisjonelle kultur- og teksthierarki: Det skjønnlitterære blir sidestilt med så vel trivallitteratur som sakprosa, og planen legg i tråd med det elevsentrerte utgangspunktet vekt på leseinteresser, leseoppleving og leselyst. Norskfaget får tre grunnkomponentar i syttiåras reform: Det skal vere eit uttrykks- og opplevingsfag, det skal vere eit orienteringsfag og det skal vere eit reiskapsfag. Det som då ikkje lenger er til stades, er norskfaget som eit substansielt dannelsesfag.

6. Perioden 1976-2013: Restaurative rørsler

Når eg i dette kapittelet skal legge fram og analysere den perioden som fører fram til i dag, kan det vere grunn til å gjenta eit sentralt poeng frå Gadamer som eg presenterte i teorikapittelet om hermeneutisk teori:

Nu blir tiden inte längre primärt en avgrund, som måste övervinnas eftersom den skiljer och skapar avstånd, utan den er i sanning den bärande grunden för det skeende, i hvilket det samtida har sina rötter. Tidsavståndet är därför inte något som måste övervinnas. Det var snarare historismens naiva föruttsättning, att man skulle försätta sig i tidsandan och tänka i dess begrepp och föreställningar, och inte i sina egna, och på så sätt nå fram till historisk objektivitet. Snarare gäller det att erkänna tidsavståndet som en positiv och produktiv möjlighet till förståelse. (Gadamer 1977:94)

Tidsavstand er såleis i Gadamers utlegging ikkje ein avgrunn som skal overvinnast, men ein positiv moglegheit for forståing. Eit mykje brukt sitat av filosofen Hegel om at «Minervas ugle flyg berre i skumringa», kan utleggast på same måte. Filosofien og forståinga må avfinne seg med å tolke det dagen bringa i ettertid – den er alltid *after the fact*. Dette er i denne samanhengen meint som eit atterhald knytt til det å analysere det som òg er mi eiga samtid. For det første er det vanskelegare å skilje det som er vesentleg, frå det som er mindre vesentleg, når tidsavstanden stadig blir kortare. For det andre kan ein seie at historia heller ikkje no er slutt – framtidige hendingar og utviklingstrekk vil på avgjerande vis kunne føre til omvurderingar av fortida. Når eg no etter kvart misser min historisk etterstilte posisjon, skjer det på kostnad nettopp av å gripe det historiske. Samtidig kan ein seie at dette er ei avhandling som i sin struktur kviler på ein tillit til det historiske som forståingsfaktor. Etter å ha følgd morsmålsfaget gjennom 250 år i ulike skuleslag bør eg slik ha føresetnad for å skildre

korleis faget også heilt fram mot i dag eventuelt er eit produkt av historia, korleis tradisjon og kontinuitet blandar seg med brot og fornying.

Karakteristikken min av denne siste perioden, *restaurative rørsler*, kviler på dette siste resonnementet. Omgrepet blir i skulehistorisk samanheng oftast brukt av Alfred Oftedal Telhaug. Han definerer den restaurative utdanningstenkinga kring tre aksar (Telhaug 1997:67ff, Telhaug og Mediås 2003:293ff). Den første handlar om balansen individ og samfunn. Medan den progressive pedagogikken hadde barnet og barndomens eigenverdi som utgangspunkt, skildrar Telhaug ein restaurativ pedagogikk som i større grad tek utgangspunkt i dei samfunnsmessige behova. Restaurativ pedagogikk er såleis instrumentalistisk i si tilnærming til skulen og barnet, og opplæringa handlar om økonomisk nasjonsbygging, altså i siste instans ei framtidig heving av konkurransevne og brutto nasjonalprodukt.

Den andre aksen definerer Telhaug til å vere sosial, ideologisk og demokratisk kompetanse på den eine sida og teknisk-kognitiv effektivitet på den andre. Medan den progressive pedagogikken var oppteken av ansvaret for heile barnet, seier Telhaug, er den restaurative pedagogikken mest opptatt av elevane si intellektuelle utvikling og skulens akademiske oppgåve. Skulen skal drive kunnskapsutvikling, ikkje subjektiv identitetsutvikling. Sentralt i denne samanhengen er skulen sin *effektivitet* som kunnskapsformidlar. Den nyliberale forståinga av dette er reformrørsla New Public Management (NPM) med sentral utforming av overordna mål, lokal tolking og operasjonisering av desse måla og deretter testing og kontroll av måloppnåing. Testregimet som har blitt ein del av skulen dei siste tiåra, primært gjennom OECD, men òg gjennom nasjonale prøvar, kan forståast i eit slikt perspektiv.

Den siste aksen Telhaug teiknar opp for å definere den restaurative pedagogikken dei siste tiåra, handlar om ei nykonservativ interesse for tradisjonelle borgarlege verdiar: respekt for lova og kyrkja, kjærleik til fedrelandet og familien, kort sagt ei verdiforankring knytt til særleg den nasjonale fellesskapen. Som ein reaksjon på

tendensane til verdirelativisme og utjamna teksthierarki i 1970-åra tek den restaurative pedagogikken utgangspunkt i ein slags *back-to-basic*-tankegang – dei tradisjonelle faga med dei tradisjonelle verdiane knytte til dei får ei ny argumentativ kraft.

Den restaurative pedagogikken, slik Telhaug definerer den, er altså slett inga eintydig rørsle. Ein kan seie at den overordna sett inneber ein renessanse for det humankapitalistiske perspektivet frå etterkrigstida, men deretter skil den seg i to delkomponentar: for det første ei nykonservativ interesse for tradisjonen og nasjonale verdiar, for det andre ei nyliberalistisk interesse for effektivitet i opplæringa. Når eg har valt å kalle dette kapittelet for *restaurative rørsler* i fleirtalsform, handlar det om at dette nettopp ikkje er noko eintydig tolkingsomgrep, men derimot gradvise rørsler kring desse aksane. Med omgrepet *restaurativ* ligg det implisitt at eg ikkje tolkar dette som nye pedagogiske idear, men altså som ein renessanse av tidlegare tiders idéperspektiv. Dette vil bli konkretisert i framstillinga nedanfor.

Dei hermeneutiske problema knytte til å definere eiga samtid pregar òg dei sekundærkjeldene eg har støtta meg på tidlegare i framstillinga. Etter å ha definert kunnskapsregima i embetsmannsstaten, venstrestaten og arbeidarpartistaten bruker Rune Slagstad den heller inkjeseiande nemninga «skiftende fronter» på den etterfølgande – og siste – perioden (1998:kap. IV). Telhaug og Mediås «øyner [...] konturene av et siste regime, det siviløkonomiske» frå årtusenskiftet (2003:43). Når eg sjølv bruker merkelappen *restaurative rørsler*, er det altså med støtte i Telhaugs definisjon av omgrepet, men samtidig ikkje heilt i tråd med den periodeinndelinga han sjølv, i tospann med Mediås, antyder.

Førre kapittel skildra arbeidarpartistaten sin skule i perioden 1935-1976. Denne perioden var innramma av to formative periodar: ein reformintensiv periode i siste del av 1930-åra på grunnlag av utgreiingsarbeid i 1920-åra, og ein reformintensiv periode i første halvdel av 1970-åra som resultat av utgreiingsarbeid i tiåret før. Med desse

reformene hadde den moderne skulen funne si form: ein 9-årig obligatorisk grunnskule, treårig vidaregåande skule for alle og ei lærarutdanning definert som pedagogiske høgskular.

Kanskje var det kjensla av at skulen no var ferdig bygd, som fekk kyrkje- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde til å kunngjere at «norsk skole er verdens beste» i 1975 (Telhaug 2005:129). Året etter heldt Labours statsminister James Callaghan si vidgjetne «Ruskin College speech», der han tok eit oppgjær med den progressive pedagogikken og innvarsla ei framtid i skulen der spørsmålet om høgre «standards» ville bli påtrengande (Telhaug og Mediås 2003:290). Som herold for tida som kom, skulle Callaghans analyse, også sett i norsk samanheng, vere meir presis enn Bjartmar Gjerdes. Callaghans initiativ skulle bli følgd opp med meir hardtslåande argumentasjon etter at dei konservative overtok i 1979, med Margareth Thatcher som statsminister. Utviklinga blei slutført med The Education Act i 1988 og innføringa av *The National Curriculum* (Madssen 1999:167). I USA fekk utdanningsrapporten Ronald Reagan hadde bestilt, tittelen *A Nation at Risk* (1983), der samfunnsdiagnosen blei presentert allereie i tittelen.

Høgre-dreiinga i skulepolitikken i 1980-åra hadde også sin norske parallell, om enn på mildare vis. I norsk samanheng var det først Tore Austad og Lars Roar Langslet som skulle målbere ein restaurativ skulepolitikk, og Reulf Steen og Kirsti Kolle Grøndahl som skulle markere ein opposisjon. Fleire av desse var sentrale i prosessen som skulle ende med 1980-åras viktigaste skulepolitiske dokument, *Mønsterplanen av 1985/1987*.

Eitt av grepa dei borgarlege partia brukte stortingsfleirtalet sitt til, var å avvikle Forsøksrådet. Avgjerda blei gjord i 1982 og hadde verknad frå 1984. Den borgarlege mistilliten til Forsøksrådet hadde fleire sider, påpeiker Telhaug (1997:43). Den opne grunngevinga handla om at Forsøksrådet var eit sentralistisk organ som tredde løysingar nedover hovudet på lærarane, og at ein med å legge ned rådet ville kunne

desentralisere forsøksverksemda. Mindre ope uttalte var to andre sider ved nedlegginga: Generelt var den uttrykk for ein svekt tillit til den pedagogiske profesjonen, og meir spesifikt var den uttrykk for mistillit til det som rådet hadde blitt oppfatta som, eit instrument for den sosialdemokratiske progressive pedagogikken.

6.1 Grunnskulen

Mønsterplanen si skapingshistorie, mest utførleg skildra av Madssen (1999), skulle strekkje seg over seks år, og sentralt i prosessen stod nettopp norskfaget. Det første initiativet vart tatt av Grunnskolerådet i 1981. Dei sette då ned arbeidsgrupper for å vurdere fagplanane for norsk, matematikk, kristendomskunnskap og livssynskunnskap. Fagplangruppa for norsk leverte si innstilling i 1982 med den prosaiske tittelen *Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe*. Medlemene av arbeidsgruppa var Ingeborg Askeland, Hein Ellingsen, Lise Lunde Nilsen og Inge Moslet, og Karen Bø var sekretær for gruppa. Dei to sistnemnde hadde begge bakgrunn frå NISK-prosjektet, Moslet som leiar for den forskingsmessige oppfølginga av prosjektet, Bø som medlem av referansegruppa. Innstillinga skulle bli prega av fagsynet frå NISK-prosjektet, og kan lesast som eit vitnemål om arven frå 1970-åra. Diagnosen gruppa stiller, er heller negativ på norskfagets vegner:

Norsk ser ikkje ut til å vera eit glede-fag i skulen, det er heller mislikt av elevane. I norsktimane finn vi mykje øvingar i dei formelle sidene ved faget, men mindre av oppleving og glede. Lærarar slit med å læra elevane godt språk gjennom formaløvingar, men dei ser ofte lite resultat av strevet. (1982:8)

Årsaka til gledesløysa identifiserer gruppa til å vere «[d]en reint elementære grammatikken» som både «tek tid og tappar krefter», og den vert presentert som sjølvne motsatsen til «borns frie uttrykk» (1982:8). Også den meir samfunnsmessige konteksten vert skildra i eit dystopisk perspektiv:

Vaksne og born har jamt over mindre tid saman no enn før, og det fører til at dei snakkar lite saman. [...]

Samtidig får borna mange nye ord og omgrep inn gjennom massemedia. Noko av dette blir levande ordtilfang for dei, men mykje blir innhaldstomt og halvforstått, fordi dei ikkje får brukt orda i samtalar med vaksne som kan forklara.

Det tidarskiftet vi opplever no, krev ei ny vurdering av innhaldet i norskfaget. Ein må ikkje berre sjå på korleis tradisjonelt fagstoff kan overførast for å få nivået opp. Det er viktigare å sjå på korleis ein kan hjelpa dei unge til å meistra språkfunksjonane slik at dei kan greia seg i vårt mangfaldige samfunnsliv. Derfor må ein leggja vekt på å utvikla den språkevna dei har gjennom variert språkbruk og kommunikasjon. (1982:9)

Arbeidsgruppa identifiserer vidare to motstridande fagsyn som er tilsørte av eit harmoniserande fagplanspråk i den gjeldande læreplanen. Det eine fagsynet er den fagsentrerte arven frå realskulen, med vekt på «dei formelle sidene ved norskfaget» (1982:12). Det andre fagsynet er elevsentrert, og det vert gitt denne definisjonen:

Ein tek utgangspunkt i eleven og legg vekt på det som tener hans/hennar utvikling og mogning. Ein prøver å tilpassa fagstoffet til eleven og legg mindre vekt på det formelle. (1982:12)

I den motsetninga som arbeidsgruppa slik held fram, tek dei klar stilling: «Vi meiner ein ny plan må bli meir eintydig elevsentrert» (1982:12). Det er særleg språksynet i læreplanen arbeidsgruppa kritiserer. Formuleringa «rett språk» omtaler dei konsekvent med hermeteikn, og det vert ein motsats til barnespråket og dialektane – dei vil i det heile styrke det munnlege elementet i morsmålsfaget. Arbeidsgruppa konkluderer slik:

Vi meiner det er nødvendig å fokusere langt sterkere på de kommunikative og sosiale aspekta i språklæringa enn M74 gjør. Mot dette som vi kan kalle skolens språklige omsorgsfunksjon, har vi forsøkt å balansere de ferdigheter og kunnskaper som det ut fra et samfunnsperspektiv er ønskelig å sosialisere elevene inn mot i skolen. (1982:29)

Det må likevel presiserast at det er språksynet og språkdelen av faget arbeidsgruppa vil endre i meir «progressiv» pedagogisk retning. Når det gjeld litteraturdelen av faget, endar arbeidsgruppa med nær sagt motsett konklusjon:

Den litterære kulturarven vår er lite nemnd i planen, hovudvekta er i staden lagd på lesing ut frå interesse. Vi meiner det er viktig at denne arven får ein meir sentral plass, blir brukt som lekk i det ein kan kalle livsorienteringa. (1982:21)

Arbeidsgruppa tilrår større vekt på kulturarven i eit tradisjonelt historisk perspektiv:

Litteraturhistoria må få eit noko breiare rom i ein ny plan enn i Mønsterplanen. Føremålet med litteraturhistorie i skulen må vera på den eine sida å fortelja om forfattarar og tidsepokar, på den andre sida å visa historiske samanhengar som tekstane er sprungne ut av. (1982:21)

I denne samanhengen støttar arbeidsgruppa seg på reaksjonar og resepsjonen av M74:

Planen seier hovudvekta må liggja på oppleving av litteraturen. Det har etter kvart kome sterke reaksjonar mot at elevane les berre for å oppleve eit eller anna. I verste fall kan slik lesing bli passiv og overflatisk utan ettertanke og vurdering. Ein skal sjølvsagt lesa for å oppleve, men vi meiner litteraturen òg må gje kunnskap og innsikt. (1982:20f)

Arbeidsgruppa sin rapport endar slik i ei underleg todeling: Litteraturdelen av norskfaget vert tilrådd dreidd i tradisjonell retning, altså ei tilbakevending til tradisjonen frå realskulen, medan språkdelen og språksynet i rapporten i sterk grad vert tilrådd dreidd i det ein kan kalle «progressiv pedagogisk retning». Ei fråsegn frå Tromsø lokallag for Landslaget for norskundervisning i *Norsklæreren* 3/1983 omtaler dette slik:

[V]i må [nok] innvende at den gamle formalismen kan få ei avløyning som går altfor langt i motsett retning. Dette «paradigme»-byttet liknar på det som skjedde i litteraturundervisninga då opplevingslesinga avløyste kanon-lesinga i M 74. Kan hende er det snakk om ein parallell her. Arbeidsgruppa bør drøfte om ikkje den kreative skrivinga (som konsekvent pedagogisk strategi) kan

møtast med mykje av den same kritikken som opplevingslesinga har fått.
(1983:62)

Dels parallelt med arbeidsgruppa sitt arbeid oppnemnde regjeringa Willoch ein kommisjon som skulle utgreie spørsmålet om styrking av morsmålsfaget i alle skuleslag. Kommisjonen blei gitt eit tredelt mandat:

1. Kommisjonen skal gi en vurdering av gjeldende fagplaner for morsmålsundervisning/norskstudiet i grunnskolen, den videregående skolen, de pedagogiske høyskoler og de nordiske institutter ved universitetene.
2. På grunnlag av denne vurdering skal kommisjonen fremme forslag til styrking av de momenter som kan føre til økt kjennskap til og økt ferdighet i klar og konsis muntlig og skriftlig bruk av språket.
3. Kommisjonen skal også vurdere og fremme forslag til hvordan en gjennom arbeidet i andre skolefag enn norsk kan fremme elevenes evne til både å forstå tekster og uttrykke seg klart og korrekt på norsk. (NOU 1984:16, s. 7)

Kommisjonen sitt mandat peikte slik i ei bestemt retning. Ved oppnemninga av kommisjonen heldt dåverande statsråd Austad eit innlegg der han ville gi ei ytterlegare presisering av mandatet:

Mange tegn tyder på at det kan ha foregått en nivåsenkning når det gjelder elevenes kunnskaper og ferdigheter i norsk.

Gjennomsnittselevne i dag mangler ofte tilstrekkelig trening i å forstå det lærestoff de arbeider med, og mange greier ikke å uttrykke seg klart og konsist i skrift og tale. Slike ferdigheter er en forutsetning for læring og arbeid også med andre fag enn norsk. (NOU 1984:16, s. 8)

Då kommisjonen to år seinare la fram si innstilling *NOU 1984:16. Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag* siterte dei uttalen frå den dåverande statsråden som hadde gitt dei oppdraget, men tilbakeviste innhaldet i den, nokså kontant:

Kommisjonen finner det ikke formålstjenlig å ta stilling til spørsmålet om nivåsenkning, da det finnes altfor lite eksakt materiale å bygge på. (NOU 1984:16, s. 8)

På same måte avviser kommisjonen den sterke språklege vinklinga i mandatet:

Vi vil [...] understreke den nære sammenhengen mellom de språklige kunnskaper og ferdigheter og de litterære og kulturelle, individuelle og sosiale impulser elevene får gjennom norskundervisningen. Kommisjonen har derfor ikke begrenset vurderingen under mandatets punkt 1 til de strengt språklige momenter. (NOU 1984:16, s. 8)

Kommisjonen unndreg seg slik ei rolle som handla om å levere eit politisk bestillingsverk frå den konservative regjeringa med fasiten gitt på førehand.

Kommisjonen gjer det altså klart innleiingsvis at den forstår seg sjølv som autonom.

Kva var det så kommisjonen sjølv meinte?

Kommisjonen argumenterer på mange vis for eit tradisjonelt norskfag. God norskundervisning på alle steg frå grunnskule til universitet ser dei på som den «viktigaste kulturoppgåva i landet vårt» (1984:9). Opprusting av norskfaget er derfor ei «felles, nasjonal oppgåve, så viktig at mange andre kulturoppgåver kan vise seg fåfengde dersom ikkje denne blir løyst på ein tilfredsstillande måte» (1984:9).

Utbreiinga av «nye massemedia» blir sett på som eit problem, dels ved at det «kan verke passiviserande», dels ved at «[m]ange unge blir lite vane med å lese bøker og kan få ei falsk kjensle av at språkleg formuleringsevne har mindre å seie» (1984:9).

Kommisjonen vil styrke opplæringa i norsk på to måtar. For det første tek dei til orde for ei kraftig utviding av timetalet i norsk, det er for dei ein «ufråvikeleg føresetnad» (1984:10).

Her viser kommisjonen til ein grannespråksrapport frå Nordiske Lærerorganisationers Samråd i 1978 som viste at timetalet til morsmålsfaget i norsk skule låg langt under timetalet i grannelanda. For det andre vil dei rydde ut av norskfaget det som ikkje er spesifikt norskfagleg, og av eksempla dei nemner, er trafikkopplæring, yrkesorientering, klasserådsarbeid og likestilling.

Når det gjeld litteraturdelen av norskfaget, kritiserer kommisjonen mønsterplanen for å vere for snever med si vektlegging av leseopplevingar. «Lesningen kan lett bli overflatisk og øyeblikksbetont», påpeiker kommisjonen, og dei vektlegg derfor tid til etterarbeid: «vurdering, ettertanke, samtale og diskusjon, opplevelse gjennom forming og dramatisering og lignende, slik at teksten også kan gi erkjennelse, innsikt og kunnskap» (1984:19). Kommisjonen tek slik til orde for ei meir substansiell tilnærming til litteraturen enn det dei meinte mønsterplanen hadde. Dei ordnar synspunkta sine i fire strekpunkt:

Vi mener

-at det er viktig at elevene får hjelp til å velge stoff som kan gi leseinteresse og leseglede, og som utvider deres erkjennelse og gir grunnlag for kritisk vurdering,

-at litteraturhistorien bør få bredere plass enn den har i dagens plan, både for å vise sammenhenger og for å se diktningen på bakgrunn av kjennskap til forfatteren og tiden han eller hun lever i,

-at den litterære kulturarven får sin rikelige plass innenfor litteraturarbeidet, både fordi den er vår felles norske arv, og fordi mye av denne litteraturen vil kunne gi elevene vesentlig innsikt i og erkjennelse om dem selv og samfunnet,

-at litteratur med tilknytning til lokalmiljøet (sagn, eventyr, dikt, fortellinger osv.) blir tatt med i litteraturutvalget. (NOU 1984:16, s. 19)

Leseoppleving blir slik ikkje sett som eit mål i seg sjølv, men blir kopla mot utvida erkjenning og kritisk vurdering. Som Grunnskolerådet si arbeidsgruppe konkluderer kommisjonen vidare med at litteraturhistoria og den litterære kulturarven bør få ein styrkt posisjon i norskfaget. Litteraturlesinga vert kopla med nær sagt eksistensielle kategoriar – den skal gi både innsikt og erkjenning, og den har både ein sosial og ein individuell komponent. Både arbeidsgruppa og kommisjonen peiker på at mønsterplanen av 1974 gjekk for langt i å kople lesing berre til oppleving, og begge tilrår botemiddel av restaurativ karakter for litteraturdelen av morsmålsfaget.

Ein tredje normtekst som tilhøyrrer same forpostfektingane før M 85/M 87, var *Stortingsmelding nr. 62 (1982-83) Om grunnskolen*. Meldinga vart lagd fram av statsråd Tore Austad, som i tospann med Lars Roar Langslet var Høgre sine mest markante talsmenn for ein meir kunnskapsretta skule. Stortingsmeldinga innvarsla likevel ikkje ei markant skulepolitisk endring. Størstedelen av den drygt 300 sider lange teksten var eit vedlegg: sluttrapporten frå det såkalla OMI-prosjektet (Oppfølging av mønsterplanens intensjonar). Ein del av denne rapporten handla om elevprestasjonar over tid (1973-1981) i norsk, engelsk og matematikk. Spørsmålet var politisk ladd: Ville forskinga stadfeste den nivåsenkinga høgresida hadde forfakta og venstresida benekta? Det gjorde den kort sagt ikkje. Resultata viser, med mange forskingsmessige atterhald, stor grad av stabilitet i elevprestasjonane. «Samlet viser resultatene stor stabilitet i elevenes prestasjoner på de områdene som undersøkelsene omfatter», konkluderer OMI-prosjektet sin sluttrapport, som altså låg ved stortingsmeldinga.

Kanskje påverka av nettopp dette var sjølve stortingsmeldinga forsiktig i sine konklusjonar. Når det gjaldt eitt av dei skulepolitiske stridsemna, om fagplanane burde ha eit såkalla «kjernestoff», tok stortingsmeldinga likevel stilling, men på ein diffus måte, og med ein sjølvundergravande argumentasjon:

Fagplanane bør innehalde eit kjernestoff som i prinsippet skal vere felles for alle, men tilmåta til den einkilde sine føresetnader kvantitativt og kvalitativt. Det skal korkje vere «minstekrav» eller «mestekrav», og skal ikkje for nokon fylle heile undervisningstida for faget/fagområdet. Eit tilleggstoff skal gi rom for fordjuping, interesser, lokal tilpassing, aktuelt stoff o.a. (St.meld. nr. 62. Om grunnskolen, s. 10)

Også når det gjeld verdigrunlaget til skulen, er meldinga uklar. Innleiingsvis identifiserer rett nok meldinga problema på feltet:

Vanskane kan vere større når ein skal prøve å fastleggje eit allment verdigrunlag for skolen. Dei problema som då melder seg, kan samlast i

kategoriane innhaldsproblem og formidlingsproblem. Desse kategoriane er konkretiserte i stikkorda pluralismens og påverknadens problem. (St.meld. nr. 62. Om grunnskolen, s. 10)

Innhaldsproblem blir slik kopla til pluralismeproblem, medan formidlingsproblem blir kopla til påverknadsproblem. Kva meiningsberande element vert så knytt til dette i meldinga? Sitatet vert etterfølgt av to inkjeseiande heilsetningar og avslutta med ei tredje: «I den samanheng blir det vist til fleire nyare dokument som har relevans til saka» (St.meld. nr. 62 1982-1983. Om grunnskolen, s. 10).

Også når det gjeld det mest sentrale spørsmålet, revisjon av mønsterplanen, unndreg meldinga seg å meine noko, men viser til andre:

Når det gjeld revisjon av mønsterplanen, viser vi til kritikken frå Grunnskolerådet av fagplanane (jf. Vedlegg nr. 2), og går elles ikkje inn på ei fagleg drøfting av desse planane i meldinga. (St.meld. nr. 62 1982-1983 Om grunnskolen, s. 11)

Vedlegget det her er vist til, er i norskfagleg samanheng eit samandrag av dokumentet *Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe* (1982), som er presentert ovanfor.

Heller ikkje kyrkje- og undervisningskomiteen si innstilling til meldinga, *Innst. S. nr. 187 (1983-84)*, skulle bringe med seg mykje nytt. Formann i komiteen var Reiulf Steen, ein sentral skulepolitisk aktør frå tiåra før. Komiteen talte samstemt om «at morsmålsundervisningen må styrkes betydelig», og «at det obligatoriske timetallet for norskfaget utvides» (*Innst. S. nr. 187 (1983-84)*, s. 18). Når det gjaldt kjernestoff/fellesstoff, tok komitémedlemene frå Arbeidarpartiet som forventa dissens: «*Disse medlemmer* går imot å innføre kjernestoff i grunnskolen slik det er presentert i meldingen og av tidligere statsråd Austad» (*Innst. S. nr. 187 (1983-84)*, s. 20f).

Med dette som bakteppe gav dåverande kyrkje- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik Grunnskolerådet mandat til å revidere mønsterplanen frå 1974,

formelt i brev av 13. januar 1984 (jf. Madssen 1999:272). Fagplangruppa for norskfaget bestod av Karin Moe Flo, Grete Holen, Jan Henry Keskitalo, Inge Moslet, Anna Huse Sanness, Njål Tjeltveit og Karen Bø, sistnemnde som Grunnskolerådets sekretær. Inge Moslet og Karen Bø hadde begge vore sentrale i Grunnskolerådet si arbeidsgruppe i norsk frå 1982, som vart presentert ovanfor. Madssen (1999) konkluderer med at «utvalget hadde en klar innovativ profil» (1999:275). Fagplangruppa hadde ein knapp tidsfrist – gruppa kom i arbeid sommaren 1984, og fagplanutkastet skulle på høyring 1. februar 1985. Høyringsutkastet vil bli kort kommentert i det følgande.

Før fagplandelen har høyringsutkastet eit langt innleiingskapittel der eitt av underkapitla blir gitt eit fagleg metaperspektiv: «Utkast til fagplaner – begrunnelser» (1985:16-34). Fagplangruppa for norsk held fram at dei «har vært opptatt av å sette norskopplæringen inn i en samfunnssammenheng» (1985:19). Ut frå dette utleier gruppa seks perspektiv (1985:20). Eit viktig poeng i desse perspektiva er at det norske språket er under internasjonalt, teknologisk og kommersielt press, og at skulen bør motarbeide dette ved «å legge vekt på ‘stillferdige’ språksituasjoner som samtale, litteraturlesning, dramatisering, skapende skrivning o.l.» (1985:20). Dagens samfunnssituasjon skaper både vanskelege spørsmål og problem, resonnerer fagplangruppa, og dei held i denne samanhengen fram at «[a]rbeid med litteratur kan hjelpe elevene til å danne seg ‘framtidbilder’» (1985:20). Elles er det, som for Grunnskolerådet si arbeidsgruppe i 1982, språksynet som vert tillagt størst vekt:

-Økt vekt på skolens omsorgsansvar bør i norskopplæringen gi seg utslag i en språklig omsorg overfor elevene, f. eks. ved at en gir elevene språkstimulerende voksenkontakt, og at en lar elevene få gjøre erfaringer og bygge ut språket sitt innenfor sentrale livsområder.

[...]

Fagplanen bygger på det *språksyn* at morsmålet til elevene er den enkeltes hjemlige talemål. Det ligger også innebygd i forslaget en positiv tiltro til den skapende språkevnen hos elevene. (1985:20)

Sjølve norskplanutkastet fyller kapittel 7 i utkastet til mønsterplan (s. 85-98). Slik er anslaget:

Språk er eit middel til å orientera seg i verda, til kontakt med andre og til personleg utvikling. Evna til å tenkja heng nøye saman med språkevna. Barn har språk for røynsler og tankar på sitt utviklingssteg, dei har engasjement og skapande språkevne. Norskundervisninga tek utgangspunkt i dette og støttar på ulike måtar elevane si språkutvikling.

Norsk er eit kommunikasjonsfag som gjev kunnskap, dugleik og oppleving. Faget er prega av den nære samanheng den er mellom språk og læring. Språkstimulering og språkopplæring er eit ansvar for alle fag, men særleg for norsk. Arbeid med litteratur er ein viktig del av dette. (1985:85)

Plangruppa presenterer slik dei to sentrale grepa sine i fagplanutkastet. For det første vert ikkje utgangspunktet tatt i faget, men i barnet. Konflikten mellom fagsentrisme og elevsentrisme som Grunnskolerådet si arbeidsgruppe identifiserte i mønsterplanen av 1974, løysar dei ved å ta utgangspunkt i barnet på meir eintydig vis. For det andre, og nær knytt til det første: Oppvurderinga av barnet og barndomen sin eigenverdi har sin ekvivalent i ei oppvurdering av barnespråket. I møte med ei larmande medieverd er omsorg det same som språkleg omsorg – skulen må gi elevane språkstimulerande vaksenkontakt. Løysinga er ein overgripande presentasjon av norskfaget som eit kommunikasjonsfag, som presentert i avsnittet ovanfor. Norskfaget som kommunikasjonsfag er overgripande i høve til det tradisjonelle skiljet mellom språk og litteratur, men har sitt tyngdepunkt i det språklege. Litteraturdelen av faget blir eit nødtørftig tillegg: «Arbeid med litteratur er ein viktig del av dette» (jf. ovanfor).

Planutkastet deler deretter norskfaget inn i åtte hovudemne:

Grunnleggjande lese- og skriveopplæring
Skriftforming

Munnleg bruk av språket
Skriftleg bruk av språket
Språklære
Litteratur
Media
Sidemålet (1985:87-97)

Litteraturdelen av norskfaget har slik ei avgrensa rolle, og vert knytt til desse målformuleringane:

Gjennom undervisninga får elevane:

- ta del i eit mangfald av opplevingar, som kan stimulera fantasilivet hos den einskilde og styrkja fellesskapet,
- utvikla språkevna og læra om språklege verkemiddel og litterære mønster, m.a. ved å bruka dei i sjølvlagde tekstar,
- byggja ut kunnskapen sin om ulike livsområde og livsspørsmål, skapa seg framtidsbilete og framtidsvon,
- syn for historiske, sosiale og kulturelle samanhengar (lokalt, nasjonalt, nordisk og globalt),
- kjennskap til korleis ein skaffar seg bøker og tekstar, korleis ein vel medvite og les med utbytte. (1985:94)

Grunnskolerådet si arbeidsgruppe frå 1982 hadde eit meir restaurativt perspektiv på litteraturdelen av norskfaget: Opplevingslesinga frå 1970-åra kunne verke både overflatisk og passiviserande, og dei tilrådde derfor større vekt på både den kulturelle arven generelt, og litteraturhistoria som del av det spesielt. Ein kan ikkje seie at mønsterplanutkastet følger opp dette.

Mønsterplanutkastet var på ei omfattande høyring, og det var Grunnskolerådet som fekk i oppgåve å oppsummere høyringssvara. Når det gjaldt norskfaget var det kome inn «svært mange uttalelser», oppsummerer Grunnskolerådet (Sak: R 109/85). Mange av dei handla nettopp om litteraturdelen av norskfaget:

Men i en rekke uttalelser blir det pekt på at litteraturen har for liten plass i de generelle målformuleringene i forhold til språkdelen. Det allmennkulturelle

og tradisjonsbærende i norskfaget må tydeliggjøres i målformuleringene. Det samme gjelder verdiformidling og etiske og estetiske perspektiv ved litteraturen. (Sak: R 109/85, s. 19)

[...]

Omtalen av litteratur må derfor utvides for å tydeliggjøre den sentrale plass litteraturen har i norskfaget. Det spesielle ansvaret norsk har som et kultur- og tradisjonsbærende fag må fremheves i planen. Viktige stikkord her er kulturarv, kulturbakgrunn, verdiformidling, etiske og estetiske perspektiv ved litteraturen, skjønnlitteraturen som kunstart, ansvaret for den litterære skriftspråkskulturen, litteraturhistorie m.m. (Sak: R 109/85, s. 20)

Med utgangspunkt i høyringsutkastet så vel som høyringsuttalane oversende Grunnskolerådet *Forslag til revidert mønsterplan for grunnskolen* datert 1. august 1985. Norskfaget vert skildra i kapittel 18, s. 118-142. Anslaget er innleiingsvis identisk med høyringsutkastet ved at ein tek utgangspunkt i barnet og barnet sitt språk. Men avsnittet om norsk som kommunikasjonsfag er endra:

Norsk er eit kommunikasjonsfag, eit estetisk fag og eit kulturberande fag. Det gjev kunnskap, dugleik og oppleving. Arbeid med litteratur står sentralt i faget og er ein integrert del av all norskundervisning. Som eige fagemne ber litteraturen oppe felles kulturelle verdiar, samstundes som han støttar opp om språklæringa. (1985:118)

Dette avsnittet er såleis vesentleg endra i tråd med høyringsuttalane. Det overordna grepet med å kalle norskfaget eit kommunikasjonsfag er no erstatta av ei tredeling: Det er eit kommunikasjonsfag, eit estetisk fag og eit kulturberande fag. Vidare vert både litteraturen si integrative rolle i faget understreka, så vel som litteraturdelen som eit eige emne i faget. Når planen som høyringsutkastet vidare deler faget inn i åtte emne, er det eit vitnemål om at rekkjefølga aldri er tilfeldig: Emnet «litteratur» har klatra frå å vere nummer seks til å bli nummer tre:

Grunnleggjande lese- og skriveopplæring
Munnleg bruk av språket
Litteratur
Skriftleg bruk av språket

Skriftforming
 Språklære
 Sidemålet
 Media og EDB. (1985:122-142)

Målomfanget under «Litteratur» er vidare utvida frå fem i høyringsutkastet til åtte i det endelege forslaget:

Gjennom undervisninga får elevane
 -ta del i eit mangfald av opplevingar, som kan stimulera fantasilivet hos den einskilde og styrkja fellesskapet,
 -byggja ut kunnskapen sin om ulike livsområde, *ta stilling til verdispørsmål* og skapa seg framtidsbilete og framtidsvon,
 -*møta litteratur som kunstform og ta del i det skjønnlitterære felleseiget,*
 -syn for historiske, sosiale og kulturelle samanhengar (lokalt, nasjonalt, nordisk og globalt),
 -*møta drama som kunstform, opplevingsområde og uttrykksmiddel,*
 -utvikla språkevna og læra om språklege verkemiddel og litterære mønster, mellom anna ved å bruka dei i sjølvlagde tekstar,
 -*vurdera bodskap og språk i alle slags tekstar og få syn for dei verdiar, haldningar og intensjonar som ligg bak,*
 -kjennskap til korleis ein skaffar seg bøker og tekstar, korleis ein vel medvite og les med utbyte. (1985:126, mine kursiveringar markerer nye formuleringar samanlikna med høyringsutkastet, PH)

Norskfaget blir med desse endringane gitt ei sterkare verdiforankring (innskot i punkt 2 og nytt punkt 7), og litteraturen i seg sjølv får ei sterkare vekt gjennom nytt punkt 3.

Dermed låg den vidare saksgangen i regjeringa og departementet sine hender. Forholdet mellom avsendar (Grunnskolerådet) og mottakar (Kåre Willochs koalisjonsregjering) var ikkje det beste – særleg meinte partiet Høgre sine statsråder at Grunnskolerådet ikkje hadde fanga opp regjeringa sine signal om ei meir restaurativ line med vekt på kunnskap, verdiar, kulturarv og tradisjonsmedvit og eit fastare normgrunnlag i språksynet (jf. Madssen 1999:320ff). Sidan dette var både ei hastesak og ei prestisjesak for regjeringa, oppretta den eit eige statsrådsutval som

skulle ferdigstille mønsterplanen. Deltakarane i utvalet var kyrkje- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik (Krf), landbruksminister Svein Sundsbø (Sp) og kultur- og vitenskapsminister Lars Roar Langslet (H), og det var sistnemnde som fekk ansvar for å revidere norskplanen (jf. Madssen 1999:322). Kjell-Arild Madssen gir denne skildringa av prosessen i sin studie av mønsterplanarbeidet i 1980-åra:

Proessen var nå kommet så langt at arbeidet måtte konsentreres om å rette opp det en anså som mest uheldig, det gjaldt «å flikke» og «stramme opp». Det ble lagt mye arbeid i dette, og endringene var detaljerte og konkrete. Statsrådene rettet med blyant i hånd. (Madssen 1999:322)

Kva endringar i norskfaget var det så Langslet makta å gjere, under tidspress og med blyant i hand?

Norskfaget er gitt eit anna anslag i *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og mellombels utgåve 1985*. Medan ein i planutkasta hadde tatt utgangspunkt i barnet, tek ein her utgangspunkt i faget:

Norsk er eit sentralt kultur- og tradisjonsberande fag og det grunnleggjande reiskapsfaget i skolen. Det skal gje kunnskap, dugleik og oppleving. Arbeid med litteratur står sentralt i faget og er ein integrert del av all norskundervisning. Som eige fagemne ber litteraturen oppe felles kulturelle verdiar, samstundes som han støttar opp om språklæringa. (1986:110)

Med dette perspektivet i innleiinga markerte Langslet og regjeringa eit anna syn på dette enn Grunnskolerådet. Elles er det prioritert og presisert i den endelege mønsterplanen at «[u]ndervisninga i norsk skal hjelpe elevane til å meistre reglar og normer for rett språkbruk» (1986:110). Når det gjeld dei åtte hovudemna i norskfaget, er dei ikkje endra, og dei åtte målformuleringane under «Litteratur» er heller ikkje endra. Dei konkrete endringane var såleis avgrensa, særleg når det gjaldt litteraturdelen av norskfaget.

Saka var likevel fagleg, pedagogisk og politisk omdiskutert. Arbeidarpartiet ville ha mønsterplanen lagd fram for drøfting i Stortinget, men det ønskte ikkje Bondevik. Løysinga blei at den midlertidige mønsterplanen av 1985 vart gjeldande frå hausten 1986, men at regjeringa skulle legge fram ei stortingsmelding om planen i 1986 (jf. Madssen 1999:325). I mellomtida hadde landet fått ny regjering: Regjeringa Brundtland tiltredde 9. mai 1986 med Kirsti Kolle Grøndal som kyrkje- og undervisningsminister. Det blei dermed Arbeidarpartiet sjølv som skulle legge saka fram for Stortinget. Arbeidarpartiet føretrekte Grunnskolerådet sitt utkast framfor M 85, men Bondevik varsla skulepolitisk strid om det vart gjort vesentlege endringar i det han såg som utgangspunktet, nettopp den midlertidige planen av 1985.

Mønsterplanen kom endeleg til Stortinget som *Stortingsmelding nr. 15 (1986-87). Om revisjon av mønsterplanen for grunnskolen*. Ingrid Willoch frå Høgre la fram eit alternativt vedtak om å legge M 85 til grunn, men forslaget fall med 58 mot 42 stemmer (Madssen 1999:342). Vart så den endelege Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 mest prega av Grunnskolerådets utkast, M 85, eller ei blanding?

På Mønsterplanens omslag pregar barneteikningar både framsida og baksida. Ansvarleg statsråd Kirsti Kolle Grøndahl har skrive ei personleg helsing til elevar, lærarar og foreldre innleiingsvis – truleg ut frå tanken om å presentere dette som *si* plan.

I norskplanen er anslaget frå Grunnskolerådet sitt innleiingsavsnitt no tatt inn igjen. Grunnskolerådet hadde etter kvart vurdert avsnittet om barn og barns språkutvikling som sin «vesle bibel» (jf. Madssen 1999:357), og det var såleis ein symbolsk siger for Grunnskolerådet at det var tatt inn igjen og fekk innleie planen. Neste avsnitt vert innleidd med at «Norsk er eit kommunikasjonsfag» (1987:129), som i Grunnskolerådet sitt læreplanutkast, men er deretter er det eit sitat frå innleiingsavsnittet frå M 85, som handla om norsk som eit estetisk fag, og som eit kultur- og tradisjonsberande fag. Norskfaget vert såleis presentert som eit

kompromiss mellom ulike perspektiv som hadde vore framme i prosessen tidlegare. Dei åtte hovudemna er dei same, og dei åtte hovudmåla under litteratur er også dei same som i M 85 så vel som Grunnskolerådets læreplanutkast.

Denne framstillinga av den seksårige skapingsprosessen til mønsterplanen av 1987 kan oppsummerast på følgande måte: Framfor alt målber læreplanprosessen ei tiltakande *politisering* av skulepolitikken generelt og læreplanfeltet spesielt. For det første viser dette seg ved at dei borgarlege partia bruker stortingsfleirtalet til å avvike Forsøksrådet. Det kan, som vi har sett, tolkast som ein mistillit til den sosialdemokratiske progressive pedagogikken. For det andre blir det etter kvart synleg eit spenningsforhold mellom regjeringa på den eine sida og Grunnskolerådet på den andre. Den høgredominerte regjeringa meiner at Grunnskolerådet med sitt planutkast ikkje fangar opp signala om meir vekt på kunnskap, verdiar, kulturarv og fastare normmedvit i språksynet, og dei set derfor ned eit statsrådsutval som gjer konkrete endringar i det som skulle bli mønsterplanen av 1985. Arbeidarpartiet si line ligg tett opp til Grunnskolerådet, og dei gjer mindre endringar i retning deira planutkast i den endelege M 87, trass trugsmål om skulepolitisk bråk frå høgresida.

Høgresida sin skuleposisjon i denne perioden kan skildrast på denne måten: For det første viser dei vilje til politisk intervensjon mot både Forsøksrådet og Grunnskolerådet. For det andre stiller dei gong etter gong spørsmål ved nivået i skulen og kjem med påstandar om nivåsenking. For det tredje synleggjer dei ei meir restaurativ rørsle i skulepolitikken, med vekt på kulturtradisjon, historie, verdiar og normer. Norskfaget blir både ein substansiell del av dette og ei symbolsak: Språkleg artar dette seg som eit krav om normer, skjønnlitterært som ei fornya interesse for den litterære tradisjonen. Overordna sett kan ein seie at høgresida representerer ei restaurativ og fagsentrert line, medan Arbeidarpartiet og Grunnskolerådet representerer ei meir elevsentrert line basert på omsorg for barnet.

Ut frå dette perspektivet kan ein seie at 1990-åra skulle by på eit uventa paradoks: Arbeidarpartiet, med Gudmund Hernes som handlande subjekt, både overtek og overgår høgresida si line frå 1980-åra. Hernes gjennomfører politiske intervensjonar på eit til då ukjent nivå, han kritiserer kunnskapsnivået og manar skulesektoren til innsats berre eit drygt tiår etter at partifellen Bjartmar Gjerde hadde slått fast at norsk skule var verdas beste, og han gir skulen ei kulturhistorisk og nasjonsbyggjande dreining som høgresida i 1980-åra i beste fall hadde kunna drøyme om. Reformene i 1990-åra var langt på veg Gudmund Hernes sitt verk, og dei vil bli presentert i det følgande.

Gudmund Hernes var undervisnings- og forskingsminister i perioden 1990-1995 i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering, ei rein Arbeidarparti-regjering med mindretal i Stortinget. Då Hernes tiltredde i 1990, hadde han allereie på fleire vis markert seg, også utdanningspolitisk. Nyttårsaftan 1986 hadde han på trykk ein kronikk i Dagbladet med tittelen «Kan man ha ambisjoner i Norge?», der han karakteriserte Universitetet i Oslo som ein middelmådig institusjon. Dette utløyste ein debatt som talde 21 kronikkar om temaet, og den fremste kritikaren av Hernes var dåverande rektor ved universitetet, Inge Lønning (jf. Telhaug 1997:80). Året etter, den 14. desember 1987, same året som den nye Mønsterplanen tredde i kraft i regi av Arbeidarpartiet, hadde Hernes på trykk kronikken «Dessert med bakrus-fare», der han tilkjennegav sine ønske for skulen: «Mer trening. Mer struktur. Mer standardisering. Mer arbeidsdisiplin. Mer faglig konsentrasjon. Mer krav til innsats fra elevene. Mer krav til engasjement fra foreldrene» (Hernes 1987, her sitert frå Telhaug 1997:81).

På dette tidspunktet var Hernes i arbeid som leiar for *NOU 1988:28. Med viten og vilje*, som skulle bli eit sentralt dokument. Allereie på den første tekstsida vert kunnskapspolitikken i Noreg diagnostisert, under tittelen «Utfordringen»:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. [...]

Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser som kunnskapssamfunnet vil kreve. [...] Dette er et gjennomgående problem for hele systemet, fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen.

En slik forståelse er et startsted for forandring, for en politikk som kan føres med viten og vilje.

[...]

Men de oppgaver landet står overfor kan ikke løses ved bitvise forbedringer. Situasjonen må møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlande perspektiv. (1988:7)

Mandatet for utvalet var å vurdere mål, organisering og prioritering i høgre utdanning for perioden 2000-2010. Kapittel 3 tek likevel for seg grunn- og vidaregåande skule. Med utgangspunkt i Gjessings forskingsprosjekt i Bergen¹⁷, konkluderer utvalet med at «[d]et utvikles mindre kompetanse enn elevenes talenter gir grunnlag for, og det gjelde både de skoleflinke og de skolesvake» (1988:25). Utviklinga i grunnskulen har gått i ei uheldig retning, seier utvalet, og dei tillegg Mønsterplanen eit medansvar for at det har gått slik:

-Mønsterplanens intensjoner er gode, men urealistiske når de legger opp til at hver skole skal lage sin egen lokale læreplan, og når det i stor grad overlates til den enkelte lærer å velge ut fagstoff uten klare retningslinjer i forpliktende fagplaner.

-Mønsterplanen vil kunne gi store forskjeller mellom klasser, skoler og regioner. Dette vil blant annet gjøre det vanskeligere for elever som flytter. (1988:25)

Konklusjonen til utvalet er dermed at dei tilrår innføring av «fagplaner i grunnskolens enkelte fag som er mer presise enn i dagens veiledende rammeplaner i Mønsterplanen» (1988:25). Vidare tek utvalet til orde for eit faglærarsystem framfor

¹⁷ Hans-Jørgen Jessing var hovudansvarleg for det såkalla «Bergen-prosjektet». Sentralt i prosjektet var mellom anna studiar av elevar med dysleksi eller andre lærevanskar.

eit klasselærarsystem, og dei vil krevje eitt års fordjuping for å undervise i «kjernefagene norsk, engelsk, matematikk og samfunnsfag» på ungdomssteget (1988:26).

Samtidig som Arbeidarpartiets Kirsti Kolle Grøndal signerer Mønsterplanen frå 1987 for utsending og implementering, tek altså Arbeidarpartiets komande utdanningspolitiske stjerne på avgjerande vis avstand frå same planen. Ingen kunne dermed bli overraska av at han etter eit år som statsråd kunngjorde at han ville setje i gong ein læreplanrevisjon. Etter ei tid vart det vidare kjent at revisjonen ikkje ville gjelde berre grunnskulen, men òg vidaregåande skule og vaksenopplæringa. Som sitert frå *NOU 1988:28* ovanfor: Oppgåvene landet stod overfor, kunne «ikke løses ved bitvise forbedringer. Situasjonen må møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlande perspektiv» (1988:7).

Det samlande perspektivet skulle Hernes sjølv og departementet ta hand om. Frå årsskiftet 1991/1992 var Grunnskolerådet, tradisjonelt ein sentral aktør i samband med læreplanrevisjonar, lagt ned. Arbeidet med det nye læreplanutkastet skjedde såleis «innenfor departementsveggene», og Hernes sjølv «overtok etter hvert også selve skrivearbeidet og ga utkastet et innhold og en form som tydelig bar signaturen til ministeren» (Telhaug 1997:103). Medan Langslet hadde måtta nøye seg med å rette Grunnskolerådets utkast med blyant i handa (jf. Madssen 1999:322), sat Hernes sjølv og skreiv planane, utan eit grunnskuleråd å ta omsyn til. Som tidlegare påpeikt: Hernes gjennomførte skulepolitiske intervensjonar på eit til då ukjent nivå. Sagt med Telhaugs ord: «Med Hernes' læreplanarbeid i 1990-årene ble tradisjonen fra det forhandlingsorienterte og korporativt pregede læreplanarbeidet i etterkrigstida brutt» (Telhaug 1997:103). Departementet oppnemnde ei referansegruppe, men tok ikkje med lærarorganisasjonane.

Hausten 1992 låg høyringsutkastet til den generelle delen av det nye læreplanverket føre. Det knappe 40 sider lange dokumentet skilde seg på fleire vis frå tradisjonen.

For det første var sjølve dokumentet ei estetisk forseggjord trykksak med bilete frå notida og biletkunst frå fortida. For det andre var dette ein felles plan for både grunnskulen, vidaregåande opplæring og vaksenopplæringa. Statsråden levde slik sett opp til NOU 1988 sine formuleringar om at situasjonen «må møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv» (1988:7). For det tredje er dokumentet i liten grad prega av eit pedagogisk fagspråk. I lanseringsføredraget knytt til læreplanpresentasjonen som hadde tittelen «Første time» grunnlagv Hernes dette eksplisitt: Målet var å bryte «med den innarbeidede sjargong for å kunne utløse friske assosiasjoner» (Grunnskolenytt 2/1992:7). Den estetiske og språklege utforminga var altså ny. Men kva kjenneteiknar innhaldet?

Den generelle delen av læreplanen er ordna i eitt retorisk grep – planen skildrar seks ulike mennesketypar. Dei seks mennesketypane består av det moralske mennesket, det skapande mennesket, det arbeidande mennesket, det allmenndanna mennesket, det samarbeidande mennesket og mennesket i naturen. Som eit credo vert så til sist det integrerte mennesket presentert.

Eit sentralt omgrep i planen er *referanserammer* – oftast i samanstillinga «felles referanserammer», men òg i samanstillingar som «grunnleggende referanserammer» og «overgripende referanserammer». Planen definerer slike referanserammer til å vere «plattformer for forståelse» og gir desse eksempla:

historiske hendelser («9. april»), Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen og nåløyet») eller tegnene som brukes på værkartet. (1992:22)

Referanserammene vert gitt vidtgåande føresetnader: Dei er grunnlaget for å tenkje og lære ved at ny kunnskap vert knytt til det kjende, dei er ein føresetnad for demokratisk fellesskap ved at folk forstår kvarandre, dei er grunnlaget for integrering og for skapinga av myndige menneske. Mangel på slike referanserammer vert eit tilsvarande stort problem: Då vert ny kunnskap «bare flimmer», det kan «slå over både i sosiale

ulikheter og i udemokratisk manipulasjon», «nykommere» i landet blir «outsidere», osv. (1992:22). Den berande ideen i læreplanen er slik knytt til «felles referanserammer».

Og kvar vender så Hernes seg for å finne felles referanserammer? Han vender seg til «vår brede kulturarv som gir klangbunn for kommunikasjon, samtale og læring» (1992:19). I lanseringsføredraget «Første time», typisk for statsrådens iscenesetjing av seg sjølv, konkretiserte han dette nærare. Etter først å ha fått forsamlinga med på å synge Sivles «Den fyrste song», lét han dette inngå i eigen argumentasjon på denne måten:

For det dere erfarte ved å synge med i «Den fyrste song», var noe som ville vært vanskelig å få til med svensker, dansker eller engelskmenn. Dere *kjenner* «Den fyrste song» – den er norsk, den er vår sang, den er en som faktisk gjør oss til nordmenn – en sang som sitter som gjenklang i våre sinn og gjør oss til et folk ved et assosiasjonsfellesskap. (Grunnskolenytt 2/1992:5)

Den nasjonale kulturen vert såleis sett i ein privilegert posisjon, og den vert deretter kontrastert mot «internasjonal massekultur», eksemplifisert med så vel «hard-rock» som «Postmann Pat» (1992:5). Det er altså den *nasjonale* kulturarven som skal vere grunnlaget for felles referanserammer, og det er såleis ikkje overraskande at Hernes i vidare eksemplifisering grip tilbake til venstrestatens nasjonalkulturelle konkretisering framfor alle – Nordahl Rolfsens leseverk:

Nordahl Rolfsens leseverk – med dets innslag om norsk historie, geografi, litteratur, natur og kunst – ga for generasjoner av nordmenn de samme bilder på netthinnen, de samme referanser som alle kjente – båret fram av de beste fortellere og kunstnere. Dermed skapte det bånd mellom landsdeler og klasser, på tvers av kjønn og grupper. Det er nettopp dette fellesgods, den konkrete kunnskap vi har om alt fra malerier til litterære figurer, fra kjennskap til dyr til viten om naturlover, som gjør det lett og uanstrengt for folk å fungere sammen, både i et lokalt, nasjonalt og globalt fellesskap av mennesker. Derfor må de som vokser opp i dette landet ha felles referanserammer og assosiasjoner for å

kunne forstå og delta ikke bare i den offentlige debatt, men også i private dialoger. Da må de som vokser opp her i landet skjønne innebyrden av f.eks.

Bøygen
Over Ævne
Kannestøperier
Tor og Odin
Inn i tåkeheimen
Solveigs sang
For Norge kjempers fødeland
9. april
Hva brast så høyt.

Det er nettopp slike felles assosiasjoner som utgjør renningene i vår kultur, de renningene som hver ny generasjon skal gi sine egne innslag i forhold til. (Grunnskolenytt 2/1992:13f)

Truleg var Hernes påverka av den amerikanske litteraturforskeren E.D. Hirsch (jf. Madssen 1999:170, Larsen 2005:91f). I 1987 gav han ut *Cultural Literacy: What every American needs to know*, som blei ein bestseljar og skapte debatt. Cultural literacy er for Hirsch den førehandskunnskapen ein lesar må ha for å lese og forstå allmenne tekstar som aviser og tidsskrift, og er slik ein føresetnad for eit demokratisk samfunn. Dermed blir det skulens oppgåve å gi denne kunnskapen, slik at elevane kan bli sosialiserte inn i det demokratiske samfunnet. Hernes sin argumentasjon for felles referanserammer basert på nasjonal kulturarv er ein parallell til Hirsch sin argumentasjon for cultural literacy.

Mottakinga av planen blei, som ein kan forstå, delt: Telhaug peiker på at den «fag- og kunnskapsorienterte fløyen» jubla, medan den meir «barnesentrerte fløyen» opplevde planutkastet som ein provokasjon (1997:135). Då planen blei lagd fram for Stortinget året etter, var der gjort mindre endringar i den for å imøtekomme kritikken, mest i form av harmoniserande tillegg knytt til tilpassa opplæring, barnekulturens eigenverdi, samisk kultur, lokalmiljøet med meir.

Når det gjaldt norskfaget, blei det sett ned ei læreplangruppe som skulle lage høyringsutkast for ein obligatorisk grunnskule som no ikkje lenger var niårig, men tiårig. Ingrid Rygg Haanes var leiar for gruppa, som elles bestod av Kari Bech, Lars Sigfred Evensen, Jorun Fougner, Kirsti Østtveit Odéen og Bjarne Øygarden. Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet sende høyringsdokumentet ut i eit dokument datert 20.07.95. *I Norsklæraren* 4/1995 gir plangruppa ei utgreiing kring arbeidet med planen og dei føringane gruppa var gitt av departementet. Føringane handla om at alt lærestoff skulle knytast til «svært konkrete målformuleringer», og at måla skulle handle om elevane si læring, ikkje om læraren si undervisning (*Norsklæraren* 4/1995:35). «Planen får dermed en karakter av detaljert forskrift» (1995:37), konkluderer gruppa. Ikkje minst var gruppa gitt føringar som skulle gi elevane felles referanserammer:

En faglig-politisk føring har med fellesstoff å gjøre. Gruppa har vært pålagt å presentere bl.a. litterært fellesstoff på de ulike trinn (jf. kanondebatten). Dette innebærer at sentrale forfattere i ulike epoker er nevnt, med unntak av nyere og nålevende forfattere som representerer samtidslitteraturen. Å velge ut de enkelte tekstene blir fortsatt lærerens ansvar, i samarbeid med elevene. Gruppa har prøvd å formulere mål for litteraturarbeidet som er slik at de kan angå barn og fag samtidig. (Bech m.fl. i *Norsklæraren* 4/1995:37)

Høyringsutkastet frå fagplangruppa gir eit overveldande inntrykk samanlikna med tidlegare planar. Planen overskrid det tradisjonelle skiljet mellom språk og litteratur, og skil i staden mellom «muntlig samhandling» og «skriftlig samhandling». Kvar av desse vert så delte inn i fire underpunkt. Under munnleg samhandling utgjer dei tre første lytte og tale, munnleg språkvariasjon og medier/EDB, det læreplangruppa kallar «gjørefaget norsk», og det siste punktet, «kunnskap om muntlig samhandling», høyrer til «vitefaget norsk». Det same gjeld inndelinga under skriftleg samhandling. Der tilhøyrer lese og skrive, skriftleg språkvariasjon og medier/EDB «gjørefaget norsk», medan «kunnskap om skriftlig samhandling» utgjer «vitefaget norsk». Dei

skjønnlitterære sidene ved norskfaget grip inn i alle disse sidene ved faget, men mest konkret under «skriftlig språkvariasjon».

Alle målformuleringane vert innleidd med «Barna skal ...». I nokre tilfelle vert dette modifisert gjennom ei eksemplifiserande framstilling:

Barna skal [...] møte et rikt utvalg bøker skrevet for barn, f.eks. klassikere som Alf Prøysen, Torbjørn Egner, Anne Cath. Vestly, Inger Hagerup, André Bjerke og Astrid Lindgren, avhengig av hva barna har møtt før. (1995: under 1. klasse, s. 8)

Den gjennomgåande løysinga er altså at ein kanoniserer forfattarar, ikkje tekstar. Truleg er det ei uheldig formulering som gjer at sitatet framstiller forfattarane sjølve som «klassikere», ikkje tekstane deira. Andre stader manglar denne typen språklege demparar, og då blir læreplanutkastet meir autoritativt styrande:

Barna skal [...] høre/lese ulike typer eventyr fra Asbjørnsen og Moe, brødrene Grimm, samiske eventyrsamlinger og eventyr fra minoritetskulturer (1995: under 2. klasse, s. 8)

Ein nærare gjennomgang vil bli gjort av den endelege versjonen av læreplanen, det som har blitt kalla L-97. Først skal læreplanutkastet i norsk kort oppsummerast. For det første gir læreplanutkastet eit overveldande fagleg inntrykk. Ambisjonane er svært store på vegner av elevane i den obligatoriske grunnskulen. For det andre gir den pålagde målstyringa planen eit meir autoritativt preg enn tidlegare planar har hatt. For det tredje fører plangruppa sitt ønske om å overskride todelinga i språk og litteratur i praksis til at dei skjønnlitterære sidene ved norskfaget vert utvida. Dette har truleg samanheng med pålegget om å nemne forfattarar spesifikt, og at måla skal gjelde for kvart enkelt årssteg. Resultatet blir ei omfattande liste av forfattarnamn. For det fjerde: Forfattarlista er historisk «baktung». Når læreplangruppa spesifiserer forfattarar frå kulturarven, men ikkje gjer det same med samtidslitteraturen, blir resultatet ei sterkare historisk forankring enn plangruppa kanskje hadde intensjonar om. Og endeleg: Innleiinga til norskplanen, der norskfaget skal bli gitt sin faglege

legitimitet, gir eit breitt bilete av faget og er utan ordnande perspektiv. Plangruppa forklarar dette sjølv med at departementet hadde «gjort vesentlige endringer» og laga «en kortversjon» (*Norsklæraren* 5/1995:37f).

Prosessen vidare låg i departementet sine hender sidan både Forsøksrådet og Grunnskolerådet var nedlagt. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* vart publisert i september 1996, og dokumentet fyller knappe 350 sider. Læreplanverket består av tre delar: den generelle delen om mennesketypar (sjå ovanfor), den såkalla «brua», med tittelen «prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen», og deretter dei enkelte fagplanane.

Norskplanen fyller 20 sider (1996:109-129) i den endelege planen. Innleiinga har no fått ein langt klarare struktur enn i det utsende planutkastet frå læreplangruppa i norsk. Under «[f]aget sin plass i skulen» vert norskfaget gitt ei overordna legitimering, og avsnitta avsluttar med seks ulike «punchlines» som definerer kva norskfaget er: «Norsk er eit identitetsfag», «Norsk er eit opplevingsfag», «Norsk er eit danningsfag», «Norsk er eit kulturfag», «Norsk er eit dugleiksfag» og «Norsk er eit kommunikasjonsfag» (1996:111-113). Den retoriske framstillinga gir desse utsegnene autoritet, og dei er både fagretta og fagdefinerande, elevane er nemnde berre tre gongar i denne framstillinga. Ein forsiktig konklusjon er dermed at legitimeringa er fagsentrert meir enn elevsentrert. Under «[a]rbeidsmåtar i faget», også det ein del av innleiinga, vert dette vidareført:

Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle.
[...]

Stoffutvalet bør byggjast opp med progresjon frå dei små forteljingane til dei store, der ein etter kvart inkluderer historia om litteraturen sjølv. (1996:113)

Strukturen i faget er tredelt, ulikt fagplangruppa sitt framlegg:

- *lytte og tale*

-
- *lese og skrive*
 - *kunnskap om språk og kultur*, som spring ut av arbeidet med dei to første områda, og som gir kunnskap om verdien, funksjonen og oppbygginga til morsmålet. (1996:115)

Når det gjeld den skjønnlitterære sida ved norskfaget, er norrøn mytologi sterkt representert i 1.-5. klasse. «Balders død» og «Idunns eple» er nemnde i 1. klasse, mytar om Tor med hammaren, Odin og Valhall i 2. klasse, historia om Ask og Embla i 3. klasse og historia om Loke, Hel, Fenresulven, Midgardsormen og Ragnarok i 5. klasse. På dei same årsstega vert det òg lagt vekt på ein munnleg forteljekultur knytt til «eventyr, fablar og andre forteljingar» (1. klasse), «eventyr frå Asbjørnsen og Moe og Grimm-brørne og forteljingar frå Nordahl Rolfsen, samiske eventyrsamlingar og eventyr frå minoritetskulturar» (2. klasse) og å «høyre og fortelje eventyr, fablar, mytar og segner, også frå fjerne himmelstrok» (4. klasse). Parallelt med både den norrøne komponenten og sjangrane frå forteljekulturen er her òg ei meir skriftlitterær line: Frå 1. klasse (Prøysen, Bjerke, Hagerup), via 2. klasse (Egner, Lindgren, Vestly), fantastisk litteratur av Janson og Dahl (4. klasse), i 5. klasse «Robinson Crusoe, Huckleberry Finn eller Heidi» til 6. klasse, der dei skal lese og samtale om «eldre barne- eller ungdomslitteratur av forfattarar som til dømes Rasmus Løland, Hans Aanrud og Dikken Zwiłgmeyer». Den meir vaksenlitterære tilnærminga, også den parallelt med dei andre, tek til i 4. klasse med Wergeland, Bjørnson, Ring, H.C. Andersen og R. Nordmann, og denne tilnærminga har tyngdepunktet i 7.-10 klasse. Tilnærminga til skjønnlitteratur i barneskulen representerer slik eit litterært mangsysleri med ei svært sterk historisk forankring.

Tilnærminga på ungdomssteget er tungt historisk forankra også den. I 8. klasse skal elevane

arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden.

Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje. (1996:126)

Forfattarar som er nemnde i denne samanhengen, er Dass, Holberg og Wessel. I 9. klasse held tilnærminga kronologisk fram med fordjuping i nasjonalromantikken og forfattarar som Collett, Bjørnson, Lie, Kielland og Skram. Deretter vert denne strukturen dels broten ved at ein skal ta for seg lyrikksjangeren i ei line frå Wergeland, Welhaven, Garborg, Obstfelder, Øverland, Grieg, Jonsson, Sande, Hagerup, Hauge, Jacobsen, Moren Vesaas og til «nyare forfattarar». I 10. klasse tek ein for seg ei episk line (Hansun, Unset, Duun, Sandel) og eit dramatisk punktnedslag (Ibsen), og så skal det heile oppsummerast:

I opplæringa skal elevane

-arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar i perioden. Fordjupe seg i nokre forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfattarane og samtida.

-arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les. (1996:129)

I 9. klasse vert litteraturarbeidet gitt ei endå breiare ramme:

I opplæringa skal elevane

-finne ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis diktning, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre. (1996:127)

I arbeidet med å gi elevane felles referanserammer vert altså den skjønnlitterære tradisjonen tildelt ei svært sentral rolle. Når den nasjonale fellesskapen skal konkretiserast, vender ein seg altså mot fortida og (re)identifiserer ein høglitterær arv – dette er vår *cultural literacy*, dette er det alle elevane skal møte, kjenne og kunne og dermed bli ein del av. Hernes si kulturelle nasjonsbygging kan slik sjåast direkte i forlenging av venstrestatens dannelsingsmotiv, slik det vart teikna av Johan Sverdrup og

Nordahl Rolfsen. Han framstår slik som immun mot arbeidartistatens barnesentrisme så vel som 1970-åras utvida kulturomgrep. Aldri før har den obligatoriske grunnutdanninga inneheldt så djerve ambisjonar om høglitterær danning av nasjonal karakter, aldri før har bokskulen vore så massiv i sitt møte med elevar med vidt ulike føresetnader.

Læreplanverket av 1997 skulle, som dei to føregåande reformene, få ei verketid på ca. ti år. Hausten 2006 erstatta Kunnskapsløftet L-97, og det politisk handlande subjektet bak reforma var Kristin Clemet, utdannings- og forskingsminister i Kjell Magne Bondeviks andre regjering (2001-2005).

Bakgrunnen for Kunnskapsløftet var to innstillingar frå det som blei kalla Kvalitetsutvalet, oppnemnd av regjeringa den 5. oktober 2001. Astrid Søggen var leiar for utvalet, og Petter Aasen var sekretariatsleiar. Dei leverte si første delinnstilling i 2002, *NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse*. Utgreiinga konkluderte med at ein i norsk skule mangla systematiserte data på resultat i opplæringa, ulikt andre land i Vest-Europa. Utvalet tilrådde såleis innføring av nasjonale prøvar knytte til faga norsk, engelsk og matematikk, og at det blei utvikla ein nettbasert kvalitetsportal «som sammenstiller indikatorer på resultat kvalitet med indikatorer på prosess- og struktur kvalitet» (2002, pkt. 1.4). Dette vart bakgrunnen for innføring av nasjonale prøvar frå våren 2004, mellom anna i lesing.

Den neste innstillinga frå Kvalitetsutvalet, *NOU 2003:16. I første rekke*, var vidare i sitt anslag. Innleiingsvis, under delkapittel 1.1. «Forankring og forandring», vert Kvalitetsutvalet sitt utgangspunkt klargjort. Utvalet tek utgangspunkt i Håvamål, føremålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen og stiller seg bak den sosiale integrasjonen som særleg den generelle delen av læreplanen ber i seg:

Identitetsskaping handler både om grunnleggende behov for den enkelte, men også om nasjonens behov for å holde sammen innenfor felles referanserammer. I tidligere læreplaner har dette vært et sentralt element, og tradisjonen

videreføres i de dokumenter som ligger til grunn for dagens grunnopplæring. (NOU 2003:16, s. 11)

Slik konkluderer utvalet med at grunnopplæringa må «oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper» (2003:11). Men opplæringa har ikkje berre eit dannelsesperspektiv, den har òg eit utdanningsperspektiv. Det sistnemnde knyter utvalet til skulen si rolle med å gi opplæring i «grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (2003:11). «Derfor», konkluderer utvalet, «er det også nødvendig med nasjonal styring, mål og rammer for grunnopplæringa» (2003:11). Dannelsesperspektivet, forstått som sosial integrasjon slik det er skildra i den generelle læreplanen, vil utvalet altså videreføre, og det får såleis lite merksemd vidare i utgreiinga.

Det utvalet vil ha, er ein revisjon av dei andre delane av læreplanen «i samsvar med rammene for ny læreplanstruktur» (2003:19). Sentralt i denne samanhengen er *kompetanse*-omgrepet, at «fagets innhald, kvalifikasjoner og kunnskapskrav uttrykkes gjennom mål for elevenes basiskompetanse og fagkompetanse» (2003:19). Kva legg så utvalet i omgrepet kompetanse? Omgrepet basiskompetanse består ifølgje utvalet av:

- lese- og skriveferdigheter samt regneferdigheter og tallforståelse
- ferdigheter i engelsk
- digital kompetanse
- læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet)
- sosial kompetanse (NOU 2003:16, s.19)

Vidare seier utvalet at basiskompetansen «uttrykkes gjennom egne kompetansemål i fagene», og meir tautologisk at «[f]agkompetanse er en del av den helhetlige kompetansen» (2003:19). Ut frå definisjonen sitert ovanfor kan ein få inntrykk av at kompetanse er knytt til ferdigheiter, altså at det er ein reiskapsorientert komponent. Utvalet slår innleiingsvis fast at kompetanse «omfatter både kunnskaper, ferdigheter

og holdninger» (2003:18). Men etter å ha drøfta kompetanseomgrepet i eit heilt kapittel (nr. 8), som inkluderer gjennomgang av kompetanseomgrepet i OECD, EU, ASEM (Asia-Europe Meeting) og Nordisk Ministerråd, er utvalet meir i tvil:

Utvalget har derfor avstått fra presise avklaringer av begrepsinnholdet innenfor kompetanseområdet. I stedet har utvalget foreslått hvilke områder som bør inngå i basiskompetansen. Utvalget mener derfor at en slik endelig innholdsavklaring bør foretas av læreplangruppene ved utviklingen av nye læreplaner. (NOU 2003:16, s.76)

Etter at den endelege innstillinga vart lagd fram, blei det klart at regjeringa ville lage ei eiga Stortingsmelding om saka. Året etter låg *St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring* føre. I 1988 hadde Hernesutvalet i *NOU 1988:28. Med viten og vilje* konkludert med at «utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent». 16 år og ei reform seinare er konklusjonen den same:

Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lykket med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 7)

Konklusjonen til Clemets departement er altså den same som i Hernes sitt utval som førte fram mot L-97, men hennar strategi er annleis. Ein sentral komponent i Clemets legitimering, er at stortingsmeldinga er forskingsbasert, jamfør sitatet ovanfor.

Forankringa i forskning vert klargjord i kapittel 2 med tilvising til undersøkingar av elevane sin trivsel og lærarane sin innsats (Norsk Gallup), PISA-undersøking (Programme for International Student Assessment), CIVIC-undersøking (Civic Education Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring), evalueringa av L-97

med meir. Konklusjonane frå desse undersøkingane vert summarisk gjennomgått: Elevane i norsk skule trivst og har gode demokratikunnskapar og -haldningar, men elevane er umotiverte, det er lite arbeidsro i timane, leseferdigheitene er svake, gutar kjem dårlegare ut enn jenter, elevar med føresette med låg utdanning kjem dårlegare ut enn elevar med høgt utdanna foreldre, osv. Som Bernhof Ribsskog i 1930-åra vil også Clemet reformere skulen basert på «eksakt vitenskap». Med forskning i hand konkluderer stortingsmeldinga med at dei detaljerte og styrande læreplanane i Reform 97 «kan ha uheldige konsekvenser for opplæringen»:

Når kravene er så mange at det er umulig å nå dem alle, vil det til syvende og sist være den enkelte skole og lærer som prioriterer hva det faktisk blir undervist i. Mangelfulle grunnleggende ferdigheter hos norske elever kan altså være et resultat av at dette området ikke har nådd opp i konkurransen om hva som skal prioriteres. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s.15)

Stortingsmeldinga innvarsjar såleis i kapittel 3.3.2 «et systemskifte» basert på «frihet, tillit og ansvar». Ut frå overordna nasjonale mål skal skulane få stor lokal fridom, men bli målte når det gjeld resultatoppnåing. Clemet framstår slik som ein meir klassisk målstyringsideolog enn Hernes gjorde.

Som Kvalitetsutvalet konkluderer stortingsmeldinga med at den generelle delen av den førre læreplanen bør vidareførast. Men regjeringa oppfattar Kvalitetsutvalet sin definisjon av basiskompetanse som for vid og «vanskelig å avgrense [...] på en meningsfull måte» (2003-2004:31). I staden for den vide definisjonen av basiskompetanse tek stortingsmeldinga såleis til orde for det dei definerer som «grunnleggende ferdigheter» (2003-2004:31). Departementet ser at ei slik ferdighetsorientert tilnærming kan kome i konflikt med kulturarven og allmenndanning, men avviser i neste omgang at det er slik:

For å kunne lese en bok kreves det grunnleggende ferdigheter i lesing. For å kunne skrive en bok må forfatteren ha utstrakt språkkompetanse og evne til å uttrykke seg skriftlig. Lyrikk kan aldri bevege en leser dersom leseren ikke kan

tilegne seg innholdet. Lyrikk kan heller ikke skapes og bevares for ettertiden dersom det ikke finnes kompetanse til å uttrykke seg skriftlig. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31)

Basert på desse refleksjonane kring danning og grunnleggande ferdigheiter presenterer departementet desse fem av dei sistnemnde:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 32)

Kvalitetsutvalet si meir breie tilnærming, med sosial kompetanse, læringsstrategiar og motivasjon inkludert i «basiskompetansen», er såleis fjerna frå departementet sin definisjon av dei grunnleggande ferdigheitene. Desse fem grunnleggande ferdigheitene skal integrerast i kvar enkelt fagplan. Dermed legg departementet desse prinsippa til grunn ved utarbeiding av nye læreplanar:

- For å synleggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskole og vidaregåande opplæring skal læreplanene for fag være gjennomgåande for hele grunnopplæringen der dette er mulig.
- Læreplaner for fag skal inneholde mål for fagkompetanse som skal kunne nås.
- Målene relateres til hovedområdene i faget. Mål for grunnleggande ferdigheter skal integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 34)

Gjennom handsaminga i Stortinget fekk regjeringa tilslutnad til hovudlinene i reforma (jf. Karseth m.fl 2013:236). Det blei i det vidare arbeidet sett ned ei læreplangruppe i norsk som bestod av Laila Aase, Ove Eide, Jon Smidt, Hilde Foss, Bodil Moseng, Kjell Ivar Dversnes og Bente Vartdal. Grappa utvikla fire utkast til ny læreplan hausten 2004, og 15. februar 2005 blei ein versjon omarbeidd av Utdanningsdirektoratet send ut på høyring. I denne samanhengen må eg avgrense tilnærminga til den endelege planen slik den blei publisert i 2006, *Læreplanverk for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave 2006*.

Læreplanen i norsk fyller knappe 15 sider og gir for første gong i skulehistoria ei samla og gjennomgåande framstilling av heile grunnutdanninga, det vil seie både grunn- og vidaregåande skule. Innleiingsvis blir «[f]ormål med faget» definert. Planen opnar med ei brei tilnærming:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. (2006:41)

Norskfaget vert deretter definert til å vere i eit «spenningsfelt», og det er karakteristisk for planen at dette spenningsfeltet vert presentert i form av dualistiske par: det historiske versus det samtidige, det nasjonale versus det globale, historiske og nasjonale perspektiv versus internasjonale perspektiv, skjønnlitteratur versus sakprosa, fortid versus samtid, teksthistorias lange liner versus teksthistorias brot og konflikhtar (alle eksempla frå s. 41, «Formål med faget»). I tråd med ei slik tilnærming føreskriv planen ein komparativ litteraturredaktikk, elevane skal sjå «norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra» (2006:43). Planen skildrar ei slik form for samanliknande tilnærming som ei form for transaksjon eller ei overskriding/transcendens i møtet mellom tekst, tradisjon og lesar:

Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidlige grenser – språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne samanheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen. (2006:41)

Dette fører med seg eit meir dynamisk syn på tradisjonen enn vi har sett før i læreplanhistoria. Meir enn før målber Kunnskapsløftet eit dynamisk syn på tradisjonen, der elevane med sitt utgangspunkt bidrar til noko nytt og der tekstar kan

få «ny og uventet betydning». Medan L-97 skildra ein spesifisert tradisjon elevane skulle innlemmast i og bli del av, skildrar Kunnskapsløftet ein uspesifisert tradisjon som lever i kraft av å bli endra og skapt på nytt av nye generasjonar. Kunnskapsløftet tilkjenner slik eleven/lesaren ei meir aktiv rolle i møte med teksten/tradisjonen. Så kan ein kanskje seie: Ja, men tradisjonen er stor og lesaren liten – korleis skal ein lesar kunne forandre og bidra til nyskaping i møte med ein heil tradisjon? Eit mogleg svar på dette er knytt til dualismane presenterte ovanfor. Det er karakteristisk for dei at den eine av dei er det heimlege, det eleven sjølv er ein del av – det samtidige og nasjonale, medan det andre elementet i dualismepara er noko meir framandt – det historiske og det internasjonale. Slik sett er det ikkje berre den enkelte lesaren som møter teksten/tradisjonen, men alt det han eller ho representerer i vidare forstand. Aldri før gjennom skulehistoria har ein læreplan opna for så dynamiske tekstmøte som i Kunnskapsløftet, aldri før har lesaren/eleven blitt tilkjend ei så medverkande rolle i adaptasjon av kulturarven.

Norskplanen er delt i fire hovudområde: munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar og endeleg språk og kultur. Lesing av skjønnlitteratur inngår i alle desse fire hovudområda, men med ei substansiell tyngd i området språk og kultur. Kompetansemåla er lagde til 2., 4., 7. og 10. årssteg, slik at det er opp til den enkelte kommune/skule/lærer å lage ein plan for progresjon mellom desse årsstega. Som L-97 tek også Kunnskapsløftet utgangspunkt i tekstar frå den meir munnlege forteljetradisjonen. Etter 2. årssteg skal elevane kunne «samtale om personar og handling i eventyr og fortellinger», og dei skal kunne «snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger og dikt» (2006:44f). I tillegg skal dei kunne «finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing». Skjønnlitteratur er slik sidestilt med meir sakprega tekstar.

Det gjeld også etter 4. årssteg, der det heiter at elevane skal kunne «lese banelitteratur og fagtekster for barn med flyt, samanheng og forståelse for innholdet og beskrive egne litteraturvalg» (2006:45). I den siste delen av sitatet ligg det ei

forventning om at elevane skal kunne velje sjølve kva dei vil lese, og ei slik tilnærming vil kunne gå på kostnad av felles aktivitetar etter å ha lese same teksten. Vidare er det eit mål at elevane skal kunne «samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra andre kulturer» (2006:46). Her ser vi at parataktiske sidestillingar vert kombinerte med det eg ovenfor har kalla dualismar, og det skaper svært fortetta formuleringar, truleg av språkøkonomiske omsyn – planen skulle vere kort.

På 7. årssteg er ei eiga målformulering knytt til det skjønnlitterære feltet – elevane skal kunne «drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold» (2006:46). «Drøfte» og «vurdere» tilseier ein progresjon samanlikna med fjerde årssteg («samtale»), men utgangspunktet er framleis eigen ståstad – «egne opplevelser». Vidare skal elevane kunne «lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosatetekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og opplevelser» (2006:46). Det meir emotive knytt til «opplevelse» vert her sidestilt med det meir kognitive, «forståelse». Dei skal òg kunne «lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosatetekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser», og dei skal kunne «presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig» (2006:46). Resepsjonssida vert så koplå med produksjon: Elevane skal kunne «bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakpreget skriving» (2006:46). Med eit slikt grep kan ein seie at planen trekkjer vekslar på retorikken sin bruk av mønstertekstar og direkte kopling mellom resepsjon og produksjon/framføring. Den same koplinga mellom lesing og skriving finn ein i kompetansemål etter 10. årssteget. Planen forblir tru mot oppvurderinga av eleven – under språk og litteratur er det her mål om at eleven skal kunne «presentere egne tolkingar av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk» (2006:47). Når planen legg så sterk vekt på den enkelte eleven si eiga

tolking, *kan* det føre til ei noko tilbaketrekt lærarrolle. Ikkje på noko punkt er det peikt på at læraren kan utfordre eller bidra til å utvikle den enkelte eleven si oppleving og forståing.

Samanlikna med læreplanverket som Kunnskapsløftet avløyste, L-97, er kanskje endringane meir påfallande enn likskapane når det gjeld litteraturlesinga på barne- og mellomsteget. Men mange av endringane er knytte til at læreplanane representerer ulike *læreplantypar* – L-97 skildrar kunnskapsmål og eit spesifisert kunnskaps- og dannelsingsinnhald, medan Kunnskapsløftet er kompetansebasert og spesifiserer kunnskaps- og dannelsingsinnhaldet i liten grad. Ein kan likevel identifisere forskjellar mellom planane. I L-97 kunne ein identifisere fire ulike litterære tradisjonar på barne- og mellomsteget: norrøn mytologi/dikting, sjangrar frå forteljekulturen (eventyr, fablar, rim, regler), barne- og ungdomslitteratur (ny og eldre) og vaksenlitteratur. Kunnskapsløftet vektlegg berre to av desse: sjangrar frå forteljekulturen og barne- og ungdomslitteratur, og når det gjeld sistnemnde, er den historiske komponenten tona ned. Kunnskapsløftet vidarefører ikkje L-97 si tunge forankring i det norrøne, og planen legg heller ikkje opp til møte med «vaksenlitteraturen». Det skjønnlitterære er heller ikkje i ei så privilegert rolle som i L-97, men oftast sidestilt med meir sakprega tekstar.

Det elevane skal arbeide med på ungdomsskulen, er i Kunnskapsløftet samla som kompetansemål på 10. årssteg. Også på ungdomssteget er det ei kopling mellom resepsjon og produksjon – elevane skal «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (2006:47). Den individuelle autonomien er òg intakt med mål om at elevane skal kunne «begrunne egne valg av litteratur og lesing med utgangspunkt i lesestrategier», og dei skal vidare kunne «formidle skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon» (2006:47). Det mest substansielle målet finn ein under hovudområdet «språk og litteratur». Der er det mål om at eleven skal kunne

presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillingar i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar. (2006:48)

Målformuleringa er eit konsentrat av dei tilnæringsmåtene eg skildra ovanfor – ei komparativ tilnærming («sammenligne») med vekt på det eg har kalla dualismar («samtidstekster» versus «klassiske tekster frå norsk kulturarv»). I tillegg er her, ulikt planen elles, ei nokså sterk tematisk styring, også det framstilt som ei form for dualismar, dei fleste av dei i eit reint antonymisk forhold til kvarandre. I tillegg er der eit mål om at eleven skal kunne «presentere resultat av fordypning i tre selvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema» (2006:48). Valet her om å kunne fordjupe seg i ein forfattarskap er den einaste tilvisinga til ei meir biografisk eller historisk-biografisk tilnærming.

Kunnskapsløftet ber slik i seg nokre nyskapingar på det litteraturdidaktiske feltet. For det første er den tradisjonelle kronologiske gjennomgangen av teksthistoria tona ned og erstatta av ein komparativ tilnæringsmåte. Det betyr ikkje at ein skal slutte å arbeide historisk med tekstar, men at ein arbeider historisk med tekstane på ein annan måte, og på ein måte som innreflekterer eiga historisk og tekstleg situering. Det gjer likevel at planen er mindre tradisjonstung og mindre nasjonal. I den grad dette er intendert, kan det handle om eit allment ønske om lesestimulering, og det kan handle om eit ønske om å tone ned det nasjonale forstått som ein einskapskultur. Når det gjeld lesestimulering og vekt på leseopplevingar, har planen sin parallell på 1970-talet, og dette gjeld òg vektlegginga av såkalla lesestrategiar – det ein før meir allment kalla studieteknikk. Det som likevel er nytt, er den sterke individuelle vektlegginga av lesevala på kostnad av felleslesing i klassen. Det er freistande å kople dette med eit meir liberalistisk perspektiv på individet som autonomt heller enn som del av ein (tolking)fellesskap.

Norskplanen i Kunnskapsløftet blei revidert i 2013 med verknad frå august same år. Revisjonen var del av ei ønskt tydeleggjering av dei grunnleggande ferdigheitene i dei gjennomgåande faga. Ved samanlikning er den reviderte norskplanen svært lik den opphavlege når det gjeld litteraturdelen av faget frå 1. til 10. klasse. Dei fire hovudområda er reduserte til tre: munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Samansette tekstar er såleis ikkje lenger eit eige hovudområde, men er integrert i dei tre andre. I nokon grad kan ein seie at dette fører til ein emnetrengsel for det spesifikt skjønnlitterære. Der 2006-planen viser til at barna skal lese «barnelitteratur og fagtekster», har den reviderte planen mål om elevane sin resepsjon: «barnelitteratur, teater, film, dataspill og tv-program» (kompetansemål fjerde årssteg). Når mengda av element i slike parataktiske opplistingar blir auka, kan det tolkast som at det enkelte elementet får mindre vekt. På same tid blir omgrepet «skjønnlitteratur» underordna eit ekspanderande «tekst»-omgrep. I den opphavlege planen var omgrepet skjønnlitteratur nemnt 15 gongar i teksten, av dei var ti av typen parataktisk samanstilling med sakprega tekstar, fem av dei meir isolerte mål knytte til skjønnlitteratur. I den reviderte planen er omgrepet skjønnlitteratur berre nemnt tre gongar. Omgrepet tekst er til samanlikning nemnt 151 gongar. Revisjonen kan derfor tolkast som ei svekking av den skjønnlitterære komponenten i norskfaget i den forstand at den berre blir ein mindre del av eit ekspanderande tekstomgrep.

Biletet av Kunnskapsløftet er ikkje komplett utan at ein ser dei enkelte delane i samanheng. Då må ein merkje seg at den generelle delen av læreplanen frå 1993 gjeld også for Kunnskapsløftet. Den berande ideen i den generelle delen er førestillinga om at felles referanserammer skal bidra til sosial integrasjon med nasjonale rammer, og den nasjonale kulturarven spelar her ei heilt sentral rolle. Den neste delen av planen, «[p]rinsipp for opplæring», består først av ein Læringsplakat, utarbeidd under Cemet, som i hovudsak handlar om elevane sine rettigheter og om individuelt tilpassa opplæring. Deretter kjem eit tekstleg tillegg utarbeidd av den raudgrøne

regjeringa som erstatta Bondevik 2-regjeringa, og denne delen vektlegg sosial kompetanse, sosial tilhøyrse, læringsfellesskap osv. Endeleg kjem dei enkelte fagplanane, av dei norskplanen, som er presentert ovanfor.

Gjeldande læreplanverk er slik eit konglomerat av ulike diskursar kring læring frå dei siste tiåra, og dei peiker i vidt ulike retningar. Den generelle delen peiker i retning av sosial integrasjon basert på felles referanserammer og på ein nasjonal kulturarv som del av det, Læringsplakaten har eit liberalistisk rettighetsperspektiv på eleven som enkeltindivid, medan resten av den nye «brua» peiker i retning av sosiale og kollektive verdiar. Fagplanen i norsk spesifiserer ikkje dei felles referanserammene i norsk som den generelle læreplandelen talar så varmt om, og legg i det heile mindre vekt på lesing som kollektivt prosjekt enn eit individuelt. Om desse ulike diskursane har noko felles i det heile, kan det kanskje handle om at dei alle representerer former for restaurative rørsler. Ei rørsle handlar om at ein vil gjenreise kulturarven, ei anna handlar om at ein vil gjenreise synet på individet og eleven som autonomt, og ei tredje handlar om at ein vil gjenreise fellesskapen.

6.2 Den vidaregåande skulen

I førre kapittel såg vi at den høgre skulen ved arbeidartistatens utgang var blitt ein vidaregåande skule for alle heller enn ein utvalsskule. Ein naturleg konsekvens av dette var at ein no såg den vidaregåande skulen direkte i forlenging av grunnskulen, og at ein ved behov reformerte skuleslaga parallelt. Dette skulle skje i aukande grad i den perioden vi no skal sjå nærare på: I 1980-åra vart grunnskulen revidert med Mønsterplanen av 1985/1987, denne gangen utan ei tilsvarande reform i den vidaregåande skulen. I 1990-åra blei den generelle delen av læreplanane både for grunn- og vidaregåande skule fastlagd først (1993), deretter læreplan for vidaregåande opplæring (1994) og endeleg for grunnskulen (1997). Inne i det nye årtuseten blei Kunnskapsløftet (2006) den første reforma som vart gjennomført samla for det som

etter kvart blei kalla den trettenårige grunnutdanninga (grunn- og vidaregåande skule). Perioden som no vert presentert, inneheld altså berre to reformer i den vidaregåande skulen, og bakgrunnen for dei er mykje den same som for grunnskulen, som blei presentert i førre delkapittel. I dette delkapittelet skal vi derfor nøye oss med å sjå nærare på den delen av konteksten som er spesifikk for den vidaregåande skulen. Den generelle bakgrunnen for L-97/R-94 og Kunnskapsløftet er presentert ovanfor.

Den utdanningspolitiske bakgrunnen for reforma av 1994 for vidaregåande skule var utgreiinga frå det såkalla Blegenutvalet. Den 14. juni 1989 oppnemnde Kyrkje-, undervisnings- og forskingsdepartementet eit utval som skulle gå gjennom heile skulesystemet på vidaregåande nivå. Utvalet vart leidd av Kari Blegen, rådmann i Gjøvik. Den 31. januar 1991 leverte dei utgreiinga til departementet, og den fekk namnet *NOU 1991:4. Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Sjølve utgreiinga fyller ca. 200 sider inkludert vedlegg. Eitt av desse vedlegga var viktig i prosessen: LO og NHO hadde den 29.10.1990 signert ei felles erklæring om fag- og yrkesopplæringa i skule og arbeidsliv. Erklæringa var i seg sjølv eit godt og viktig grunnlag for reformer eit breitt politisk fleirtal kunne stille seg bak.

Blegenutvalet lét innleie utgreiinga med delkapittel 1.1. «Utfordringen», der dei siterer Hernesutvalets analyse frå *NOU 1988:28. Med viten og vilje*: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent». Dette er ein analyse som utvalet stiller seg bak i så stor grad at dei siterer same tekstpassasjen på ny på side 21. Blegenutvalet deler slik Hernesutvalets instrumentalistiske perspektiv på utdanning, og argumentasjonen deira er variasjonar kring same tema: «vi beveger oss i økende tempo inn i det kunnskapsbaserte samfunn», «befolkningens kunnskapsnivå blir en avgjørende innsatsfaktor i utviklingen». Dei konkluderer med at «[e]n nødvendig forutsetning for at Norge skal kunne opprettholde og styrke sin konkurransevne er at vi har et utdanningssystem som frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer»

(NOU 1991:4, s. 9). Utvalet viser samtidig ein sensitivitet kring dei spesielle topografiske og demografiske omstenda til nasjonen:

Norge, som en liten nasjon i utkanten av Europa, spredt befolket over et stort geografisk område, vil bli stilt overfor helt spesielle utfordringer for å hevde seg i den internasjonale konkurransen. For å få mest og best mulig kompetanse ut av befolkningens samlede ressurser, må vi videreutvikle et utdanningssystem som gir mest mulig likeverdige utdanningstilbud i hele landet. (NOU 1991:4, s. 10)

Utvalet konkluderer såleis med at dei tilrår lovfesta rett til vidaregåande opplæring, «til beste for landet og den enkelte» (1991:36), og dei tilrår vidare ei lovutforming som «må gi en rettighet som kan påberopes av den enkelte» (1991:38). Det eksisterande systemet karakteriserer dei som «uoversiktleg, oppsplitta og ressurskrevjande» (1991:49), og dei tilrår såleis det dei kallar ein «omfattende revisjon»: «En tidsmessig videregående opplæring [...] skapes ikke ved bare å flikke litt på det eksisterende system» (1991:32). Utvalet tek til orde for ei forenkling av fag- og studieretningsstrukturen, og set fram tre ulike alternative måtar det kan gjerast på (1991:58-62). Vidare tilrår dei «modulstrukturering som felles prinsipp for fagleg oppbygging og undervisningsorganisering i vidaregåande opplæring» (1991:64). Med tilvising til OECD-rapporten om norsk utdanningspolitikk frå 1988 taler utvalet varmt om «landsdekkende normer», og dei viser her til behovet for utvikling av normdokumenta for skulen:

De viktigste styringsdokumentene for faglig utvikling og fornying er fag- og opplæringsplanene. Å utarbeide og oppdatere fag- og opplæringsplaner står sentralt i arbeidet med å heve det faglige nivået og styrke utdanningen totalt sett. (NOU 1991:4, s. 116)

I tillegg drøftar utvalet kva som bør inngå i generell studiekompetanse. Eitt av krava dei knyter til dette, er «gode kunnskaper i norsk» (1991:87), og dei tilrår ei gruppe felles allmenne fag, også kalla «basisfag», som sentrale for å få generell studiekompetanse:

Norsk 14 t
Engelsk 5 t
Samfunnsfag 6 t
Matematikk 5 t
Naturfag/miljølære 5 t (1991:4, s. 88)

Statsråden som mottok utgreiinga, var Gudmund Hernes, og han greip fatt i saka med usedvanleg handlekraft. Han hadde uttalte ambisjonar om å reformere alt, frå barnehage til doktorgrad, og det var altså i den vidaregåande skulen forholda først låg til rette for reform. Blegnutvalet sine tilrådingar var heilt i tråd med synspunkta til Hernes – utgreiinga hadde jo Hernesutvalet sin konklusjon frå 1988 som gjennomgåande grunnlag.

Allereie i mars 1992 leverte departementet til Hernes det nødvendige politiske dokumentet, *St.meld. nr. 33 (1991-1992). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved vidaregåande opplæring*. Stortingsmeldinga fyller knappe 50 sider og er slik eit kortfatta dokument i sjangeren. Før innholdslista er det ei upaginert side med tittelen «Målet», og språkføringa ber her tydeleg Hernes sin signatur. Den berande metaforen i teksten er omgrepet «bru». Vidaregåande opplæring blir framstilt som ei bru mellom «barndommens rike og de voksnes verden» (1991-1992:33, upag.). Vidare følger eit historisk oversyn over dei to ulike tradisjonane vidaregåande opplæring kviler på: på den eine sida laugsvesenet og på den andre sida latinskulen. Målet handlar slik om ei «sammenføring» av desse tradisjonane, og det vert gitt ei forståingsramme der Steenkomiteen i slutten av 1960-åra innleidde arbeidet, og at ein med denne stortingsmeldinga legg «sluttsteinen på plass for å binde de to tradisjoner sammen».

Departementet stiller seg i stortingsmeldinga kort sagt bak Blegnutvalet sine forslag: Dei vil ha lovfesta rett til vidaregåande opplæring, dei vil redusere talet på studieretningar generelt og grunnkurs spesielt, dei vil knyte studiekompetanse opp mot dei same basisfaga (14 timar norsk) og dei vil revidere læreplanverket, mellom

anna med sikte på modulbasering. Meldinga er slik sett ei utdanningspolitisk operasjonalisering av Blegnutvalets utgreiing.

Legitimeringa knytt til planen er likevel interessant. Ein kan lese ei todelt legitimering ut av stortingsmeldinga. Den første handlar, som forventa, om ei instrumentell og humankapitalistisk grunngeving. Her går det ei direkte line frå Hernesutvalet via Blegnutvalet til stortingsmeldinga. Gong etter gong kan ein lese om at nasjonen si framtid er avhengig av at ein får meir ut av befolkningas talent.

Den andre legitimeringa er meir interessant i denne samanhengen, og den er ikkje på same måten knytt til Blegnutvalet si utgreiing. Denne argumentasjonen handlar om basiskunnskapar, men òg om eit «felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag» (1991-1992:7). Resonnementet som ligg bak, vert presentert i form av ei samfunnsdiagnose i kapittel 4. Der vert den samfunnsmessige konteksten dei siste par tiåra gjennomgått, og den handlar om teknologisk utvikling, geografisk mobilitet, endringar i familiestruktur og samværsformer, dreining mot eit meir internasjonalt samfunn, økologiske problem som tiltar, aukande arbeidsløyse, overgang frå primær- til sekundærnæringar med meir (1991-1992:18f). Desse meir eller mindre fragmenterande elementa i samfunnsutviklinga vert vidare spådd som moglege utviklingstrekk også i framtida. Til dømes vil internasjonaliseringa auke, slår meldinga fast. I neste setning kjem eit skifte der meldinga brått legg ei meir dialektisk historieforståing til grunn:

I takt med den økende internasjonaliseringen er det en stigende opptatthet av *nasjonal og etnisk egenart og kultur*. Dette er et utviklingstrekk vi ikke bare ser i Norge, men i hele Europa. Dess mer internasjonal, dess mer synes behovet for å ta vare på, styrke og videreutvikle det beste i hver nasjons tradisjoner og verdier. (1991-1992:33, s. 19f, original utheving)

Moglege motsetningspar blir slik nødvendige føresetnader for kvarandre. Den aukande omstillinga i samfunns- og arbeidsliv forsterkar slik

[...] behovet for det motsatte: *Ønsket om stabilitet, identitet og fast grunn under føttene*. Når «alt flyter», kommer det menneskelige behovet for faste orienteringspunkter klarere til overflaten. Nasjonens evne til å takle omstillingskravene samtidig som en tilfredsstillende menneskenes behov for nødvendig stabilitet vil trolig bli en av de store utfordringene de neste tiårene. (1991-1992:33, s. 20)

Ein må kunne seie at argumentasjonen her glid over i det paternalistiske, og det instrumentalistiske får ein klar førerang på kostnad av det meir humanistiske. Nasjonen si omstillingsevne er det primære, og så må sideeffekten av det, menneska sitt behov for stabilitet, tilfredsstillast. Etter å ha diagnostisert så vel samfunnet som menneska, er den føreskrivne medisinen for folket opium, i tydinga nasjonale tradisjonar og verdiar, mellom anna, skulle det vise seg, i form av ei skjønnlitterær vektlegging og kanonisering i norskfaget. Argumentasjon av typen som er sitert ovanfor, kan bidra til å så tvil om dei ideale fordringane bak Hernes sitt nasjonalkulturelle restaurasjonsprosjekt. Den humankapitalistiske legitimeringa overgjekk kanskje den meir humanistiske.

Etter at stortingsmeldinga var handsama i Stortinget, starta det Ivar Bjørndal kallar «et kappløp med tiden det knapt fins maken til i norsk skolehistorie» (2005:303). Den generelle delen av læreplanen vart felles for grunn- og vidaregåande skule, og den blei omtalt i førre delkapittel. Den nasjonale kulturarven fekk der ei sentral rolle som felles referanserammer, som ein nasjonal assosiasjonsfellesskap, og planen fekk ei god mottaking, særleg i den meir fagsentrerte fløyen.

Meir debatt og støy skulle det bli med reforma av den vidaregåande skulen. Ei viktig side ved reforma knytte seg til endring av sjølv strukturen. For det første ville Hernes ha ei kraftig innsnevring av tilboda, frå ca. 110 grunnkurs til berre ni. I stortingshandsaminga vart det endelege talet 13 (Bjørndal 2005:300ff). For det andre la Hernes opp til ei modulisering av faga for å skape fleksibilitet for elevane. Særleg det siste skulle skape debatt i det vidare læreplanarbeidet.

Ove Skarpenes (2007) har i si avhandling skildra læreplanprosessane i norsk, matematikk og samfunnslære knytte til reforma i 1994. Han skildrar ein forvitneleg prosess som resultat av statsrådens tidspress. Læreplangruppa i norsk var blitt utnemnd 28. januar 1993, og dei skulle ha læreplanutkastet klar 1. april. Medlemene i gruppa var Arne Aarseth (leiar), Grethe Jøndahl, Solveig L'Orange og Gunvor Vetvik (Skarpenes 2007:237). Også høyringsfristen var kort (om lag ein månad), og den fall saman med sommarferien. Høyringssvara skulle følge ein bestemt mal, ein skulle «krysse av i rubrikker i stedet for å resonnerer» (Skarpenes 2007:238). I tillegg var læreplangruppa anonym. Alle desse momenta skapte ein massiv kritikk av framgangsmåten. For å gi planane nødvendig legitimitet vart det derfor kalla inn til dagskonferansar for kvart fag, der læreplangruppene fekk møte fagfolk og fagorganisasjonar. Det opna ifølge Skarpenes for «aktører som ville legge vekt på den tradisjonelle akademiske fagligheten» (2007:242). Finn-Erik Vinje og Otto Hageberg, begge professorar ved Universitetet i Oslo, heldt innlegg på dagskonferansen, og innlegga deira kom på trykk i tidsskriftet *Schola*. Otto Hageberg dekte dei litterære sidene ved norskfaget, medan Finn-Erik Vinje dekte dei meir språklege.

Hageberg drøftar i sitt innlegg eksplisitt den historiske dimensjonen ved norskfaget si skjønnlitterære side. Han legg fram to ulike synspunkt som «tilsynelatande kan synast å strida mot kvarandre»:

På den eine sida legg eg stor vekt på norskfaget som formidlar av ein kulturarv og på verdien av ei eller anna form for felles litterær kanon. På den andre sida legg eg like stor vekt på norskfaget som eit moderne tekstfag og kulturfag, tilsynelatande friset frå den historiske konteksten, men sterkt bunde til elevens eiga opplevingsevne og til den livsverda som er rammevilkår for denne opplevingsevna – eit mediasamfunn som var heilt ukjent då eg sjølv gjekk på gymnaset ein gong for lenge sidan. Eg krev ein historisk og kulturhistorisk dimensjon i faget, og eg krev at faget skal vere innretta mot det moderne samfunn og vår tids røyser. (Hageberg 1993:44)

Det moderne tekstfaget bør elevane etter Hagebergs vurdering møte på grunnkurset (firetimarskurset), og det skal gi elevane «sjølvkunnskap og kulturkunnskap» (1993:46). Deretter skal dei som vil ha generell studiekompetanse, møte eit titimarskurs med vekt på den kulturelle arven. I argumentasjonen for det sistnemnde legg Hageberg seg tett opp til Hernes si vektlegging av «felles referanserammer»:

Skulen bør ha som oppgåve å syta for at visse kulturelle referansar blir tekne vare på og produserte i samfunnet. Ikkje fordi at tekstar frå den norske kulturarven er betre enn andre, men fordi det er viktig i seg sjølv for eit samfunn å ta vare på noko som skaper samanheng horisontalt – mellom folk i den same generasjonen – og vertikalt – mellom ulike generasjonar og for den saks skuld ulike hundreår. Dette er mitt forsvar for ein kanon og for ein historisk dimensjon i litteraturstudiet i den vidaregåande skulen. (1993:46f)

Meir enn Hernes legg Hageberg vekt på at arven er samansett, han tek til orde for «ei kritisk saumfaring av dei fordommane vi slit med – arven frå fortida er ikkje berre god, men den er der» (1993:46).

Etter dette dagsseminaret blei det oppretta ei referansegruppe for det vidare læreplanarbeidet der både Otto Hageberg og Finn-Erik Vinje var med, og i tillegg Laila Aase, Karsten Alnæs og leiaren av den første læreplangruppa, Arne Aarseth. Medan den første læreplangruppa var forankra i skulen med røynde lærarar frå grunn- og vidaregåande skule, hadde referansegruppa ei sterkare forankring i det akademiske.

Den endelege læreplanen for norsk låg føre i oktober 1993. Før den vert kommentert, skal eg oppsummere den historiske konteksten.

Læreplanen frå 1993 erstatta frå 1994 læreplanen for vidaregåande skule frå 1976. Analysen ovanfor viste at planen frå 1976 hadde eit elevsentrert perspektiv meir enn eit fagsentrert. Den generelle delen av planen frå 1976 la vekt på tilpassa opplæring, eit sinnrikt differensieringssystem, og den la vekt på lærestoffet si «personlighetsbyggende virkning» meir enn på «fellesskap i kunnskaper» (1976:38).

Personlege interesser var prioriterte framfor nasjonal kulturarv, formal danning framfor material, individet framfor fellesskapen, og lokalnivået («bygda eller byen») utfordra som førestilt fellesskap det nasjonale. Parallelt med dette markerte læreplanen i norsk ei svekking av den skjønnlitterære sida ved faget gjennom utvida tekst- og kulturomgrep, og planen nemnde verken forfattarar eller tekstar som kunne eller burde bli lesne i skulen.

Vi har sett at den generelle læreplanen Hernes lét utarbeide, på ein heilt annan måte la vekt på den nasjonale kulturarven som grunnlag for felles referanserammer. Korleis pregar så dette den endelege norskplanen for den vidaregåande skulen?

Ulikt 1976-planen har planen frå 1993 ei omfattande innleiing av metafagleg karakter. Kapittel 1.1 tek innleiingsvis for seg faget i eit historisk perspektiv. Etter å ha knytt lese- og skriveopplæringa til konfirmasjonsundervisninga på 1700-talet skildrar planen eit moderne norskfag som vaks fram i siste del av 1800-talet:

I middelskolen og gymnaset fekk norskfaget først eit gjennombrot ved reforma i 1896, og det var ikkje minst det moderne nasjonale gjennombrotet i litteraturen og innføringa av Nordahl Rolfsens lesebok i folkeskolen som opna vegen for det nye norskfaget. Formidling av norsk kultur og nasjonal fellesskapskjensle var hovudmålet for faget (1993: Kap. 1.1.)

Vidare vert det heldt fram at læreplanane for norsk i det 20. hundreåret «lyftar faget opp som eit sentralfag som skal utvikle evna til å skjöne, lese, skrive, samtale, drøfte og tenkje, men også som eit kulturfag som skal skape medvit om røtene våre og kveikje kunnskapen om, interessa for og gleda ved språk og litteratur» (1993: Kap. 1.1.).

Under «[i]nnhald og mål for norskfaget» er «[l]itteratur» tilgodesett med ei eiga deloverskrift. Litteraturlesinga vert her gitt ei brei forankring: Litteraturen er på den eine sida «ei viktig side ved norsk kulturhistorie» og på den andre sida viktig for «personleg og språkleg modning og utvikling». Vidare vert lesinga forankra som

stimulans både «etisk og estetisk», og språkleg vert god litteratur framheva som ein «språkleg modell for elevane når dei skriv sjølv». Lesinga vert vidare gitt ei nasjonal forankring i det historiske ved at elevane skal lese «norsk litteratur frå eldre tider og fram til i dag».

Dette vert ytterlegare framheva i neste deloverskrift, «[k]ulturarven». Her vert norskfaget gitt ei stor og avgjerande rolle:

Norskfaget er ein viktig formidlar av den nasjonale kulturarven. Faget har som ei sentral oppgåve å formidle innsikt i norsk språk og litteratur frå norrøn tid og opp til vår tid. I faget skal elevane få møte viktige verk av høg litterær kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdiar, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteraturen i vid meining har gitt oss. På den måten kan kulturarven gi oss ei felles referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, felles oppleving og forståing av kultur og samfunn. (1993: Kap. 1.1.)

Dette må kunne kallast ei kraftfull revitalisering av norskfaget som nasjonalt danningfag, og det illustrerer planen sin restaurative karakter.

Norskfaget er delt inn i fire modular, dei to første obligatoriske for alle og dei to siste for dei som ønskjer studiekompetanse. Siktemålet med moduliseringa var å skape moglegheit for fleksibilitet for elevane. Før inndelinga nemner planen 17 målformuleringar som er felles for alle modulane, og av desse er seks spesifikt knytte til lesing av skjønnlitteratur:

Elevane skal [...]

- ha kunnskap om dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar [...]
- ha kunnskap om elementær litteraturteori og kunne lese og analysere ulike slag tekstar
- ha kunnskap om norsk litteratur frå dei eldste tider til i dag og kjenne dei viktigaste periodane i norsk litteraturhistorie

-
- ha kunnskap om sentrale forfattarskapar og sentrale enkeltverk i norsk litteratur
 - ha noko kjennskap til omsett samisk litteratur
 - ha noko kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og noko islandsk litteratur på originalspråket (1993: Kap. 2.4.)

Vi ser at planen repeterer 1976-planen si tilvising til «elementær litteraturteori». Det er elles ein tradisjonell hermeneutikk som her er skissert, med vekt på litteraturhistorie, litterære epokar og historisk-biografisk kunnskap.

I modul 1 og 2 er eitt av seks mål knytt til lesing av litteratur:

Elevane skal ha kunnskap om norsk litteratur i ulike sjangrar med hovudvekt på litteratur frå tida etter 1940. I nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå andre nordiske land og frå verdslitteraturen. Det er eit mål at arbeidet med litteraturen skal skape interesse for og glede over å lese litteratur. (1993: Kap. 2.5, original utheving her og seinare)

Planen legg altså vekt på nyare litteratur og leseglede, og er slik i tråd med Hagebergs ønske om eit meir moderne tekstfag på grunnkurset og meir vekt på den kulturelle arven på påbyggingskursa. I eit læreplanhistorisk perspektiv kan ein legge til at dette ikkje er noko nytt, men ei fast arbeidsdeling med røter tilbake til *Lov om høiere almenksoler* frå 1935 og det påfølgande rundskrivet frå 1940. Planen nemner deretter ei heller tradisjonell sjangervifte – elevane skal lese ein roman, ein dramatisk tekst, eit utval noveller, dikt og sakprosaetekstar.

Ein kraftfull historisk komponent er lagd til modul 3 og 4. I modul 3 er mål 10 i sin heilskap knytt til litteraturlesing:

Elevane skal ha kunnskap om norsk og nordisk litteratur frå dei eldste tider og fram til ca. 1900 og samtidig få litteraturhistorisk oversikt og samanheng. Tekstane skal setjast inn i ein samfunnssamanheng. I nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå verdslitteraturen.

Hovudmoment

Elevane skal lese og ha kunnskap om

- norrøn litteratur. Eit prosaverk (t.d. ei kort ættesoge eller eit utdrag frå Snorres kongesoger eller Gylfaginning) og eit eddakvad eller utdrag frå eit eddakvad (t.d. Håvamål) bør vere med i tekstutvalet.
- Folkedikting. Folkeviser, eventyr og segner skal vere med i utvalet.
- 1600-1700-talet. Eit utval litteratur der salmedikting og tekstar av Petter Dass, Dorothe Engelbretsdotter, Ludvig Holberg og Johan Herman Wessel bør vere med.
- Ca. 1800-ca. 1850. Eit utval litteratur der Henrik Wergeland, Johan S. Welhaven og H.C. Andersen bør vere med.
- Ca. 1850-ca. 1870. Eit utval litteratur der Camilla Collett, Ivar Aasen, Aa. O. Vinje og Bjørnstjerne Bjørnson bør vere med.
- Ca. 1870-ca. 1890. Eit utval litteratur der eit drama av Henrik Ibsen bør vere med. Tekstar frå minst fire andre forfattarskapar bør og vere med, og blant dei bør Amalie Skram vere representert. Også ein tekst av August Strindberg bør vere med i utvalet. Alle elevar bør ha lese ein roman frå realismen/naturalismen.
- Ca. 1890-ca. 1900. Eit utval litteratur der Sigbjørn Obstfelder, Arne Garborg og Knut Hamsun bør vere med.
- Kunne knyte noko litteraturhistorie, litteraturkunnskap og stilistikk til tekstane dei les. (1993: Kap. 2.6.)

Eit tilsvarande mål er i modul 4 knytt til litteraturen etter 1900. Der unnlèt planen å spesifisere periodar, men nemner desse forfatarane, der minst åtte av dei skal vere representerte i tekstutvalet:

Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Johan Falkberget, Kristofer Uppdal, Oskar Braaten, Sigurd Hoel, Cora Sandel, Aksel Sandemose, Nordahl Grieg, Herman Wildenvey, Olaf Bull, Olav Nygard, Arnulf Øverland, Rudolf Nilsen, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Inger Hagerup, Aslaug Vaa, Tor Jonsson, Alf Prøysen, Tarjei Vesaas, Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Jens Bjørneboe og Olav H. Hauge. (1993: Kap 2.7.)

Også særmenet, som vert skildra under mål 17, kan knytast opp mot litteratur, og då i heller tradisjonelle analytiske kategoriar:

Særmenet i litteratur kan til dømes vere

-
- forfatterstudium
 - periodestudium
 - sjangerstudium
 - temastudium (1993: Kap. 2.7)

Torill Steinfeld konkluderer med at skulereformene i 1990-åra (reform 94 for vidaregåande skule og reform 97 for grunnskulen) representerer «et massivt framstøt for å sikre norsk litteraturkanon og litteraturhistorie en sikker plass i undervisningen» (2009:168), og ho seier vidare at reformene innebar ei «markant[...] rehistorisering og rekanonisering av begge skoleslags litteraturundervisning» (2009:183). Eg deler denne vurderinga. I sum markerer læreplanane ei kraftig restaurativ rørsle, og ein kan seie at det i lita grad er ei arbeidsdeling mellom planane – etter først å ha lese seg gjennom kulturarven i ungdomsskulen skulle ein etter planane gjere det på ny i studieførebuande del av norskfaget i den vidaregåande skulen. Planane nemner i hovudsak dei same forfattarane. Den nasjonale kulturarven med sitt litterære tyngdepunkt skulle lærast til gagns.

Desto vanskelegare er det å forstå konklusjonen i Ove Skarpenes si doktoravhandling, der han tek for seg reform 1974/1976 og reform 1994 for den vidaregåande skulen. I hans analyse skildrar han ein pedosentrisme som eskalerer – det elevsentrerte kunnskapssynet kjem stadig sterkare til uttrykk på kostnad av det fagsentrerte. Dette vert vidare gitt dei mest vidtgåande konsekvensar, og resultatet er det han med tilvising til Émile Durkheims *Selvmordet* kallar «anomiske tilstander» (2007:287):

Den defaitistiske tendensen i denne endringsprosessen er oppløsning. Oppløsning av linjene, av faget, av rommet (klassen) for læring, ja, signalene er til og med en oppløsning av tiden som viktig faktor, fordi kunnskapens varighet er så kort. Kunnskapsbæreren, læreren, vil også gå i oppløsning. (Skarpenes 2007:297)

Eit påtrengande spørsmål er kva denne analysen i norskfagleg samanheng kviler på når primærkjelda hans er reforma av 1994. Korleis kan ei fagleg restaurativ reform som R-94 gi grunnlag for slike konklusjonar?

Slik eg les Skarpenes, kviler resonnementet på to ulike faktorar som han vektlegg sterkt. For det første argumenterer han for at reforma av 1994 innfører det han kallar «proessorientert og kreativ skrivning», og dette definerer han som ei form for pedosentrisme (2007:281). Det kan nok diskuteras i kva grad reforma baserer seg på proessorientert skrivepedagogikk, og det kan òg diskuteras i kva grad dette skjer i ei ubalansert dyrking av elevane sin kreativitet på kostnad av dei normene som finst i tekstsamfunnet. Planen seier dette:

Å skrive inneber både kreativitet og tilpassing til språklege normer og konvensjonar, og det er ei viktig oppgåve for norskfaget å gi elevane rettleiing i dette. (1993: Kap. 1.1.)

Den andre faktoren Skarpenes legg vekt på, er det han tolkar som ei vektlegging av prosjektarbeidet som metode:

Pedosentrismen i videregående skole har [...] medført en søkning etter å finne arbeidsmåter og metoder for å ta vare på elevenes forskjellighet. I Reform 94 ble pedosentrismen ført videre av prosjektarbeidet, som var en metode der hele mennesket kunne utvikles. (Skarpenes 2007:285)

Prosjektarbeid, som Skarpenes tolkar som eit uttrykk for pedosentrisme, fører etter hans vurdering til ein mindre fagorientert skule.

Når prosjektarbeid blei ein del av reform 94, var ikkje det etter press frå pedagogar, men etter press frå arbeidslivet sine talsmenn (Bjørndal 2005:301). Deira sentrale poeng var at skulen måtte gi dei unge opplæring i arbeidsformer og samarbeidsformer som var vanlege i arbeidslivet. Presset kom såleis «utanfrå», ikkje «innanfrå». Når ein ser på korleis prosjektmetoden er implementert i læreplanen for norskfaget i R-94, ser ein at det primært er kopla til mål 6 og mål 12, som begge handlar om studieteknikk.

Ei typisk formulering er knytt til mål 6, der planen seier at elevane skal «kunne nytte ulike arbeidsformer i faget, til dømes prosjektarbeid og gruppearbeid» (1993: Kap. 2.5.). Eg tolkar dette som ei tentativ formulering i retning av varierte arbeidsformer i arbeid med faget, ikkje eit autoritativt pålegg. Sitatet viser òg at prosjektarbeid kan skje innan eitt og same fag, prosjekta treng ikkje nødvendigvis vere tverrfaglege og føre til det Skarpenes kallar ei oppløysing av faga. I kapittel 3.4., «Spesielle forhold som gjeld vurdering i norsk», er der likevel ei formulering som rett nok er både forpliktande og tverrfagleg:

I kvart av skoleåra skal elevane gjennomføre eitt eller fleire prosjektarbeid. I minst eitt av prosjektarbeida skal fleire fag, både felles allmenne fag og studieretningsfag, inngå. (1993: Kap. 3.4.)

Dette kravet er meir autoritativt, men det er samtidig mengdemessig moderat. Når L-97 seinare kom og konkretiserte dette for grunnskulen sin del, vart «temaorganisering av innhaldet og prosjektarbeid» omfangsmessig tilgodesett med minst 60 % av tida på småskulesteget, men deretter med ein avtakande tendens: minst 30 % på mellomsteget og minst 20 % på ungdomssteget. Underforstått må ein her ha tenkt seg ein endå lågare proSENTSATS knytt til den vidaregåande skulen. Det eintydige biletet er såleis at faga trer tydelegare og tydelegare fram i progresjonen frå første til trettande klasse, og for den vidaregåande skulen har det aldri blitt omtalt noko som kan minne om ei oppløysing av faga. Eg deler såleis ikkje Skarpenes sitt syn på R-94.

Læreplanen frå 1994 skulle eit drygt tiår seinare bli erstatta av Læreplan for Kunnskapsløftet (LK 06). For første gong var det ei samtidig reform for heile grunnopplæringa (1.-13. klasse), og bakgrunnen for reforma er omtalt i delkapittelet om grunnskulen ovanfor. Gjennomgangen ovanfor viste elles at den skjønnlitterære delen av grunnskulefaget norsk var prega av nokre litteraturdidaktiske nyvinningar: vekt på komparative tekstmøte, eit meir dynamisk syn på tradisjonen og ei oppvurdering av elevens samtidige posisjon i møte med tekstar frå fortida. Den kronologiske innlevinga i tradisjonen var erstatta av ein litteraturdidaktikk der elevane

i større grad skulle innreflektere eiga historisk og tekstleg situering. Korleis følger så Kunnskapsløftet dette opp i norskplanen for den vidaregåande skulen?

Planen for norsk i studieførebuande utdanningsprogram fyller ca. tre tekstsider (2006:48-51). Det er kompetansemål for kvart av dei tre årsstega (no kalla «vg1», «vg2» og «vg3»), og planen er delt i dei same fire hovudområda som i grunnskulen: «muntlige tekster», «skriftlige tekster», «sammensatte tekster» og «språk og kultur». Som for grunnskulen er det heller ikkje her ei spesifisering av danninginnhaldet i form av kanonisering av verken forfattarar eller tekstar.

Under vg1 er det under munnlege tekstar mål om at elevane skal kunne «bruke kunnskap og språk og tekst i utforskende og vurderende samtaler om litteratur ut fra egen opplevelse» (2006:48). Sentreringspunktet er altså her opplevinga av det lesne, og elevane blir tilkjende ein posisjon der dei kan stille seg vurderande til tekstane.

Under hovudområdet skriftlege tekstar finn ein ei fortetta formulering, typisk for den økonomiseringa av tekst som denne typen korte læreplanar føreset. Elevane skal kunne «tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk» (2006:49). Planen legg dermed vekt på nyare tekstar, slik læreplantradisjonen for første året på vidaregåande skule etter kvart har gjort gjennom 1900-talet. Planen sidestiller skjønnlitteratur og sakprosa, og den sidestiller vidare dei tre teksttradisjonane frå bokmål, nynorsk og samisk.

Under hovudpunktet samansette tekstar, Kunnskapsløftet si nemning for eit utvida tekstomgrep som inkluderer multimodale tekstar, er det eit mål om at elevane skal kunne «beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde» (2006:49). Den estetiske tilnærminga, som tradisjonelt stod sterkt i tidleg skulehistorie med si forankring i retorikk og danning av «smagen», vert altså rekontekstualisert innanfor rammene av eit breitt og utvida tekstomgrep, ikkje eit spesifikt skjønnlitterært.

Under «språk og kultur» vert tekstlesinga gitt ein historisk dimensjon. Der er det mål om at elevane skal kunne «vurdere fortellemåter og verdier i et representativt utvalg av samtidstekster sammenlignet med tekster fra norrøn og samisk litteratur, myter og folkediktning fra flere land» (2006:49). Det komparative grepet er altså sentralt, og planen legg vekt på *forskjellige* tekstar, det vil seie tekstar med stor tidsavstand eller med utgangspunkt i ulike kulturar. Vekta vert lagd på ei narratologisk tilnærming på den eine sida («fortellemåter») og på eit etisk perspektiv på den andre («verdier»).

Vidare er planen for vg2 og vg3 prega av både læreplanmessig tradisjon og fornying. Planen er tradisjonell i den forstand at den legg opp til ei kronologisk tilnærming til teksttradisjonane, men dei er altså i fleirtal, ikkje i eintal. På vg2 skal elevane kunne «lese et utvalg av sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold», dei skal kunne «analysere tekster» for å kunne «ta stilling til spørsmål tekstene tar opp og verdier de representerer», og dei skal kunne skrive «litterære tolkninger» med utgangspunkt i «litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie» (2006:50). Så langt representerer planen tradisjonen i læreplanhistoria for dette årssteget.

Deretter kjem overskridinga av tradisjonen, bokstavleg talt. Under hovudområdet språk og litteratur for vg1 vert det sagt at elevane skal kunne

- gjøre rede for viktige utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk litteratur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie
- forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870
- forklare hvordan litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene
- drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangre. (2006:50)

Planen målber her ambisjonar på vegner av litteraturarbeid i skulen på eit til då ukjent nivå. Nyskapingane har tre sentrale komponentar som dels heng saman. For det første vert arbeidet med tekstar ikkje berre sett inn i ein norsk, men i ein europeisk samanheng. For det andre – truleg i forlenginga av dette – skal elevane ha eit forklarande metaperspektiv på korleis førestillingar om det norske blei skapt gjennom ei teksthistorisk tilnærming frå 1800-1870. I læreplanssamanheng representerer dette noko heilt nytt. Tradisjonelt sett har læreplanane lagt opp til ei historisk-kronologisk tilnærming med mål om at elevane skulle kjenne til og bli ein del av eigen kulturtradisjon og teksttradisjon. Når læreplanen for Kunnskapsløftet projiserer førestillingar om det norske som eit eige mål, leggje planen mål for tekstarbeidet til elevane på eit høgre nivå enn nokon sinne før. Tradisjonen, faghistorisk sett, har handla om innlemming i eigen tradisjon med mål om sosial og kulturell integrasjon på historisk grunn. Etter Kunnskapsløftet skal elevane ikkje lenger berre arbeide med teksttradisjonen «innanfrå», dei skal lære å sjå førestillingar om det norske «utanfrå». Og ikkje berre det: Dei skal sjå korleis desse førestillingane var *tekstleg* skapt og mediert. Den tredje nyskapinga handlar om det ein kan kalle ei *interart*-tilnærming til dei litterære tekstane – elevane skal sjå på litteraturen sitt forhold til «øvrig europeisk kulturhistorie» og kunne forklare korleis «litteratur og andre kunstuttrykk i og utenfor Norge har påvirket hverandre de siste århundrene» (2006:50). Eit så breitt kulturhistorisk perspektiv på tekstane har ikkje vore til stades i læreplanane før.

Planen for vg3 er tilsvarande ambisiøs. Her er det to sentrale rørsler som elevane skal utvikle kunnskap om. For det første skal elevane kunne «drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag» (2006:51). Elevane si eiga samtid vert slik forankra i ein historisk akse frå opplysningstida, og dei skal kunne drøfte «prosjektet», det vil seie sjå det utanfrå. For det andre skal dei kunne gjere greie for «den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag» (2006:51). Det siste vert konkretisert med ei formulering om at elevane skal «lese og tolke

eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon» (2006:50). Planen teiknar slik opp eit spenningsfelt mellom modernitet og modernisme med tilhøyrande historiske røter, både nasjonalt og internasjonalt, og planen må såleis kunne karakteriserast som svært krevjande.

Planen blei då også etter kvart vurdert slik. Då norskfaget i Kunnskapsløftet vart revidert i 2013, la Utdanningsdirektoratet mellom anna vekt på desse føringane:

Bredden i læreplanen er justert, særlig på videregående nivå. Noen mål er fjernet, redusert eller forskjøvet fra et årstrinn til et annet. Dette gjelder særlig mål som

- grenser opp mot andre fagdisipliner, for eksempel mediekunnskap, kunsthistorie eller samfunnskunnskap
- krever omfattende kunnskaper ut over det norske perspektivet i faget
- er særlig tid- eller ressurskrevende.

(<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>)

Direktoratet presenterer altså revisjonen som ei reversering knytt til sentrale nyskapingar i Kunnskapsløftet. Særleg gjeld dette det eg har kalla *interart-*perspektivet, og det gjeld det eg har kalla eit meir internasjonalt perspektiv der ein skal vurdere det norske «utanfrå», som del av europeiske og internasjonale kulturstrøymingar.

Dei vesentlege endringane i revisjonen kan samanfatast slik:

På vg1 var det i LK 06¹⁸ eit mål om at eit representativt utval av samtidstekstar skulle samanliknast med tekstar frå norrøn og samisk litteratur, mytar og folkedikting frå fleire land. I den reviderte versjonen frå 2013 er den historiske komponenten fjerna.

¹⁸ *Læreplan for Kunnskapsløftet* (2006)

Her heiter det at elevane skal kunne «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster».

På vg2 finn ein i den reviderte versjonen målet som i LK 06 var knytt til vg1 i ei noka redusert form – elevane skal kunne «sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning». Dette kjem altså både i kategorien «reduisert» og «forskjøvet fra et årstrinn til et annet». Vidare presenterer den reviderte versjonen desse substansielle måla på litteraturens vegner:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

[...]

- beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster
- lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold. (2013: vg2)

I det første kulepunktet er endringa i den reviderte versjonen nokså marginal, men med eit viktig atterhald: I LK 06 skulle elevane kunne forklare korleis førestillingar om det norske *blei skapt* i tekstar frå 1800-talet; i den reviderte versjonen skal dei kunne skildre korleis førestillingane *kjem til uttrykk*. I det neste kulepunktet er endringa større: Det norske får i den reviderte versjonen kvantitetsmessig førerang før det europeiske ved at koplinga til «øvrig europeisk kulturhistorie» er fjerna, og det same gjeld tilvisinga til «sentrale forfatterskap» (LK 06:50). Ut frå den innvarsla vektlegginga av «det norske perspektivet» er dette som forventa, med unntak av det siste punktet der tilvisinga til «sentrale forfatterskap» også er fjerna.

Når det gjeld det øvste årssteget, vg3, er endringa markant. Tilvisingane til «det moderne prosjektet» og «den modernistiske tradisjonen» i LK 06 er heilt fjerna i den reviderte versjonen av 2013. Måla er erstatta av ei meir generell og mindre ambisiøs målformulering under hovudområdet «språk og litteratur»:

Mål for undevisninga er at elevane skal kunne

[...]

Analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (2013: vg3)

I rapporten *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* frå 2006 konkluderte arbeidsgruppa, leidd av dåverande fylkesmann i Rogaland Tora Aasland, med at Kunnskapsløftet markerte eit oppbrot mot det nasjonsbyggingsprosjektet norskfaget tradisjonelt hadde hatt som sin legitimerande identitet. Nasjonsbygging vart såleis sett på som eit tilbakelagt stadium:

[...] det samfunnet vi har i dag, skaper behov for eit anna slag fellesskapbygging enn det nasjonsbyggingsprosjektet som blei gjennomført i dei to førre hundreåra. Det får konsekvensar for perspektiva, lesemåtane og tekstutvalet som blir gjort i norskfaget. (Aasland m.fl. 2006:16)

Om ikkje anna viser denne konklusjonen at det er vanskeleg å spå om framtida, også for ei arbeidsgruppe som har fått det som departementalt mandat. Som karakteristikk av arbeidsgruppa notid, med LK 06 som rammegivande dokument, må karakteristikken deira seiast å vere treffande. Når det gjeld arbeidsgruppa framtidsbilete av norskfaget, kan ein med historisk fasit i hand seie at norskfaget etter revisjonen av 2013 i nokon grad rehabiliterer det same nasjonsbyggingsprosjektet som arbeidsgruppa plasserte på faghistorias skraphaug. Forankringa i det tverrkulturelle og internasjonale er tona ned, og det nasjonale perspektivet har igjen fått førerang. Målt mot tradisjonen dei to siste hundreåra kan ein også kalle det ei *restaurativ rørsle*.

6.3 Lærarutdanninga

Då vi i førre kapittel forlét lærarutdanninga i midten av 1970-åra, var det med bilete av ei utdanning som la sterk vekt på eit elevsentrert perspektiv. Utdanninga skulle, vart det slått fast, «fremje ei elevsentrert holdning» (1975:253). Lærarutdannarane

skulle vere mønster i så måte ved å ha omtanke for både trivselen og den mentale helsa til kvar enkelt student (1974:29). I tråd med dette presenterte fagplanen eit norskfag forankra i det formale meir enn i det materiale. Planen føreskreiv eit allsidig tekstutval til bruk i norskfaget, og vekt vart lagd på bruksprosa, triviallitteratur, seriehefte og barnebøker. Den «høge» skjønnlitteraturen si rolle hadde altså mist sin privilegerte posisjon, og planen la vekt på leseinteresser og leselyst. Norskfaget stod historisk svakt i lærarutdanninga ved at det ikkje var obligatorisk del av utdanninga.

Det sistnemnde skulle endre seg. Ei lovendring i 1979 gjorde at ei kvartårseining i norsk vart obligatorisk (jf. Rogne 2005:44). Den påfølgande studieplanen i 1980 skulle likevel ikkje føre med seg dei store endringane.

Også studieplanen av 1980 legg vekt på lærarstudentane sitt velvære i studiesituasjonen:

For å hjelpe studentane til som framtidige lærarar å kunne meistre alle desse oppgåvene, må studiet og det sosiale miljøet ved høgskolen støtte og stimulere studentane i deira personlege utvikling. Studiet skal hjelpe studentane til å forstå eiga åtfærd og eigne reaksjonsmåtar og til å vurdere eige arbeid. (1980:7)

Vidare slår planen fast at «[s]tudiet må skipast til slik at det får ein tverrfagleg karakter» (1980:14), og av emna som er nemnde, er innføring i «trafikk-kunnskap, samlivslære, alkohol, narkotika og tobakk-spørsmål, nedrustningsspørsmål, likestilling og sentrale samfunnsrørsler og organisasjonar» (1980:16). Planen legg vidare vekt på «ekskursjonar, feltstudium og prosjektarbeid», og på at studentane skal kome i kontakt med «natur, lokalmiljø, arbeidsliv og samfunnsliv» (1980:19).

Faga er skildra gjennom bruk av rammeplanar og føreset slik lokalt læreplanarbeid innan nokså frie rammer. Skildringa av norskfaget dekkjer samla ca. 23 sider (1980:53-76) og er delt inn i fem hovudavsnitt: innleiing, mål, innhald, rettleiing og vurdering. Dei to første og dei to siste av desse hovudavsnitta er felles, men punkt 3,

innhald, er delt inn i fagdidaktikk, kvartårseining, første halvårseining, andre halvårseining og årseining, det sistnemnde er summen av halvårseiningane.

Innleiinga gjeld såleis alle studieeiningane i norsk, og teksten under dette har ein legitimerande karakter. Slik presenterer planen faget:

Norsk er obligatorisk i grunnskolen. Faget femner m.a. om sansetrening, munnleg og skriftleg bruk av språket, lesing, språklære og arbeid med sidemålet. Til lærestoffet høyrer arbeid med likestillingsspørsmål og opplæring i studieteknikk. Skriftforminga går inn som del av norskfaget. Undervisninga i norsk i grunnskolen skal leggst opp slik at ho høver for elevar med ulike evner og føresetnader. (1980:53)

Ein allmenn karakteristikk av dette er for det første at faget ser ut til å mangle ein kjerne, og for det andre at planen si legitimering er elevsentrert meir enn fagsentrert. Det førstnemnde kan utdjupest litt: Visst er det slik at planen nemner fagområde som tradisjonelt har vore sentrale i morsmålsopplæringa, t.d. munnleg og skriftleg bruk av språket, lesing og språklære. Poenget i denne samanhengen er at desse fagområda vert sidestilte med emne som knappast kan kallast spesifikt norskfaglege i det heile, som til dømes sansetrening, likestilling og dels studieteknikk. Norskfaget framstår slik som utydeleg i planen – der er verken klare grenser for kva som er dei faglege rammene, eller noka hierarkisk ordning av emne som er viktigare enn andre.

Vidare presenterer planen sju mål som skal vere sentrale i arbeidet med norskfaget.

To av desse vedrører lesing og litteratur:

Studiet skal ta sikte på

[...]

- å lære studentane å analysere og vurdere litteratur og andre typar språklege framstillingar for barn og vaksne og språklege framstillingar av barn
- å utvikle studentane som lesarar og språkbrukarar. (1980:55)

Samanstilt med dei andre punkta gir dette eit bilete av norskfaget i lærarutdanninga som eit gjennomgåande *didaktisk* fag. Dreiepunktet er heile tida skulefaget norsk i møte med elevane, og planen gir eit motivistisk peik i retning «framstellingar av barn». Samtidig målber planen eit ønske om at studentane skal utvikle seg gjennom studiet. Det som er viktig, er den «personlege og faglege utviklinga til studentane» (1980:55).

Når det gjeld inndelinga i ulike einingar, presenterer planen den slik: I kvartårseininga bør studentane «særleg arbeide med sentrale emne som er med i læreplanen for grunnskolen», første halvårseining tek for seg «kjernestoffet i norskfaget» og andre halvårseining inneheld både fordjuping og rom for valfridom (1980:55f). Planen si framstilling av desse einingane vil bli kort presentert i det følgande.

Kvartårseininga gir denne presentasjonen av faget:

Innhaldet i kvartårseininga femner om arbeid med ulike sider av faget: norsk som uttrykks- og opplevingsfag, norsk som orienteringsfag og norsk som reiskapsfag. (1980:58)

Planen manglar såleis både ei historisk forankring på vegner av lesinga, og den manglar pretensjonar kring danningssida ved faget. Vidare er litteraturlesing eitt av tre hovudpunkt, der dei to andre er språkkunnskap og munnleg og skriftleg språkbruk. Under litteraturlesing vert det lagt vekt på at arbeidet må konsentrerast om kortare tekstar, og at «[h]ovudvekta bør liggje på barne- og ungdomslitteratur og litteratur som har verdi for arbeidet med barn og ungdom» (1980:59). Det sistnemnde kan tolkast som ei verdimeisig forankring i oppbyggjeleg moral. Planen for kvartårseininga er vidare delt inn i tre likestilte litterære felt: barne- og ungdomslitteratur, større skjønnlitterære verk og til sist triviallitteratur.

Første halvårseining har den same tredelinga som kvartårseininga, men det litterære emnet vert her kalla «litteraturlesing og litteraturformidling». Dette emnet er igjen delt inn i tre delemne: litteraturutval, litteraturkunnskap og litteraturformidling. Under

litteraturutval slår planen fast at «hovudvekta skal leggjast på moderne litteratur» (1980:64), og litteraturen er delt i to grupper: barne- og ungdomslitteratur og allmenn skjønnlitteratur. Under litteraturkunnskap vert det lagt vekt på lesemåtar og analysemåtar, og under litteraturteori ligg hovudvekta på vurdering av litteratur og drøfting av kriterium for vurdering av både barnelitteratur og vaksenlitteratur (1980:65). Det siste punktet har litteraturformidling som overskrift, og det dreier seg om metodiske drøftingar kring korleis ein skal formidle litteratur, både i skulen og tekstar elevar møter utanom skulen.

Den andre halvårseininga presenterer eit meir tradisjonelt fagleg utgangspunkt med inndeling i to hovudområde: «språkkunnskap» og «litteraturlesing og litteraturkunnskap». Det meir didaktiske hovudområdet «munnleg og skriftleg språkbruk» som vi finn i dei andre einingane, er såleis fjerna til fordel for ei meir tradisjonell inndeling i språk og litteratur. Under litteraturutval vert litteraturlesinga gitt ei historisk forankring ved ei formulering om at studentane skal lese «[e]it utval skjønnlitteratur frå norrøn tid til i dag», der «[a]lle dei vanlege genrane» skal vere representerte (1980:67). Vidare heiter det at «[l]itteratur for barn og ungdom skal vere med», og dette vert såleis presentert som eit vedheng meir enn eit utgangspunkt (1980:67). I tråd med det historisk forankra tekstutvalet er «litteraturhistorie» ført opp som eige punkt, og her peiker planen både på studiet av litterære periodar, primært på 1800-talet, og på oversyn over norsk litteraturhistorie. Det sistnemnde blir rett nok presentert i ei parataktisk sidestilling med «barnelitteraturens og triviallitteraturens historie» (1980:68). Deretter kjem eit punkt om «litteraturteori», med vekt på sjangerlære, litterært formspråk, stilistikk og «forskningsmetodar, t.d. metodar som har dominert i norsk litteraturgranskning» (1980:68). Endeleg kjem punktet «litteratursosiologi og litteraturpedagogikk», som legg vekt på formidling av litteratur og leseinteresser/leseundersøkingar.

Når det gjeld inndelingane i dei ulike einingane, må ein såleis seie at det er gjort markante val som gjeld fordelinga av stoffet. Berre andre halvårseining presenterer

norskfaget med ein historisk tekstdimensjon. Dei studentane som tok berre den obligatoriske kvartårseininga eller den utvida varianten med første halvårseining, møtte såleis eit tekstfag og eit språkfag utan historie.

Under «retteleiing» er der eit eige punkt som heiter «læremiddel». Innleiingsvis er der ei tilvising til «det talte og trykte ordet»: «Boka er sentral», vert det slått fast. Deretter går planen, meir overraskande, over til ein lovsong over bandopptakaren som reiskap i norskfaglege samanhengar:

Bandopptakaren er eit viktig hjelpemiddel i norskstudiet. Med den kan ein skaffe verdfullt materiale frå radio og fjernsyn, gjere opptak av dialektar på staden, av drøftingar i grupper, av førelesingar, debattar. Bandopptakaren kan brukast i samband med øvingar i røystbruk, opplesing, deklamasjon, dramatisering, til referatskriving og kontroll av referat osv. Det talte ordet kan òg formidlast via grammofonplater og kassetar. (1980:70)

Moglegheitene er, som ein forstår, legio. I sin heilskap representerer studieplanen frå 1980 ei vidareføring av planen frå 1974. Norskfaget framstår i mi lesing framleis utan ein substansiell fagleg kjerne. Faget vert framstilt som eit uttrykks- og opplevingsfag, som eit orienteringsfag og som eit reiskapsfag (1980:58). Ulikt planen frå 1974 nemner ikkje 1980-planen danningsmål knytte til norskfaget i det heile, og den historiske komponenten er tona ytterlegare ned. Planen presenterer ei studentsentrert utdanning som skal kvalifisere for ein elevsentrert skule, og dei faglege krava framstår som utydelege. Heller ikkje krava til vurdering av studentane var tydelege:

Arbeidet i lærerhøgskolene på grunnlag av studieplanen av 1980 var preget av at de enkelte høgskoler hadde stor frihet, både hva faglig opplegg, eksamensavvikling og vurderingsmåte angikk. Gjennomgående var vurdering ikke basert på prøving av den enkelte student, men av grupper og klasser. (Myhre 2002:255)

Ei utvikling blei slik sett ført til endes for lærarutdanninga med studieplanen av 1980. Reidar Myhre karakteriserer 1980-åra som eit «klimaskifte» med både ein «innstrammingspolitikk» og krav om «meir fellesstoff i sentrale fag som norsk»

(2002:255). Allereie i 1983 innførte den borgarlege samlingsregjeringa forskrifter som gjorde prøving og vurdering av den enkelte student til det normale (Myhre 2002:255). Når studieplanen frå 1980 likevel skulle få tolv års verketid, var det på grunn av eit regjeringsskifte. Lærarutdanningsrådet hadde på oppdrag frå departementet utarbeidd ein ny studieplan som vart oversend departementet i april 1986. Månaden etter overtok Arbeidarpartiet regjeringskontora, og den nye statsråden for Kultur- og vitenskapsdepartementet, Hallvard Bakke, avviste forslaget.

Studieplanen frå 1986 kom såleis aldri i bruk, men i eit faghistorisk perspektiv seier den litt om tendensane i den faglege utviklinga i 1980-åra. 1986-planen markerer så visst ikkje nokon revolusjon sett opp mot 1980-planen, men den viser at utviklinga har snudd og går i ei meir fagleg retning med eit meir materialt danningssyn. Dette kjem til syne ved ein fordelingsnøkkel mellom fellesstoff og valfritt stoff. På halvårseiningar og årseiningar skal minst halvparten av tida brukast på bundne emne, og på kvartårseiningar skal tre firedelar brukast på det same. Som dei to føregåande studieplanane ramsar planen av 1986 likevel opp ei heil rad tverrfaglege emne som skal integrerast i fageiningane.

Under innleiinga om norskfaget synleggjer planen ei fagleg legitimering som vender seg meir mot tradisjonen enn planen den skulle erstatte. Det vert understreka at språket er berar av «kultur og tradisjon», og at det såleis er ein del av «identiteten vår, av historia» (1986:65). Deretter viser planen til læreplanverket for grunnskulen:

Norskplanen i Mønsterplan for grunnskulen tek vare på alle desse sidene ved norskfaget, og definerer det som eit kommunikasjonsfag, eit estetisk fag og eit tradisjonsberande fag. Det er også eit holdningsberande fag og eit reiskapsfag. (1986:65)

Når studieplanen for norsk i lærarutdanninga skal legitimere sentrale sider ved norskfaget som er knytte til tradisjon og estetikk, skjer det altså med tilvising til mønsterplanen for grunnskulen.

Kvartårseininga er i denne planen delt inn i fire emne: «norskfaget i skulen», «språkkunnskap», «språkleg kommunikasjon/kommunikasjonsteori» og «litteraturkunnskap» (1986:67-71), og kvart delemne er delt inn i «bundne emne» og «frie delemne». Eitt av dei fire bundne emna under «norskfaget i skulen» har tittelen «litteraturpedagogikk»:

Det litteraturpedagogiske arbeidet må byggja på eit heilskapssyn på funksjonen til litteraturen. Studentane må få innsikt i funksjonen til litteraturen gjennom den kunstnarlege forma, den etiske funksjonen til litteraturen gjennom idéinnhaldet, og den instrumentelle funksjonen, det vil seia litteraturen brukt som alternativt undervisningsmateriale i fagundervisninga. (1986:68)

Det litteraturpedagogiske arbeidet vert såleis legitimert i estetiske så vel som etiske kategoriar. Det som i studieplanen vert kalla «den instrumentelle funksjonen», ser ut til å bety at litteratur kan brukast som tematisk døropnar i andre fag.

Litteraturdelen av kvartårseininga i norsk er elles skildra under emnet «litteraturkunnskap», som signaliserer sterkare krav i emnet. Innleiingsvis vert det sagt at hovudvekta skal ligge på barne- og ungdomslitteratur, og at studentane må ha kjennskap til dei mest brukte leseverka i grunnskulen. Emnet inneheld tre bundne delemne: «litterær analyse», «barne- og ungdomslitteratur», «litteratur for vaksne» og eit fritt delemne knytt til «lesebøker/leseverk». Under «litterær analyse» vert det lagt vekt på at analysen skal «hjelpa elevane til ei rikare oppleving av korleis språket fungerer som kunst» (1986:70). Planen følger slik opp den estetiske forankringa. Vidare skal studentane kunne samanlikne barnelitteratur med vaksenlitteratur og kunne drøfte «ulike former for adaptasjon, genremønster og genreproblem i barnelitteraturen» (1986:70). Kva planen legg i nemninga «genreproblem i barnelitteraturen», er uklart.

Under delemnet «barne- og ungdomslitteratur» vert det stilt tre krav til tekstutvalet: Det må representere «[a]lle teksttypar/genrar», bøker for «alle aldersgrupper» må vere med og tekstutvalet må vere representativt for norsk barnelitteraturhistorie (1986:70).

Under det neste obligatoriske delemnet, «litteratur for vaksne», er det eit generelt krav om «omfang og variasjon», men ikkje noko krav om historisk forankring gjennom t.d. eit historisk lengdesnitt. Under det frie delemnet finn ein likevel peik i ei slik retning. Der står det at studentane kan arbeide med «genrestudium, emnestudium, forfattarstudium, litteraturhistorisk studium» (1986:71).

Første halvårseining har den same inndelinga i fire emne som kvartårseininga, men det litterære emnet vert her kalla «litteratur», ikkje «litteraturkunnskap».

Halvårseininga blir presentert med ein vesentleg tyngre historisk komponent enn kvartårseininga:

Under dette hovudemnet arbeider studentane med norsk litteratur. Kvar av dei to målformene skal vera representerte med minst 1/3 av tekstutvalet, og både dansk og svensk litteratur skal vera med. Hovudvekta av vaksenlitteraturen skal ligga på dette hundreåret, men det bør òg vera med litteratur frå siste halvta av 1800-talet. [...] Hovudvekta av barnelitteraturen bør vera frå tida etter 19509 [!], men det bør òg vera med tekstar frå eldre barnelitteratur. (1986:74)

Under «vaksenlitteratur» skal tekstutvalet representere «alle genrar» i omfanget «minst ti verk», og det same gjeld for barnelitteraturen (1986:74). Litteraturhistorie er vidare ført opp som eit bunde delemne med ei kort tilvising til at ein skal legge vekt på forfatarane og epokane som er representerte i tekstutvalet.

Også andre halvårseining følger den same inndelinga i delemne. Under «norskfaget i skulen» vert kulturarven og litteraturhistoria omtalte i metaperspektiv:

Fagdidaktikk/metodikk knytt til litterære emne

Kulturarven i skulen i dag. Litteraturhistoria og plassen ho bør ha i litteraturundervisninga. Korleis ein kan skapa interesse for eldre litteratur. Korleis ein kan bruka eldre litterært stoff i skulen. Korleis ein kan nytta ut litteraturhistorisk stoff i skulen. (1986:76)

På denne måten reaksentuerer planen tradisjonelle kvalitetar i litteraturundervisninga knytte til kulturarv og historie, men nytt er det at det vert gjort i eit didaktisk perspektiv der ein skal vere opne for dei utfordringane dette skaper. Slik representerer dette ei læreplanmessig nyskaping, men den er altså avgrensa til å gjelde studentar som tek andre halvårseining. Under det bundne emnet «litteratur» presenterer planen ei tradisjonstung tilnærming:

Litteraturstudiet i andre halvårseininga tek omsyn til det historiske lengdesnittet av norsk litteratur. [...] I utvalet skal desse litterære epokane vere representerte: norrøn dikting, folkediktinga, felleslitteraturen, litteraturen frå 1814 til i dag. [...]

Bunde delemne

Litteraturhistorie: Eit oversyn over norsk (og nordisk) litteraturhistorie frå norrøn tid og fram til i dag. (1986:77)

Trass i at studieplanen frå 1986 aldri kom i bruk målber den såleis ei fagleg dreining av norskfaget i lærarutdanninga. For det første vert det no lagt vekt på fellesstoff knytt til basisfaga, norskfaget inkludert. For det andre tek planen utgangspunkt i mønsterplanen for grunnskulen og framhevar etiske og estetiske sider ved litteraturlesinga. For det tredje er 1980-planens tilvisingar til trivillitteratur fjerna, truleg til fordel for meir høgverdig barne-, ungdoms- og vaksenlitteratur. For det fjerde får den historiske dimensjonen i litteraturlesinga ein renessanse, med tre ulike graderingar: I kvartårseininga skal tekstutvalet for barn vere representativt for norsk barnelitteraturhistorie, i første halvårseining skal både vaksenlitteraturen og barnelitteraturen ha eit historisk lengdesnitt og endeleg er den andre halvårseininga sin litteraturdel eit reint litteraturhistorisk studium. Og meir enn det: Andre halvårseining etablerer eit litteraturdidaktisk nivå der ein problematiserer nettopp utfordringane knytte til eit tradisjonsbunde tekstfag. I sum markerer dette markante endringar sett opp mot studieplanen av 1980, og endringane kan ha samanheng med at den borgarlege samlingsregjeringa hadde si verketid frå 1981 til 1986, med meir konservativt orienterte statsrådar som Kjell Magne Bondevik og Lars Roar Langslet i

sentrale posisjonar. Sjølv om det var Lærarutdanningsrådet som hadde utarbeidd planen, kan dei såleis ha handla i tråd med politiske signal av ulik modalitet. Dette kan òg ha vore medverkande til at den nye statsråden, Hallvard Bakke frå den tiltredande Arbeidarpartiregjeriinga, trekte forslaget til ny studieplan.

Som kapittelet ovanfor om grunnskulen viste: Den tiltakande politiseringa av skule- og utdanningsspørsmål ut gjennom 1980-åra skulle ta ei overraskande vending då Gudmund Hernes kom i sentrale posisjonar. Som leiar i utvalet som leverte *NOU 1988:28. Med viten og vilje* fekk han òg markert sitt – og utvalets – syn på lærarutdanninga. Hernesutvalet peiker på ei heil rekkje svakheiter ved den eksisterande lærarutdanninga: ujamn kjønnsamansetjing, dårleg opptakskvalitet, «få krav til fag og fagkombinasjoner», svake kvalifikasjonar i «sentrale skolefag» osv. (1988:28, s. 28). Ein del av bekymringane er spesifikt norskfaglege: Utvalet viser til at ein ved dei fleste institusjonane berre treng å ta ei kvartårseining i norsk, og «[h]ver tredje allmennlærer som gikk opp til eksamen i 1986-87, strøk eller fikk dårligste ståkarakter» (1988:28, s. 28). Utvalet går langt i å gi pedagogikkfaget og pedagogane ansvar for dei dårlege tilhøva:

Det er [...] slående at mens fagene norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og engelsk tilsammen utgjør nær 60 % av grunnskolenes arbeidstid, utgjør de bare 40 % av fagene til personalet ved de pedagogiske høyskolene og bare 20 % av studentenes fritt valgte fordypningsarbeid. Både den obligatoriske og valgfrie delen av studiet går i stor grad med til pedagogikk. (1988:28, s. 28)

Hernesutvalet leverte si innstilling den 9. september 1988. Drygt to veker seinare leverte det såkalla Johannesenutvalet si innstilling, *NOU 1988:32. For et lærerrikt samfunn*. Innstillinga handlar i sin heilskap om lærarutdanning. Også Johannesenutvalet teiknar eit bilete av ei allmennlærarutdanning som treng styrking, men retorikken er noko meir avdempa enn i Hernesutvalet. Om norskfaget i allmennlærarutdanninga skriv Johannesenutvalet dette:

Norsk er et kommunikasjonsfag, et estetisk fag og et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag i skolen. Det er et grunnleggende redskapsfag i eget liv og i samfunnslivet. Det skal gi kunnskap, ferdighet og opplevelse. Utvalget legger også vekt på at dyktighet i muntlig og skriftlig bruk av språket, er en viktig kvalifikasjon for alle lærere.

Utvalget mener at det er behov for å legge et bedre grunnlag for norskundervisningen i skolen, og foreslår at norskfaget utvides til en 10-vektallsenhet for alle studenter. (1988:32, s. 75)¹⁹

Meir temperert er Svein Sjøbergs særuttale i den same innstillinga. Han karakteriserer høgskulane som «pedagogiske kafeteriaer» der studentane vel vekk realfaga så vel som norskfaget (1988:32, s. 83). Som Hernesutvalet kritiserer han den faglege samansetjinga ved dei pedagogiske høgskulane, og moglegheita til å byggje på årseiningane i grunnutdanninga med hovudfag karakteriserer han som «absurd» (1988:32, s. 84). Sjøberg stiller seg avslutningsvis bak utvalets tilråding om utviding av studietida til fire år, men fryktar at «tyngdepunktet forskyves ytterligere bort fra det faglige», og på slike premissar «betviler» han «verdien av en øket studietid» (1988:32, s. 85).

På grunnlag av både Hernesutvalet og Johannesenutvalet la regjeringa Syse ved statsråd Einar Steensnæs fram *Stortingsmelding nr. 53 (1989-90). Lærerutdanning ved høgskoler og universitet*. Når det gjeld allmennlærerutdanninga, legg denne stortingsmeldinga seg tett opp til konklusjonane i Johannesenutvalet: Departementet går inn for at allmennlærerutdanninga skal bli fireårig, og dei føreset at ei halvårseining (10 vektall) vert sett av til obligatorisk norsk:

Departementet vil følge opp lærerutdanningsutvalgets forslag om at norsk skal ha omfang på minst 10 vektall i allmennlærerutdanningen.

¹⁹ 10 vektall tilsvarer etter Kvalitetsreforma (2001) 30 studiepoeng.

For å styrke norskfaget forutsettes det vidare at det i alle fagstudiene legges inn arbeid/oppgaver som forutsetter fagkunnskaper og stiller krav til studentene om å kunne nytte mormålet greit og presist. (St.meld. nr. 53 1989-90, s. 32)

Samtidig legg departementet til grunn at «muligheten til å velge bort sentrale skolefag blir redusert» (St.meld. nr. 53 1989-90, s. 31). Departementet legg såleis opp til ei reform av restaurativ karakter.

Som i 1986 skulle også denne gongen ei påtroppande arbeidspartiregjerung skape hinder for ei reform av allmennlærerutdanninga, denne gongen av ansvarleg statsråd Gudmund Hernes. Han trekte Stortingsmelding nr. 53, og la kort tid etter fram *Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Under Hernes si leiing går no det same departementet mot det forslaget til utviding av utdanninga departementet hadde foreslått under Steensnæs året før. Grunngivinga for dette er dels kapasitetsomsyn, dels ei oppgradering av etter- og vidareutdanning og dels ei generell problematisering av fenomenet *fagleg styrking*. Konklusjonen er dermed slik:

Strukturen i allmennlærerutdanningen vil bli endret for å oppnå faglig styrking og konsentrasjon om grunnskolens obligatoriske fag innanfor rammen av 3 år. (St.meld. nr. 40 1990-91, s. 120)

Fleirtalet i kyrkje- og undervisningskomiteen avviste statsrådets synspunkt når det gjaldt fortsatt treårig allmennlærerutdanning, men støtta elles hovudsynspunkta i Stortingsmeldinga (jf. Myhre 2002:257). Dermed hadde departementet fått den nødvendige politiske ryggdekninga til å la Lærerutdanningsrådet utarbeide ein ny læreplan for allmennlærerutdanninga, og allereie 10. juni 1992 godkjende departementet *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Først med denne planen vart altså studieplanen frå 1980 erstatta.

Studieplanen for norskfaget skildrar berre to einingar sidan kvartårseininga no var fjerna: Norsk 1 (10 vektal) og Norsk 2 (10 vektal). Innleiingsvis vert faget gitt ei

brei fagleg forankring som i mangt skil seg frå 1980-planen. Dette handlar overordna sett om ei fagleg og restaurativ dreining. Allereie i det første avsnittet tematiserer planen målet om å utvikle studentane sin profesjonalitet som *norsklærarar* i grunnskulen, ikkje som allmennlærarar (1992:249).

Norskfaget vert skildra under overskrifta «basisfaget», og det vert slått fast at «[n]orskfaget er et språkfag og et dannelsesfag» (1992:249). Etter først å ha framheva omgrep som «kulturtradisjon» og «norskfagets kunnskaps- og dannelsespotensial» kjem følgande *credo*:

Norskfagets sjølf forståelse er i høg grad knytt til den litterære historiske tradisjonen. Både stil- og sjangerhistorie, språkhistorie og litteraturhistorie har vært naturlige deler av faget. Dette er den delen av vår **kulturarv** som det har vært – og er – norskfagets oppgave å videreformidle. Den historiske dimensjonen må derfor tas vare på for å sikre at tekstkunnskapen inngår i en kulturforståelse.

Skjønnlitterære tekster har en framtreddende plass i norskfaget, både fordi disse tekstene ivaretar den estetiske målsettinga med faget, og fordi de er særlig egna til å gi oss språklige og kulturelle innsikter. [...] De utforsker samtidig verdier av moralsk og estetisk art, og utfordrer oss ofte på nye områder, både eksistensielt og ideologisk. Det blir da ikke likegyldig **hvilke** tekster en velger å arbeide med, og heller ikke **hvordan** en arbeider med dem.

Norskfagets dannelsespotensiale ligger i summen av den innsikt og de ferdigheter språket forvalter [...] (1992:249f, original utheving her og seinare)

Ein høgare himmel over den skjønnlitterære delen av lærarutdanningas norskfag har knappast eksistert. Planen løftar fram Litteraturen med stor L – ein markant reaksjon mot tendensane til manglande teksthierarki i 1970-åra – og den gjer det med eit grunnleggande historisk perspektiv. Planen har òg ein grenseoppgang mot det meir allmenne og internasjonale kulturperspektivet når den slår fast at «[k]jernen i norskfaget er studiet av **norsk** språk slik det nedfeller seg i ulike typer tekster [...]» (1992:249). Vidare har planen ein grenseoppgang mellom norskfaget og andre fag: «Alle fag er språkfag [...]. Det særregne med norskfaget er imidlertid at faget

beskjeftiger seg med språket selv» (1992:249). Endeleg inneheld planen ein grenseoppgang mot vitskapsfaget, der «elevnære og undervisningsnære tekster» vert gitt ein viss førerang før «allmennkulturelle tekster», men ikkje som ei direkte erstatning (1992:251). Norskdidaktikken er slik blitt noko meir enn ein vedhengsidaktikk, den er blitt ein integrert del av faget si grunnleggande legitimering. Og ein kan legge til: Vitskapsfaget vert ein målestokk for nivået, trass grenseoppgangen.

Den første halvårseininga, Norsk 1, er delt inn i fire innhaldsdimensjonar: tekstbase, teoribase, praksisteori og tilnæringsmåtar. I tekstbasen vert det understreka at skjønnlitteraturen «må få en bred plass», medan sakprosaen vert knytt til ei mindre forpliktande formulering – den «må være representert» (1992:257). Tekstutvalet skal ha eit omfang på ca. 20 verk.

I teoribasen er det skjønnlitterære tona ned til fordel for eit meir overordna tekstomgrep. Der er likevel forpliktande mål om at teorien skal veljast slik at den «beskriver og forklarar tekster i et historisk perspektiv» (1992:258). Vidare skal teoribasen innehalde «litterær teori med hovedorientering mot barne- og ungdomslitteratur», analyse teori, litteraturhistorie med vekt på det 20. hundreåret og meir spesifikt i «dramahistorie». Teoristoffet skal ha eit omfang på minst 1 500 sider.

Både tekstbasen og teoribasen understøttar slik dei to førstnemnde måla for Norsk 1:

En slik profesjonalisering forutsetter at studentene:

- Tilegner seg grunnleggende kunnskap om språk og tekst, både ut fra teoretiske og praktiske tilnæringsmåtar
- Setter sin kunnskap om litteratur og språk inn i et kulturelt perspektiv, både samtidig og historisk, slik at de kan velge ut - og bruke tekstene i undervisninga på en kvalifisert måte (1992:256)

Planen for Norsk 1 gir avslutningsvis nokså detaljerte og styrande føringar for avsluttande vurdering: Den skal bestå av tre delar: to skriftlege prøvar og ein munnleg.

Planen er vesentleg mindre styrande når det gjeld Norsk 2. Av sentrale mål vert det her lagt vekt på at studentane

- Tilegner seg økt innsikt i norskfagets historiske dimensjoner [...]
- Styrker sitt analytiske og kritiske grep om tekster og fagteori (1992:265)

Norsk 2 skal vere retta mot heile grunnskulen, seier planen, men med ei særleg vektlegging av innhald som er relevant for ungdomssteget. Vidare er planen delt inn i tre innhaldskomponentar: ein allmenn fagdell, ein spesifikk del og ein individuell del. Den førstnemnde skal vektast med 50 %, dei to andre med 25 %.

Den allmenne fagdellen i Norsk 2 vektlegg «historiske tilnæringsmåter og vitenskapsnære tilnæringsmåter» (1992:266). I ei tid med mange endringar vert den historiske forankringa gitt ein kompensatorisk funksjon:

I ei tid med djuptgripende endringer på det språklig-kulturelle feltet skal ei **historisk** tilnærming gi kommende norsklærere faglige referansepunkter og et velfundert perspektiv bakover. Diakrone betraktningmåter anvendes derfor på tekster, kulturbakgrunn, språkforhold, skoleforhold og norskundervisning. Hovedtrekk i norsk språkhistorie og litteraturhistorie er en sjølsagt del av studiet. Det legges her vekt på perioden før 1900. [...]

Dette er [...] først og fremst et tekststudium. Fagplanen må sikre at tekstutvalget får historisk og sjangermessig bredde. Eldre barnelitteratur skal være representert. (1992:266)

Arbeidsfordelinga er slik at Norsk 1 i hovudsak tek for seg litterære tradisjonar etter 1900, medan Norsk 2 i hovudsak tek for seg perioden fram til 1900. Begge planane insisterer på ei historisk forankring som utgangspunkt for tekstarbeidet. Den spesifikke delen av Norsk 2 (på 25 %) skal kunne tilpassast den enkelte høgskule sin profil og kompetanse, og den individuelle delen (også på 25 %) skal vere eit

individuell fordjupingsarbeid, men det vert understreka at «[p]rosjektet skal kunne defineres som ‘norskfaglig’» (1992:267).

Planen frå 1992 må såleis forståast som ein kraftig reaksjon mot planen den erstatta frå 1980. Planen frå 1980 la vekt på det allment yrkesretta og praktiske, og den la rammes for eit norskfag som framstod som utydeleg. 1992-planen legg vekt på det spesifikt norskfaglege med historisk forankring. Avstanden mellom dei to planane er knapt til å forstå om ein ikkje kjenner den skulehistoriske perioden mellom dei: planen for lærarutdanninga som blei trekt i 1986, Mønsterplanen av 1985/1987, Johannesenutvalet og Hernesutvalet. Fagleg sett er det eit nært slektskap mellom planen for allmennlærerutdanninga i 1992 og dei historisk påfølgande planane for grunn- og vidaregåande skule – reform 94 og L-97. Felles for dei alle er at rammene for dei vart utarbeidde under Gudmund Hernes, og at dei har ei nær sagt hernesiansk vektlegging av tradisjonen som ei samlande kraft og av felles referanserammer av nasjonal karakter.

Planen frå 1992 blei revidert to år seinare, og den fekk då namnet Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning (1992, justert utgåve 1994). Dette førte ikkje til endringar for norskfaget. 1992-planen innleidde likevel ein meir reformintensiv periode også for allmennlærerutdanninga.

Trass den openberre slektskapen mellom rammeplanen for allmennlærerutdanninga og dei samtidige planane for grunn- og vidaregåande skule (R-94, L-97), oppnemnde departementet likevel den 31.10.95 eit offentleg utval som skulle ta for seg lærarutdanninga på ny. Mandatet til utvalet var

å bringe både organisering av og innhold i lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av *ny* læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og vidaregåande opplæring. (Frå NOU 1996:22, s. 201)

Innstillinga, *NOU 1996:22. Lærerutdanning mellom krav og ideal*, blei levert knapt eitt år seinare. Leiar for utvalet var fylkesopplæringsssjef Kristin Hille Valla. Denne innstillinga vil bli kort omtalt i det følgande.

Innstillinga presenterer ein brei gjennomgang av dei ulike lærerutdanningsvegane. Rettesnora utvalet bruker i gjennomgangen, er, i tråd med mandatet, dei nye læreplanverka for grunn- og vidaregåande skule, og i særleg grad gjeld dette den generelle del av planverket. Når det gjeld allmennlærerutdanninga, har utvalet gjort ei grundig kartlegging av fagvala som er gjort innanfor rammene av eksisterande modell. Dei finn at kroppsøving og samfunnsfag har hatt god oppslutnad, medan norsk er av faga som har hatt dårleg oppslutnad utover det obligatoriske «i forhold til omfanget av fag[et] i skolen» (1996:22, s. 24f). Vidare prøver utvalet å samanfatte det dei kallar for «opplæringsvisjoner» i historisk perspektiv, men med vekt på den generelle delen av læreplanverket for grunn- og vidaregåande skule frå 1993/1994. Dei finn der, ikkje overraskande, ei sterk vekt på fellesskapstanken:

Fellesskapstanken skal realiseres gjennom elevenes møte med andre elever og gjennom en undervisning som gir et felles fond av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Formidling av felles kunnskaper, verdier og kultur skal bidra til å styrke fellesskapet i befolkningen og gi befolkningen felles referanserammer. [...]
 Dette er opplæringssystemets faglig-kulturelle *likhetsdimensjon*. (1996:22, s. 38)

Meir overraskande er det at utvalet ikkje finn noko samsvar mellom dette og rammeplanen for allmennlærerutdanninga frå 1992/1994. Som eksempel nemner dei, endå meir overraskande, norskfaget:

Nåværende fagspesifikke rammeplaner er for det meste så vide at de gir store valgmulighet [!] når fagplanen skal utformes. Dagens fagspesifikke rammeplaner sikrer i liten grad at undervisningen blir relevant i forhold til innholdet i faget etter innføring av reformene. De var da heller ikke utformet med dette for øyet. F eks er det mulig å velge sjanger og epoke i norsk som vil

stemme dårlig med norskfaget i grunnskole. Det er derfor et klart behov for å oppdatere rammeplanene med tanke på at de skal sikre større grad av relevans. (1996:22, s. 107)

Utvalet si innstilling blei send på høyring, og om lag 200 høyringsinstansar gav uttalar. Innstillingane og uttalanane utgjorde i neste omgang grunnlaget for *Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) Om lærarutdanning*, som vart handsama i Stortinget. Langt på veg følgde både departementet og seinare også Stortinget opp Valla-utvalet si innstilling. Stortinget vedtok å oppheve lærarutdanningslova frå 1973 og i staden innarbeide aktuelle paragrafar i universitets- og høgskulelova. I tillegg blei det vedteke ei innsnevring av studentane si moglegheit til fagval, frå 50 vektta obligatoriske fag til 60. Studentane – og høgskulane – sine val vart dermed avgrensa til å gjelde berre det siste året av utdanninga.

Ny rammeplan for forskrift for allmennlærarutdanninga vart fastsett 1. juli 1999 av departementet med Jon Lilletun som ansvarleg statsråd. Rammeplanen for norsk (s. 149-159) vil bli omtalt nedanfor.

Norskplanen tek innleiingsvis utgangspunkt i danningssida ved faget:

Norskfaget er eit danningfag. I det ligg det at kultur, kunst og kommunikasjon er viktige dimensjonar ved faget, og at norskfaget har som mål å utvikle skapande evner, identitet og personlegdom og gjere den einskilde i stand til å delta i og vidareutvikle ein kulturell fellesskap. [...]

Kjernen i faget, og det som held det saman, er studiet av norsk språk og norsk litteratur i fortid og nåtid. (1999:149)

Når samfunnet blir meir og meir fleirkulturelt, er det såleis den norske kulturarven som skal utgjere ein felles danningarena. Norskfaget «formidlar [...] ein språkleg og litterær kulturarv, og skal vere ein felles danningarena for ulike grupper innanfor eit fleirkulturelt samfunn» (1999:149). Samanlikna med 1992/1994-planen opererer 1999-planen med meir absolutte skilje mellom det som vert kalla «fagstudium», «norsk fagdidaktikk» og «det praktiske arbeidet» (1999:150). Vidare presenterer

planen ei skildring av tre ulike emne, kvart på 10 vektal (halvårseiningar): Norsk 1, Norsk 2 og Norsk 3. Norsk 1 skal gi «ei brei fagleg og fagdidaktisk innføring», Norsk 2 skal ta for seg «fagets historiske dimensjon» og Norsk 3 skal gi «rom for fordjuping innanfor avgrensa fagområde» (1999:150).

I Norsk 1 vert det såleis lagt vekt på det ein kan kalle analytisk grunnkompetanse. Planen slår fast at studentane skal bli i stand til å «analysere, vurdere og formidle litterære tekstar». Planen utleier mellom anna desse aktuelle målområda:

Studentane skal kunne

- gjere greie for viktige tekstanalytiske omgrep og for kjenneteikn ved skjønnlitterære og sakprega sjangrar, og vere i stand til å nytte denne kunnskapen i analyse og tolking av munnlege, skriftlege og visuelle tekstar i ulike medium
- karakterisere eit utval sentrale verk i ulike sjangrar frå norsk litteratur i fortid og nåtid, skrivne for barn og for vaksne, tekstar frå samisk og nordisk litteratur og nokre tekstar frå andre kulturar
- analysere og vurdere tekst og bilete i skjønnlitterære og sakprega tekstar og medietekstar retta til barn og ungdom og kunne gjere greie for hovudtrekka i norsk barnelitteraturshistorie. (1999:152)

Studentane skal såleis kunne analysere og karakterisere tekstar både frå fortid og notid, men det litteraturhistoriske perspektivet er avgrensa til å gjelde norsk barnelitteraturshistorie.

Dette heng truleg saman med arbeidsfordelinga i høve Norsk 2. Der kjem det historiske perspektivet inn med full tyngd. Planen slår fast at «[k]unnskap om korleis norsk språk i tale og skrift har utvikla seg under skiftande politiske og kulturelle vilkår opp gjennom tidene og om viktige periodar og retningar innan norsk litteraturshistorie blir vektlagt» (1999:153f). I tråd med dette set planen opp desse måla:

Studentane skal kunne [...]

-
- karakterisere, kommentere og tolke eit breitt utval av eldre og nyare litterære tekstar og kunne vise til samspelet mellom tekst, tid og kontekst
 - gi oversikt over viktige periodar i norsk litteraturhistorie og gjere greie for sentrale problemstillingar knytt til periodeinndeling og litteraturhistorisk framstilling. (1999:154)

Norsk 3 gir på si side rom for fagleg fordjuping, «[t]il vanleg» i eitt språkleg og eitt litterært emne (1999:155). Planen gir elles få føringar for innhaldet, og det er naturleg sidan dette etter planen skal vere eit individuelt fordjupingsemne.

Ut frå skapingshistoria må rammeplanen for norskfaget i 1999 kunne seiast å vere både overraskande og paradoksal. Det grunnleggande utgangspunktet for planen, *NOU 1996:22. Lærerutdanning mellom krav og ideal*, var at studieplanen frå 1992/1994 mangla ei grunnleggande tilnærming til tradisjon og historie, og norskfaget vart spesifikt nemnt i denne samanhengen. Samtidig hadde utvalet påvist dårleg oppslutnad om norskstudium utover dei obligatoriske 10 vektta – berre ca. 17 % valde dette. Når innstillinga deretter er politisk handsama og arbeidet har blitt konkretisert i ein ny rammeplan i 1999, er det med eit Norsk 1 der den historiske dimensjonen er vesentleg *reduert* samanlikna med 1992/1994-planen. Det litteraturhistoriske perspektivet handlar her utelukkande om norsk barnelitteraturhistorie. Emnefordelinga mellom Norsk 1 og Norsk 2 i 1999-planen må såleis ha ført til at det store fleirtalet som også etter denne rammeplanen berre tok dei 10 obligatoriske vektta i Norsk 1, fekk vesentleg dårlegare litteraturhistoriske føresetnader enn dei som tok det etter førre rammeplan. I dette ligg det ein læreplanhistorisk ironi, og det stadfestar innsikta om at det kan vere avstand mellom læreplanens ideologiske utgangspunkt og den formelt vedtekne planen.

Gustav E. Karlsen hevdar at planen frå 1999 representerer eit ytterpunkt på to vis: For det første peiker han på at planen representerer eit «instrumentalistisk forhold til grunnskolen» med lite rom for autonomi for lærarutdanningsinstitusjonane og med gjeldande læreplanverk som rettesnor for lærarutdanninga si rammeplan. For det

andre meiner han at omfanget av den obligatoriske delen representerer ei einsretting (2003:45). Dette kan langt på veg seiast å vere rett, i alle fall sett i samanheng med utviklinga som skulle skje vidare i allmennlærerutdanninga.

Allereie i august 2001 sette ansvarleg statsråd Trond Giske i gang arbeidet med ein revisjon av allmennlærerutdanninga. Arbeidet skulle ende opp med *Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002). Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*, men då med ein nokså mangfaldig bakgrunn. I samband med handsaminga av *Stortingsmelding nr. 12 (1999-2000) ...og yrke skal båten bera* bad Stortinget regjeringa om å kome tilbake til Stortinget «med nødvendig vurdering av lærerutdanningen» (Inns. S. nr. 120 (1999-2000), her sitert frå Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002), s. 2). I tid fall dette saman med innføringa av Kvalitetsreforma i høgre utdanning (innført i 2003), og ein av hovudkomponentane der var innføring av eit nytt gradssystem med treårig bachelorgrad og toårig mastergrad. Den fireårige allmennlærerutdanninga kom her i ein mellomposisjon.

Ei anna side ved Kvalitetsreforma skulle òg spele inn: Stortingsmelding nr. 16 slår fast at «[k]valitetsreformen forutsetter større handlefrihet for institusjonene» (Stortingsmelding 16 (2001-2002), s. 3). Den sterkt styrande rammeplanen frå 1999 for allmennlærerutdanninga braut såleis med ein av dei grunnleggande intensjonane bak Kvalitetsreforma.

Eit sentralt grunnlag for stortingsmeldinga var òg ei evaluering som Norgesnettrådet hadde gjort av lærerutdanningane på oppdrag frå departementet. I tillegg hadde departementet utarbeidd eit høyringsnotat i 2001 der ulike modellar for organisering av lærerutdanningane hadde blitt drøfta. Departementet mottok 94 høyringsuttalar (St.meld. nr. 16 (2001-2002), s. 6). Kva stilling tok så Stortingsmelding nr. 16 til spørsmåla som var aktualiserte?

Departementet konkluderer med at allmennlærerutdanninga framleis skal vere ei fireårig utdanning. Studentar som ønskjer å avslutte etter tre år, kan bli tildelt ein

bachelorgrad, men vil då ikkje ha lærarsertifisering (St.meld. nr. 16 (2001-2002), s. 30). Det vert ikkje sett fram krav om at det fjerde året skal vere studium på høgre nivå, men det «bør likevel være valgmuligheter for en slik progresjon til mastergrad» (2001-2002:30). For å skape meir valfridom i modellen avgrensar dei den obligatoriske delen til to år (120 studiepoeng) fordelt på desse faga: pedagogikk (30 stp.), norsk (30 stp.), matematikk (30 stp.), profesjonskunnskap (10 stp.), grunnleggande lese-, skrive- og matematikkopplæring (10 stp.) og endeleg verdi- og kulturformidling (10 stp.). I stortingshandsaminga blei fagsamansetjinga endra: Pedagogikk, norsk og matematikk fekk 30 studiepoeng som foreslått, KRL fekk 20 studiepoeng og grunnleggande lese-, skrive- og matematikkopplæring fekk 10 studiepoeng. Endringane kom til ved at stortingsrepresentantane frå regjeringspartia gjekk mot eigen statsråd, og dermed eiga regjering.

Den nye lærarutdanningsreforma fekk verknad frå studieåret 2003-2004. Rammeplanen for studiet var vedteken like før oppstart, den 3. april 2003. Samanlikna med planane den erstatta, er rammeplanen frå 2003 kortfatta – norskfaget er skildra over dryge to tekstsider, og rammeplanen for faget gjeld berre den obligatoriske eininga i faget (Norsk 1), ikkje påbygginga.

Norskplanen slår innleiingsvis fast at «[n]orsk er eit danningfag, eit estetisk fag og eit språkfag» (2003:27). Det uttalte føremålet med faget er såleis danningorientert og i lita grad reiskapsorientert. Deretter presenterer planen ei nyskaping: «norskplan med forsterka fleirspråkleg profil» (2003:27). Planen inneheld såleis kursiverte mål for studentar med minoritetsspråkleg bakgrunn. I første omgang vert dette omtalt som eit tillegg til planen elles med bruk av omgrep som «*forsterking*» og «*fordjuping*» (2003:27), men i neste omgang vert det slått fast at dei ordinære måla for faget skal reduserast i tråd med «behovet til den enkelte studenten» (2003:27). Planen forblir slik uklar på dette punktet.

Planen er vidare delt inn i tre ulike målområde: «fagleg og fagdidaktisk kunnskap», «å vere lærar i norsk» og «samhandling og refleksjon» (2003:27f). Dei substansielle måla som er knytte til lesing, er mest knytt til det første målområdet, «fagleg og fagdidaktisk kunnskap». Der er det mål om at

[s]tudentane skal

- kjenne sentrale tekstanalytiske omgrep og særtrekk ved ulike skjønnlitterære og sakprega sjangrar i ulike medium og vere i stand til å bruke denne kunnskapen i analyse og tolking av tekstar uttrykte i tale, skrift og bilete
- kunne analysere og tolke eit breitt utval tekstar i ulike sjangrar, på bokmål og nynorsk og frå andre språkområde, mellom anna frå samisk (2003:27)

Skjønnlitterære og sakprega tekstar er slik sidestilte, og det vert vidare peikt på multimodale tekstformer. Tekstutvalet skal vere breitt, og her er eksplisitte peikarar mot målformene (bokmål og nynorsk), «andre språkområde» generelt og samisk spesielt. Det planen derimot ikkje stiller spesifikke krav om, er at ein skal lese tekstar med historisk representativitet. Her er heller ikkje krav om at studentane skal kunne lese litteratur i ei form for litterært lengdesnitt. Rammepanen representerer slik – bokstavleg talt – eit historisk endepunkt. Viss ein samanliknar 2003-planen med dei to føregåande planane, ser ein denne utviklinga innan rammene av dryge ti år: 1992/1994-planen la svært stor vekt på kulturarven, den historiske dimensjonen generelt og litteraturhistorie spesielt. I 1999-planen vert det lagt vekt på at norsk språk og litteratur i notid og fortid er kjernen i faget, men innhaldet i den første (og obligatoriske) halvårseininga har berre mål om kunnskap knytt til banelitteraturhistorie. I 2003-planen er også denne historiske komponenten fjerna. Utviklinga er endå meir slåande når ein tek i betraktning at både 1992/1994- og 1999-planen inneheldt rammepanfesta Norsk 2, der den historiske komponenten ved språk og tekstar var sjølv grunnlaget. I dette låg det både ei arbeidsfordeling og ei «kompensatorisk» vektlegging av det historiske. Planen frå 2003 inneheld ingen rammepanfesta krav til vidare studium i norsk (verken Norsk 2 eller Norsk 3). 2003-

planen er slik oppsiktsvekkjande ahistorisk, også målt mot sitt eige innleiingsavsnitt, der norskfaget blir framstilt som eit «danningsfag, eit estetisk fag og eit språkfag» (2003:27). Den einaste historiske tilvisinga 2003-planen har, er knytt til faghistorie:

Studentane skal [...]

- kunne drøfte mål, innhald og ulike tilnæringsmåtar i norskopplæringa, også for elevar frå språklege minoritetar, og kjenne den historiske utviklinga til norskfaget (2003:28)

Faghistorie erstattar slik språk- og litteraturhistorie.

Under målområdet «å vere lærar i norsk» er det lagt stor vekt på lesedidaktikk:

Studentane skal [...]

- kunne stimulere leselyst på ulike alderssteg, med tanke på kjønn, interesser og kulturell bakgrunn
- kunne legge til rette for at elevar utviklar gode lese- og skrivestrategiar og utforskar språk og tekstar i ulike medium og stimulere til allsidig bruk av munnleg språk og til utvikling av lese- og skriveglede
- kunne arbeide systematisk med varierte opplæringsstrategiar innan førebuaende, grunnleggjande og vidareutviklande lese- og skriveopplæring, kjenne til korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar, og korleis ein kan hjelpe dei som treng ekstra støtte (2003:28)

Planen målber slik ei elevsentrert målgruppetenking der målet er leselyst, og planen markerer slik ein motsats samanlikna med Hernes si vektlegging av felles referanserammer i 1990-åra. Vidare presenterer planen eit *instrumentelt* syn på lesing, der målet er at studentane skal kunne gi ei teknisk opplæring i lesestrategiar. Substansielle kvalitetar ved lesing, til dømes knytte til historiske, etiske eller estetiske perspektiv, er fråverande. Kan hende er planen slik eit resultat av det såkalla «PISA-sjokket», som knytte seg til at leseferdigheitene til norske elevar var heller svake, samanlikna med elevar frå andre land.

Allereie i oktober 2004, berre eit drygt år etter at rammeplanen frå 2003 vart fastsett, gav Utdannings- og forskingsdepartementet Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i oppdrag å evaluere allmennlærerutdanninga i Noreg. Rapporten vart levert i september 2005, og den var todelt: Første del var ein hovudrapport som var eit direkte svar til departementet på oppdraget, medan andre del var rapportar retta mot kvar enkelt av dei 20 institusjonane som tilbydde utdanninga. NOKUT leverte framfor alt ein kritisk rapport, der dei slo fast at «det finnes grunnleggende problemer i allmennlærerutdanningen» (NOKUT 2006, del 1:71). Ein overordna kritikk som blir framført i rapporten, er at allmennlærerutdanninga ikkje er profesjonsretta i stor nok grad, og dette vert gitt ei todelt grunngeving. For det første finn dei at «fagdidaktikk og flerfaglige aspekter» ikkje har ein sentral nok plass i utdanninga (NOKUT 2006, del 1:74). Frå eit norskfagleg perspektiv må dette seiast å vere eit overraskande funn all den tid rammeplanen frå 2003 presenterte eit didaktisk retta norskfag.

Evalueringspanelet melder at dei «har kunnet iaktta at hovudfokus ser ut til å legges på *fagstudier* på bekostning av fagdidaktikken», og grunnlaget for denne kritikken viser seg å vere «fagplanenes omtale av den fagdidaktiske komponenten» (NOKUT 2006, del 1:77). Rapporten manglar likevel ei avklaring og ein klargjerande diskusjon kring kva dei definerer som «den fagdidaktiske komponenten». Det kan sjå ut som at NOKUT ønskte ein eigen fagdidaktisk komponent i tillegg til «reine» faglege emne, altså det ein kan kalle ein *vedhengsdidaktikk*. For det andre problematiserer NOKUT pedagogikkfaget sin posisjon for å vere for lite profesjonsretta. Konklusjonen frå NOKUT er samla sett at ein «bør styrke den fagdidaktiske delen av fagene og klargjøre pedagogikkfagets funksjon og posisjon i utdanningen» (NOKUT 2006, del 1:79). Den avsluttande og overordna tilrådinga er at departementet bør innføre femårig allmennlærerutdanning.

NOKUTs evaluering utgjorde det sentrale grunnlaget for *Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Stortingsmeldinga la til grunn nokre av innspelane frå NOKUT, men kom òg med nye. I den førstnemnde kategorien fekk ein

innføring av eit nytt pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap (PEL) – med eit utvida omfang på 60 studiepoeng. Dette skulle styrke profesjonsrettinga av utdanninga, heilt i tråd med NOKUTs råd i evalueringa. Når det gjaldt masterutdanning, blei det målberede ønske om 800 studieplassar på masternivå, men inga forpliktande innføring i denne omgang.

Stortingsmeldinga inneheld òg nye moment. Utdanninga blei for det første gitt eit nytt namn – grunnskulelærerutdanning. Dette vert grunnlagt slik:

Fortsatt assosieres betegnelsen allmennlærer med en lærer som kan undervise i alle fag på alle trinn. [...] [F]or å skape avstand til dette innholdet er det grunn til å foreta et navneskifte. Begrepet *grunnskulelærerutdanning* brukes på den nye hovedutdanningsveien. (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 18)

Lærerutdanninga dreier såleis i fagleg retning; det skal vere ei fagleg utdanning innanfor profesjonsrammene meir enn ei allmenndanning.

For det andre legg stortingsmeldinga til grunn ei differensiering basert på årssteg: grunnskulelærerutdanning 1-7 og grunnskulelærerutdanning 5-10. Fagleg fordjuping vert her knytt til dei øvste årsstega i grunnskulen:

Opplæring på barnetrinnet og på ungdomstrinnet stiller ulike krav til læreren, både når det gjelder krav til tilrettelegging og gjennomføring, vurdering og kunnskap om elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling. For elever på de laveste trinnene er det vesentlig å ikke ha for mange å forholde seg til, og lærerne bør derfor kunne undervise flere fag. På disse trinnene er begynneropplæring og den sosiale læringen viktig. Etter som elevene blir eldre, øker kravene til faglig fordypning. Selv om den sosiale dimensjonen også er viktig for disse elevene, er det behov for faglærere med fordypning i fag. (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 13)

For grunnskulelærerutdanning 1-7 legg departementet vekt på begynnaropplæring og normalt fire undervisningsfag, der norsk og matematikk er obligatoriske. For grunnskulelærerutdanning 5-10 er profilen normalt tre undervisningsfag av 60

studiepoeng. I begge løpa er pedagogikk og elevkunnskap på 60 studiepoeng obligatorisk.

Overordna tek stortingsmeldinga til orde for ein restaurativ pedagogikk i den tydinga at den vil rehabilitere læraren som kunnskapsformidlar. Dei legg til grunn denne forståinga av grunnskulehistoria dei siste fire tiåra:

Lærerens rolle som formidler av kunnskap og ferdigheter har [...] vært ulikt vektlagt. Fra å vere den dominerende oppgaven er den gjennom ulike læreplanrevisjoner dreid mer i retning av læreren som tilrettelegger for elevenes læring. Mens læreplanen av 1974 framhever lærerens rolle som tilrettelegger for elevenes refleksjon og bevisstgjøring om egen identitet, kommer lærerens rolle både som tilrettelegger og formidler tydeligere fram i læreplanen av 1987 og dette forsterkes i læreplanverket av 1997. Reform 97 bidro til å styrke lærerens rolle som formidler av kulturarven og faglige kunnskaper og ferdigheter. Samtidig ble lærerens rolle som forbilde og leder av elevenes sosiale, kulturelle og demokratiske utvikling fremhevet. Med Kunnskapsløftet er lærerens profesjonelle frihet utvidet samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket. (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 41)

Forfattarane av stortingsmeldinga har såleis lese skulehistoria si, og dei skriv seg inn i ein tradisjon der dei ser si eiga melding i framhald av Hernes si meir framskotne lærarrolle, men med eit nyanserende tillegg. Læraren sin autonomi er framheva, men han/ho vert òg i større grad ansvarleggjord med omsyn til elevane sitt læringsutbytte. Med det testregimet norsk skule er blitt ein del av utetter 2000-talet, kan det vere ei tilvising til målbare ferdigheiter primært i lesing, sekundært i skriving.

Som sagt, så gjort: Stortingsmeldinga vart lagd fram av ei fleirtalsregjering, og dermed knytte det seg lite spenning til Stortinget si handsaming av saka.

Departementet oppnemnde våren 2009 eit rammeplanutval med dåverande rektor ved Høgskolen i Vestfold, Petter Aasen, som leiar. Mandatet til rammeplanutvalet var å utarbeide forslag til nasjonal rammeplan, og i tillegg setje saman faggrupper som skulle utvikle nasjonale retningslinjer for faga i utdanningane. Resultatet blei at

departementet 1. mars 2010 fastsette Rammeplan for grunnskulelærerutdanning 1-7 og grunnskulelærerutdanning 5-10 med status som forskrift. Forskrifta følger på alle vesentlege punkt opp stortingsmelding 11.

Dei nasjonale retningslinene vart begge ferdigstilte av rammeplanutvalet 20. januar 2010. Rammeplanutvalet melder i oversendingsbrevet at tida har vore knapp, og at retningslinene dermed «varierer med hensyn til omfang og konkretisering av faglige krav, faglig progresjon og differensiering mellom de to utdanningene» (2010:2).

Skildringa av norskfaget i grunnskulelærerutdanningane er begge delt inn i tre punkt: «8.1 Faget i utdanninga», «8.2 Norsk 1» og «8.3 Norsk 2». Det første punktet, «faget i utdanninga», er identisk i dei to ulike utdanningane. Det seier litt om generaliseringsnivået, men det seier truleg òg litt om vanskane rammeplanutvalet og fagplangruppene kan ha hatt med å differensiere planane. Det felles punktet introduserer eit breitt norskfag:

Norsk er eit kunnskaps- og dannelsesfag, eit estetisk fag, eit språkfag og eit praktisk profesjonsfag. Å studere norsk som del av grunnskulelærerutdanninga handlar om å skaffe seg kunnskapar om norsk språk og norsk tekstkultur og om didaktiske teoriar knytt til norskopplæring. Ein norsklærer må kunne bruke kunnskapar frå desse områda til fagleg og fagdidaktisk refleksjon og setje det heile om til praktisk handling i klasserommet. Undervisninga i lærarutdanningas norskfag skal vere både forskingsbasert og profesjonsorientert. (2010:28)

Eitt av punkta som vert utdjupa i den vidare teksten, er det planen kallar *litterær danning*:

Litterær danning er mellom anna eit resultat av arbeid med ulike typar tekstar, tekstar som gir innsikt i menneskeliv, kulturliv og samfunnsliv – eldre og nyare, munnlege og skrivne, oppdikta og sakprega, tekstar i aviser, tidsskrift, bøker eller på skjerm, og samansette tekstar som spelar seg ut på papir, skjerm, lerret eller scene. Norsklærarar må derfor kunne presentere eit mangfald av tekstar for elevane – tekstar som kan vere opphav til forståing, gi opplevingar

og skape lyst til å lese meir og skaffe seg meir kunnskap og større innsikt. (2010:28)

Den litterære danninga kviler altså på eit tekstomgrep som aldri har vore breiare, og skjønnlitterære tekstar har ingen privilegert posisjon i høve til andre teksttradisjonar. Tekstarbeidet er prega av mangsysteri heller enn av konsentrasjon. Den einaste avgrensinga retningslinene gjer, er at dei vektlegg *norsk* språk og litteratur. Men også denne avgrensinga vert overskriden:

Norskfaget har ein historisk og nasjonal basis, men kan ikkje vere framand for allmenne og internasjonale perspektiv. Noreg er eit fleirkulturelt samfunn i endring, og kva som er norsk, må heile tida definerast på nytt i tråd med denne utviklinga. (2010:28)

Det nasjonale er såleis problematisert, men det er framleis tillagt eit tydeleg integrasjonsmotiv.

I den vidare skildringa skil dei to retningslinene seg frå kvarandre. På grunnskulelærarutdanning 1-7 er Norsk 1 obligatorisk for alle som tek utdanninga, medan Norsk 2 er eit valfag, men ein går altså tilbake til å gi nasjonale føringar for innhaldet. Planane følger eit mønster, med ein kort presentasjon av emnet og deretter målformuleringar knytte til dei tre kategoriane kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse. Introduksjonen av Norsk 1 (1-7) vert innleidd slik:

I Norsk 1 står begynnaropplæring i lesing og skrivning sentralt, men også vidareutvikling av lese- og skriveferdigheitene til elevar til og med sjuande klasse. Studentane skal få forskningsbasert innsikt om dette og om norsk språk- og tekstkunnskap. (2010:29)

Eit heller instrumentelt perspektiv på lese- og skriveopplæring er såleis det primære, medan språk og tekstkunnskap framstår som eit tillegg. Også resten av avsnittet er prega av ei reiskapsorientert tilnærming til norskfaget.

Kunnskapsmåla er dominerte av ein liknande tendens, men biletet er ikkje eintydig. Tre av elleve kunnskapsmål, rett nok av dei sist nemnde, knyter an til meir tradisjonelle mål for arbeid med litteratur:

Studenten [...]

- kjenner til sentrale og relevante litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske omgrep og perspektiv
- har gode kunnskapar om barnelitteratur i ulike sjangrar og god forståing for korleis denne litteraturen har utvikla seg over tid
- har kunnskap om litteratur frå nyare tid som rettar seg mot ungdom og vaksne lesarar (2010:30)

Ulikt planen frå 2003 vert altså litteraturlesinga her gitt ei historisk forankring, og på same måten som i 1999-planen er dette knytt til barnelitteraturen.

Også under «ferdigheiter» dominerer det meir reiskapsorienterte perspektivet. Leselyst, lesestrategiar og lesestimulering er sentrale, og truleg tidstypiske, omgrep, men det vert òg lagt vekt på å kunne legge til rette for meir substansielle tekstmøte. Planen bruker av omgrep som tolke, analysere og «legge til rette for samtalar om litteratur». Under «generell kompetanse» er det mål om at studentane «kan leggje til rette for at arbeidet med språk og litteratur kan styrke identiteten til elevane og oppmode dei til aktiv deltaking i det offentlege liv» (2010:31). Idealet er slik ei elevsentrert tilnærming til litteraturen. Heller enn å utfordre elevane og utvide perspektiva deira skal litteraturen stadfeste og styrke det dei er.

Under presentasjonen av den valfrie Norsk 2 (1-7) er rekkjefølga snudd om. Planen presenterer først det tradisjonelt norskspesifikke, deretter meir reiskapsorienterte og profesjonsorienterte sider ved faget:

I norsk 2 skal studentane få utvida, forskingsbasert innsikt i norsk språk- og tekstkunnskap og fagdidaktikk; dei skal arbeide meir med dei grunnleggande ferdigheitene og med eit breitt spekter av arbeidsmåtar, slik at dei får ei djupare forståing av samanhengen mellom fag, fagdidaktikk og praksis. (2010:31)

Omsnuinga av rekkjefølga framstår ikkje som tilfeldig; den tradisjonelle fagkunnskapen vert gitt meir tyngd. Under «kunnskapar» skildrar to av seks mål ei substansiell tyngd i møte med litteraturen:

Studenten [...]

- har litteraturhistorisk oversikt, kunnskapar om sentrale verk i norsk fiksjonslitteratur og sakprosa og kjennskap til teoriar om samansette tekstar
- har kunnskap om kva som skjer når ein barnelitterær tekst vert overført frå eit medium til eit anna (adaptasjon) (2010:32)

Og vidare under «ferdigheiter»:

Studenten

- kan setje sentrale norske tekstar inn i ein historisk samanheng, tolke dei og sjå dei i lys av nordisk og annan internasjonal litteratur. (2010:32)

Norsk 2-planen for 1-7 opnar for lokal spesialisering i det dei kallar «sentrale fagområde», av desse «barne- og ungdomslitteratur» og «litteraturhistorie» (2010:31). Det framstår likevel som uklart om den enkelte utdanningsinstitusjonen skal gjere dette *innanfor rammene av* retningslinene, eller som eit lokalt *tillegg til* retningslinene.

Den openberre faghistoriske parallellen til 2010-planen for grunnskulelærerutdanning 1-7 er 1999-planen. Som i 1999-planen er den historiske komponenten ved tekstlesinga i Norsk 1 avgrensa til å gjelde barnelitteratur, og som i 1999-planen representerer Norsk 2 ei valfri påbygging med ei relativt sterk historisk forankring av meir allmenn karakter. Viss ein seier at Norsk 1 og Norsk 2 samla sett representerer ein balansert heilskap, er utfordringa med begge planane at denne heilskapen føreset at studentane vel Norsk 2 som fordjuping.

Just i denne samanhengen skulle norsk i grunnskulelærerutdanninga for 5-10 representere ei nyskaping. Etter forskriftas § 3 skal utdanninga normalt omfatte tre undervisningsfag, kvar på 60 studiepoeng, i tillegg til det obligatoriske pedagogikk og

elevkunnskap (60 studiepoeng). Arbeidsfordelinga mellom Norsk 1 og Norsk 2 skulle såleis kunne vere nokså fri for dei som laga planane, sidan alle studentane normalt skulle ta begge. Med norskfaglege auge er baksida av denne medaljen at norskfaget ikkje i noka form er obligatorisk i ei utdanning retta mot å vere lærar i grunnskulen. Det er ei historisk nyskaping. Vi har tidlegare sett at allmennlærerutdanninga frå 1974 til 1979 opna for at ein kunne bli allmennlærar utan utdanning i norskfaget, og at ca. 15-20 % av studentane ikkje tok norsk (jf. Rogne 2005:43). Det var likevel eit minstekrav at studentane skulle ha eit kort fagleg-didaktisk innføringskurs i norskfaget, rett nok utan karaktervurdering. Også dette manglar i GLU-reforma for 5-10. Både forskrifta og retningslinene for grunnskulelærerutdanninga (5-10) inneheld rett nok mål knytte til tradisjonelle norskfaglege emne som dei grunnleggjande ferdigheitene, men det overordna ansvaret er her lagt til pedagogikk og elevkunnskap, truleg fordi dette er det einaste obligatoriske faget i utdanninga.

Den allmenne introduksjonen til norskfaget – «faget i utdanninga» – er, som sagt ovanfor, lik planen for 1-7. Arbeidsfordelinga mellom Norsk 1 og Norsk 2 er òg langt på veg identisk. Som i planen for 1-7 er meir reiskapsorienterte sider ved faget nemnde innleiingsvis under Norsk 1, deretter «språk og tekstkunnskap», og i begge planane er rekkjefølga omsnudd i eit meir tradisjonelt norskfagleg Norsk 2.

Av 13 kunnskapsmål i Norsk 1 (5-10) er fire av dei spesifikt knytte til litteratur:

Studenten [...]

- har omfattande kunnskap om kva som kjenneteiknar munnlege, skriftlege og samansette tekstar; fiksjonstekstar og sakprosatetekstar i ulike sjangrar, og tekstar frå eldre og nyare medium
- kjenner til sentrale og relevante litteraturteoretiske og litteraturdidaktiske omgrep og perspektiv
- har inngåande kjennskap til ungdomslitteratur i ulike sjangrar og god forståing for korleis denne litteraturen har utvikla seg over tid
- har kunnskap om barnelitteratur og nyare litteratur som vender seg mot vaksne lesarar (2010:30)

Der 1-7-planen for Norsk 1 hentar historisk forankring i barnelitteraturen, gjer 5-10-planen for Norsk 1 det ikkje unaturleg frå ungdomslitteraturen. Meir overraskande er det at i 5-10-planen bruker vesentleg meir ambisiøse adjektiv enn den parallelle planen for 1-7: Der 1-7-studentane ganske enkelt skal ha «kunnskap om» ulike faglege emne, skal 5-10-studentane ha «omfattande kunnskap» og «inngåande kjennskap til». Det er vanskeleg å sjå grunnlaget for denne nivå-differensieringa.

Også under «ferdigheiter» framstår dei to planane som nokså parallelle. Som i 1-7-planen legg 5-10-planen for Norsk 1 opp til både meir instrumentelle kategoriar, som utvikling av leselyst og lesestrategiar, og meir substansielle kvalitetar ved lesearbeidet, som analyse, tolking og vurdering. Eit mål som er spesifikt for 5-10, er at studentane skal kunne «bruke varierte estetiske arbeidsmåtar for auka litteraturforståing og glede hos elevane» (2010:30). Det estetiske er slik kopla til det kognitive så vel som til det meir emotive.

Når det gjeld Norsk 2 for 5-10, fell den som 1-7-planen inn i eit nokså etablert mønster der det faglege generelt, og det historiske perspektivet spesielt, vert vektlagt. Det nye i denne samanhengen er altså at alle studentane som vel norsk, skal ha begge emna (Norsk 1 og Norsk 2), men dette har ikkje gitt seg utslag i noka form for ny arbeidsfordeling mellom dei. Planen stiller krav om at studenten

- har kunnskapar om ulike teoretiske perspektiv og retningar i arbeidet med å forstå litteratur [...]
- har god litteraturhistorisk oversikt og kunnskapar om sentrale verk i norsk fiksjonslitteratur og sakprosa og kjennskap til teoriar om samansette tekstar
- har kunnskap om kva som skjer når ein tekst vert overført frå eitt medium til eit anna (adaptasjon) (2010:32)

Under «ferdigheiter» går planen noko utover den tradisjonelle historiske ramma som måla ovanfor representerer. I Læreplan for kunnskapsløftet (LK 06) vart denne tradisjonelle lengdesnittstenkinga om litteratur utfordra av eit meir komparativt

perspektiv med elevens eiga samtid som referanseramme. I Norsk 2 for 5-10 finn ein spor av dette komparative perspektivet:

Studenten [...]

- kan samanlikne tekstar skrivne for ungdom og vaksne med omsyn på [!] innhald, form og funksjon
- kan setje sentrale norske tekstar og eit utval samiske tekstar (i omsetjing) inn i ein historisk samanheng og sjå dei i lys av nordisk og annan internasjonal litteratur (2010:32)

Det komparative gjeld her altså ikkje den historiske tilnærminga i seg sjølv, men meir adaptasjonar til målgrupper og det nasjonale vurdert i eit internasjonalt perspektiv.

Planen inneheld elles mål om at studentane skal kunne «retteleie elevar i bruk av litteraturfagleg kjeldemateriale» (2010:32). Dette kan karakteriserast som eit ambisiøst mål som inneber mange grunnleggande litteraturfaglege vurderingar.

Ulikt 1-7-planen inneheld Norsk 2-planen for 5-10 relevante mål i vår samanheng også under «generell kompetanse». Der er det mål om at studenten

- kan retteleie elevar i arbeidet med tekstar slik at dei kan utvikle seg sjølve, skaffe kunnskapar og førebu seg for aktiv deltaking i offentlege rom og samfunnet som eit heile
- kan sjå faget i eit større danningperspektiv og undervisninga som ein del av opplæringa i eit aktivt deltakardemokrati (2010:33)

Slik inngår både tekstarbeid og danningperspektivet i eit overordna mål om deltakardemokrati. Ein kan òg seie at desse punkta representerer ein balanse mellom utvikling av individet på den eine sida, og ei samfunnsmessig sosialisering på den andre. Dei ber òg i seg ei innsikt om at deltaking i det moderne samfunnet i hovudsak er tekstleg mediert, og slik sett kan ein seie at dei er på høgde med mange av dei faglege og fagdidaktiske innsiktene frå dei siste tiåra.

Etter å ha sett på lærarutdanninga og norskfaget som del av den dei siste tiåra kan det vere freistande å kome med eit par meir generelle merknader. Revisjonsfrekvensen har vore svært høg, særleg dei siste to dryge tiåra (1992/1994, 1999, 2003, 2010). Sidan alle reformene gjeld ei fireårig utdanning, har det vore slik at lærarutdanningsinstitusjonane storparten av tida har drive lærarutdanning etter to ulike rammeplanar samtidig. Den mest omfattande evalueringa i perioden, NOKUT-evalueringa frå 2006, var såleis ikkje ei evaluering basert på 2003-reforma, den baserte seg på implementeringa og verknaden av både 1999- og 2003-planen. Dette var vidt ulike planar, både strukturmessig og generelt, og for norskfaget spesielt. Viss ein i tillegg tenkjer seg at ein læreplanrevisjon treng ei viss verknadstid før den gir resultat på realiseringsarenaen, framstår både evalueringane og såleis grunnlaget for nye reformer som usikkert.

Når det gjeld GLU-reforma frå 2010, er den skriven i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høgre utdanning, som hadde verknad frå 2009. Dette rammeverket er ikkje spesifikt nasjonalt, som namnet kunne indikere, men er del av ei internasjonal oppfølging av Bologna-prosessen. Ein del av rammeverket er, som vi har sett, at ein skal skildre læringsutbytte heller enn kunnskapsmål, og læringsutbyttet skal skildrast i tre ulike kategoriar: kunnskapar, ferdigheiter og generell kompetanse. Ein kan tenkje seg at ein god plan har ein klar samanheng mellom desse kategoriane – ei kunnskapsformulering leier til ei ferdigheitsformulering som igjen leier til ei formulering knytt til generell kompetanse. Ein kanskje utilsikta effekt av dette er ein nokså kraftig ekspansjon når det gjeld det ein tradisjonelt har kalla målformuleringar. Planen for norsk i GLU 5-10 (Norsk 1 og Norsk 2) inneheld samla sett 60 formuleringar som gjeld læringsutbytte. Trass i at planen målber ein vilje til å utkrystallisere eit kjernefagleg innhald, kan ein seie at talet på mål i seg sjølv verkar både fragmenterande og relativiserande. Om det er tilfelle, er forma eit hinder for innhaldet.

6.4 Oppsummering av lese tradisjonane i perioden

Når eg skal oppsummere tradisjonane i det som òg er mi eiga samtid og notid, knyter det seg atterhald til det at eg som fortolkar etter kvart misser min historisk etterstilte posisjon. Det gjer det vanskelegare å skilje mellom det vesentlege og det mindre vesentlege, og ein sit gjerne att med inntrykk av at notida er vesentleg meir kompleks enn fortida. Mi eiga hermeneutiske tilnærming er den historiske – norskfaget vert vurdert som eit produkt av ein historisk prosess, men med element ikkje berre av tradisjon og kontinuitet, men òg av fornying og brot.

Karakteristikken min av perioden frå 1976 til i dag, *restaurative rørsler*, kan forståast i denne samanhengen. Dels er dette ein referanse til det Oftedal Telhaug har karakterisert som ei restaurativ utdanningstenking, med element som kan tolkast i opposisjon til reformpedagogikken, særleg i sin syttitalsvariant: frå elevsentrert perspektiv til meir vekt på samfunnet sitt behov, frå ei interesse for heile barnet til ei meir intellektuell tilnærming knytt til læringsutbytte og endeleg som ein renessanse for tradisjonelle borgarlege verdiar, til dømes knytte til førestillingar om fedrelandet. Ein kan òg sjå på dette som ein renessanse for det humankapitalistiske perspektivet frå etterkrigstida med to komponentar: ei nykonservativ interesse for tradisjonen og ei nyliberalistisk interesse for effektivitet i opplæringa, det siste gjerne basert på måling og bruk av eksakte metodar. Humankapitalismen er både *human-* og *kapitalorientert*, den representerer både ei rehistorisert verdiforankring og ein omtanke for komande bruttonasjonalprodukt. I alle høve har dei sine pedagogiske røter; dei er restaurative rørsler.

Rune Slagstad lét forhåpningsfullt det siste kapittelet av *De nasjonale strateger* (1998) ha tittelen «[p]olitikkenes gjenkomst». Når det gjeld utdanningsfeltet dei fire siste tiåra, har Slagstad ironisk nok rett – perioden er kjenneteikna av at politikarar i aukande grad grip direkte inn både i skulepolitikken og i utforminga av normtekstane, og det fremste eksempelet er Gudmund Hernes, i nokon grad òg Kristin Clemet. Den

moderne skulehistorias opphav ligg nettopp i den politiske intervensjonen, frå Kristian den sjette i 1739 og Johan Sverdrup i 1884. Det ironiske i denne samanhengen er at politikkenes gjenkomst kviler på at det korporative og forhandlingsorienterte læreplanarbeidet braut saman av to årsaker: Først som ei overflatisk krusing ved at Høgre av politiske årsaker la ned Forsøksrådet, deretter ved at Stortinget etter handsaminga av St.meld. nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* innførte målstyring som overordna prinsipp i sektoren. Som ein konsekvens av dette blei fag- og profesjonsstyrte råd lagde ned, til dømes Rådet for vidaregåande opplæring, Grunnskolerådet og Lærarutdanningsrådet. Politikkenes gjenkomst kviler slik både på innføringa av New Public Management og på eit påfølgande korporativt samanbrot. Kristin Clemet si oppretting av Utdanningsdirektoratet i 2004 skulle knappast endre på dette sidan det fekk status som eit forvaltningsorgan direkte underlagt departementet.

For *grunnskulen* skulle 1980-åra bli eit vitnesbyrd om denne tiltakande politiseringa, og i dette tiåret var dei fleste av dei korporative råda framleis operative. Det var Grunnskulerådet som først sette ned arbeidsgrupper for å vurdere fagplanane i sentrale skulefag, og innstillinga frå 1982 konkluderte eintydig: Den tok til orde for å dempe den fagsentrerte arven frå realskulen og tok til orde for ein ny læreplan som var meir eintydig elevsentrert. Desse synspunkta knytte seg likevel berre til språkdelen av faget, med ei ønskt oppvurdering av barnespråk og språkleg omsorg for barnet. Når det gjaldt litteraturdelen av faget, kritiserte arbeidsgruppa Mønsterplanen av 1974 for å vere for opplevingsorientert. Her ønskte arbeidsgruppa såleis ei dreining av restaurativ karakter: meir vekt på kulturarven, meir vekt på litteraturhistoria, meir vekt på historiske samanhengar osv. Arbeidsgruppa sin bodskap var slik todelt: Dei ønskte seg ein meir elevsentrert språkdelen i norskfaget, men samtidig ein meir fagsentrert litteraturdelen.

Den regjeringsoppnemnde kommisjonen om styrking av morsmålsfaget leverte sin rapport to år seinare, *NOU 1984:16. Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag.*

Når det gjeld litteraturdelen av norskfaget, er konklusjonen her den same som i Grunnskolerådet si arbeidsgruppe: Som ein reaksjon på opplevingslesinga ønskjer dei seg meir vekt på kulturarv, meir vekt på litteraturhistorie, meir vekt på litteraturen som del av fellesarven osv.

Med dette som bakteppe gav dåverande kyrkje- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik i 1984 Grunnskolerådet i mandat å revidere mønsterplanen av 1974. Høyringsutkastet til nytt læreplanverk var klart tidleg i 1985, og det følgde berre dels opp dei råda Grunnskolerådet sjølv hadde gitt to år før: Språkdelen, og språksynet i det heile, var blitt elevsentrert, heilt i tråd med tidlegare tilrådingar. Den tilrådde restaurative dreinga av litteraturdelen av faget med vekt på kulturarv og litteraturhistorie var derimot ikkje tatt til følge. Ein omfattande høyringsrunde målbar ein sterk kritikk av dette.

Grunnskolerådet sitt endelege forslag til mønsterplan frå august 1985 tok kritikken til følge og la vesentleg større vekt på den skjønnlitterære delen av faget både ut frå eit kulturelt og etisk perspektiv. Deretter gjekk prosessen inn i ein politisk dragkamp: I den midlertidige mønsterplanen av 1985 fekk Lars Roar Langslet lagt inn ei norskfagleg legitimering knytt til norsk som eit kultur- og tradisjonsberande fag, men endringane var elles avgrensa. Eit regjeringsskifte sette Arbeidarpartiet i førsetet før saka skulle leggjast fram for Stortinget, og ansvarleg statsråd Kirsti Kolle Grøndahl tok inn att Grunnskolerådet sin «vesle bibel» om barn og barns språkutvikling. Den fagpolitiske konteksten kring M-87 sin omfattande skapingsprosess kan kort oppsummerast slik: Høgresida representerte ei restaurativ og fagsentrert line med vekt på kulturarven og «rett språk», Arbeidarpartiet og Grunnskolerådet ei elevsentrert line basert på omsorg for barnet, primært knytt til språksida av faget og ei oppvurdering av barnespråket.

Så kom Gudmund Hernes. Som leiar for *NOU 1988:28. Med viten og vilje* hadde han med seg ei humankapitalistisk innsikt om at «landet ikke får nok kompetanse ut av

befolkningens talent», og at norsk konkurransevne var avhengig av «en grunnleggende reorientering» innan skuleverket (1988:7). Då han sjølv som ansvarleg minister med både *pomp and circumstance* lanserte høyringsutkast til generell del av 1990-åras skulereform, viste den hernesianske skulepolitikken seg også å innehalde ein annan grunnkomponent av restaurativ karakter. Dette handla om ei markant dreining mot kulturarven generelt, og den litterære arven spesielt. Som grunnlag for felles referanserammer vert desse komponentane gitt dei mest vidtgående konsekvensar – dei blei framstilte som grunnlag for både tenking, læring, samtale og kommunikasjon.

Resultatet, for grunnskulen sin del L-97, var ein læreplan som teikna ein høg himmel over norskfaget som kultur- og danningfag. Med sterk historisk forankring (re)identifiserer planen den høglitterære arven som elevane gjennom historisk-kronologisk lesing og innleving skal bli ein del av. Med vekt på det nasjonalkulturelle limet som held folket saman, framstår Gudmund Hernes som venstrestatens hittil siste danningssagent.

Den neste statsråden som med fast hand skulle styre mot reform av grunnskulen, var Høgres Kristin Clemet. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* konkluderte departementet – som Hernes 16 år før – med at skulen ikkje var god nok. Med tilvising til forskning og med stor vekt på internasjonale testresultat blei Clemet talsperson for at det målbare måtte bli betre. Vekta vart såleis lagd på dei grunnleggande ferdigheitene, forstått i eit snevrare perspektiv enn Kvalitetsutvalet tidlegare hadde tilrådd.

I norskfagleg samanheng skulle Kunnskapsløftet (2006) representere ein annan læreplantype enn planen den erstatta, L-97. Kunnskapsløftet var ein kompetansebasert læreplan som i lita grad spesifiserte danningssinnhaldet, heller ikkje i form av kanonisering av den litterære arven. Den historisk-kronologiske tilnærminga er i tillegg tona ned og dels erstatta av ein meir komparativ tilnæringsmåte i møte med

historiske tekstar. Dette impliserer eit meir dynamisk syn på teksttradisjonen, der elevane i større grad kan lære seg å innreflektere si eiga historiske og tekstlege situering. Samtidig forlèt ein førestillinga om eit felles litterært danningsinnhald av integrativ karakter, som Hernes la stor vekt på i tiåret før, og ein kan tolke dette som uttrykk for eit meir liberalistisk syn på individet som autonomt. Revisjonen av 2013 markerer for grunnskulen sin del ei svekking av den skjønnlitterære delen av norskfaget på to måtar: Omgrepet skjønnlitteratur forsvinn langt på veg inn i eit ekspanderande tekstomgrep, samtidig som t.d. barnelitteraturen vert parataktisk sidestilt med dataspel, tv-program og film. Desse elementa minner om fagutviklinga i 1970-åra, men utan ein ideologikritikk med på kjøpet.

Den vidaregåande skulen skulle ikkje bli objekt for 1980-års tiltakande politisering av utdanningsfeltet. Møtet med Hernes i første halvdel av 1990-åra skulle såleis by på politiske intervensjonar som må ha kome som ei overrasking, og som skapte mykje motstand og friksjon.

Blegnutvalets rapport, *NOU 1991:4. Veien vidare til studie- og yrkeskompetanse for alle*, konkluderte, som Hernesutvalet tre år før, med at skulen ikkje fekk nok ut av befolkningas talent, og dei kopla dette direkte til konkurranseevna til landet. Utvalet tilrådde dermed ein omfattande revisjon med sikte på ei effektiviserande harmonisering av grunnskula, dei tilrådde modulisering av emna og dei tilrådde landsdekkande normer, noko som innebar revisjon av samtlige fagplanar.

Som ansvarleg statsråd var det Gudmund Hernes som tok imot rapporten, og allereie i mars 1992 la han fram det nødvendige dokumentet, *St. meld. nr. 33 (1991-1992). Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved vidaregåande opplæring*. Den kortfatta meldinga kan karakteriserast som restaurativ i sine to komponentar: ei nykonservativ interesse for tradisjonen på den eine sida, og ei nyliberalistisk interesse for effektivitet i opplæringa på den andre. Til meldinga knyter det seg òg førestillingar om at internasjonaliseringa på paradoksalt vis vil føre til «en stigende opptatthet av *nasjonal*

og *etnisk egenart og kultur*» (1991-1992:33, s. 19), og at ein såleis bør tilfredsstillе «menneskenes behov for nødvendig stabilitet» (1991-1992:33, s. 20). Det er denne diagnosen Hernes sitt nasjonalkulturelle restaurasjonsprosjekt kviler på. Tom Are Trippestad (2009) plasserer i ein studie Hernes som den fremste eksponenten for det han kallar *kommandohumanismen*, og Stortingsmelding nr. 33 (1991-1992) kan gi grunnlag for ein slik karakteristik.

Det kan òg vere treffande som karakteristik av den forserte og toppstyrte læreplanprosessen Hernes la opp til. Rådet for vidaregåande opplæring var nedlagt, så alt lét seg såleis styre direkte frå departementet. Høgt tempo og anonyme læreplangrupper førte etter kvart til ein så massiv kritikk at statsråden måtte skipe til dagskonferansar for å skape fagleg legitimitet, i norskfagleg samanheng mellom anna frå Finn-Erik Vinje (norsk språk) og Otto Hageberg (norsk litteratur).

Den endelege planen frå 1993 presenterer eit modulbasert norskfag, dei to første for alle, dei to siste for dei som ønskte studiekompetanse. Vekta i dei to første ligg på litteratur etter 1940. Dei to siste modulane representerer ei kraftfull rehistorisering og rekanonisering av faget, og tilnæringsmåten er den historisk-kronologiske. I sum kan planen lesast som ein markant reaksjon på 1976-planen: Nasjonal kulturarv trumfar personlege interesser, lokalnivået (bygda og byen) utfordrar ikkje lenger det nasjonale nivået, det sinnrike differensieringssystemet er lagt bort, osv. Kort sagt: Det elevsentrerte perspektivet frå 1976-planen vert avløyst av eit meir fagsentrert, det skjer ei dreining frå eit formalt til eit meir materialt danningssyn. I dette materiale danningssynsperspektivet skulle skjønnlitteraturen spele ei viktig og privilegert rolle, og dette innebar at skjønnlitteraturen står historisk sterkt i planen.

Eit drygt tiår seinare erstatta Kunnskapsløftet (2006) reform 1994, og for første gong var dette ei samla reform av heile det trettenårige løpet – både grunn- og vidaregåande skule. Den allmenne bakgrunnen for reforma er skildra ovanfor, og i norskfagleg samanheng var grunnskulens litteraturdidaktikk prega av nokre nyvinningar: vekt på

komparative tekstmøte, eit meir dynamisk perspektiv på tradisjonen og dermed ei oppvurdering av lesarrolla. Kva kjenneteiknar så Kunnskapsløftets norskfag i den vidaregåande skulen?

Som i Reform 94 legg planen vekt på det historiske, og det er lagt opp til ei kronologisk tilnærming til teksttradisjonane, men no tradisjonar i fleirtal, ikkje i eintal. Perspektivet i Kunnskapsløftet kan skildrast som *postnasjonalt* – nasjonsbyggingsperspektivet frå R-94 er erstatta av ei historisk-deskriptiv tilnærming til noko som har vore. Elevane skal såleis ikkje lenger friksjonsfritt bli del av den nasjonalkulturelle tradisjonen, men sjå nasjonale førestillingar i eit metaperspektiv. Blikket er ikkje lenger innanfrå, men utanfrå: Elevane skal kunne «forklare hvordan ulike forestillinger om *det norske* ble skapt i sentrale tekster frå 1800-1870» (2006:50). Tekstane skal lesast opp mot «øvrig europeisk kulturhistorie», og etter planen for vg3 skal elevane både kunne drøfte det moderne prosjektet «fra opplysningstiden via realismen til i dag», så vel som den modernistiske tradisjonen «i norsk og internasjonal kultur frå 1800-tallet til i dag» (2006:51).

Nasjonsbyggingsprosjektet er slik tona ned til fordel for svært ambisiøse mål av overgripande kulturhistorisk karakter. Nasjonal-kulturell integrasjon er erstatta av ei nær sagt sosialantropologisk interesse for det same.

Revisjonen i 2013 skulle i så måte markere ein retrett. Forankringa i det tverrkulturelle og internasjonale er her tona ned, og det nasjonale perspektivet får igjen førerang. I grunngevinga for endringane la Utdanningsdirektoratet vekt på at dette var ei nødvendig avgrensing av ein plan som var for vid og ambisiøs. Det blei ikkje gitt ein nasjonal argumentasjon for at det nasjonale var og er viktig, som i venstrestatens skuletradisjon.

For *lærarutdanninga* sin del kom lovendinga i 1979 og den påfølgande studieplanen i 1980 for tidleg til å bli påverka av det klimaskiftet som 1980-åra seinare skulle by på (jf. Myhre 2002:55). Trass i at kvartårseininga i norsk igjen vart gjort obligatorisk,

kan ein knappast seie at reforma førte til ei substansiell styrking av norskfaget. Faget blir framstilt som eit uttrykks- og opplevingsfag, eit orienteringsfag og eit reiskapsfag utan det ein kan kalle ei fagleg kjerne. Inndelinga i kvartårseining og første og andre halvårseining er òg noko annleis enn i 1974-planen som den avløyste: I 1974-planen hadde første halvårseining ein historisk komponent knytt til barnelitteraturen, andre halvårseining ein historisk komponent knytt til den allmenne litteraturhistoria. 1980-planen brigdar i nokon grad på dette: Her er første halvårseining knytt til moderne litteratur, og berre andre halvårseining har med emnet litteraturhistorie. Berre dei studentane som tok det som samla utgjorde ei årseining etter 1980-planen, fekk slik ein historisk tekstkomponent i norskopplæringa. Sidan utdanninga var treårig og pedagogikkfaget utgjorde eitt av åra, var det truleg eit fåtal. 1980-planen framstår faghistorisk sett mest av alt som eit syttitalsprodukt, også med sine tilvisingar til trivillitteraturen.

Klimaskiftet i 1980-åra skulle først setje sitt preg på lærarutdanninga med 1986-planen. Grunna eit regjeringsskifte kom ikkje denne planen i bruk, men faghistorisk er den viktig for å forstå utviklinga. Planen tok utgangspunkt i dei tradisjonsberande, etiske og estetiske sidene ved mønsterplanen (M-85) og dreidde såleis norskfaget i denne retninga. Tilvisinga til trivillitteratur var såleis fjerna, og tekstutvalet planen peikte mot, var gjennomgåande historisk orientert: I kvartårseininga var det knytt til barnelitteraturhistoria, i første halvårseining hadde både barne- og vaksenlitteraturen eit historisk snitt og i andre halvårseining var litteraturdelen eit reint litteraturhistorisk studium. Samanlikna med planen den aldri skulle få erstatte, markerte 1986-planen ei markant restaurativ dreining, her i form av ei rehistorisert verdiforankring.

Hernesutvalet leverte med *NOU 1988:28. Med viten og vilje* også ein flengande kritikk av så vel lærarutdanninga som lærarstudentane. Utvalet gjekk langt i å gi pedagogane og pedagogikkfaget skulda for stoda slik dei oppfatta at den var.

Johannesenutvalet si innstilling, *NOU 1988:32. For et lærerikt samfunn*, handla i sin heilskap om lærarutdanninga, og den skulle presentere ein meir nyansert og avdempa

kritikk enn Hernesutvalet. Dei tilrådde innføring av fireårig lærarutdanning og ei sentrering kring sentrale skulefag. Deretter kom saka i politisk spel: Regjeringa Syse ved Einar Steensnæs la seg med *Stortingsmelding 53 (1989-1990)* tett opp til Johannesenutvalet sine tilrådingar, påtroppande statsråd Gudmund Hernes trekte denne og la kort tid etter fram ei eiga melding, *Stortingsmelding 40 (1990-1991)*. Her målbar Hernes ønske om å få til ei fagleg styrking innanfor ei treårig ramme, men dette fekk mindretal i kyrkje- og utdanningskomiteen. Lærarutdanninga blei såleis fireårig med obligatorisk norsk på 10 vektal (ei halvårseining).

Ny rammeplan for utdanninga vart godkjend i 1992, og den erstatta såleis 1980-planen. Om 1980-planen talte om sansetrening, personleg utvikling og trivillitteratur, skulle 1992-planen tale om kulturarv, den historiske dimensjonen og eit teksthierarki der skitt blei skild frå kanel. Planen løftar fram litteraturen med stor L, og den gjer det i eit grunnleggande historisk og nasjonalt perspektiv. I første halvårseining er det historiske perspektivet vektlagt sterkt med fokus på det 20. hundreåret, i andre halvårseining er det historiske perspektivet nær sagt einerådande. Samtidig er planen profesjonsretta – norskdidaktikken inngår no i faget si legitimering heller enn å vere ein vedhengsidaktikk. Fagplanane frå 1992 og 1980 framstår slik som faghistoriske motpolar utan sidestykke – den formalt orienterte lærarutdanninga frå 1970- og 1980-åra fekk sin planmessige motpol i den materialt dannelsorienterte 1992-planen. Om ein ser etter fagleg og fagdidaktisk substans i fagplanar, kan ein spissformulere dette slik: Lærarutdanningsinstitusjonane blei pedagogiske høgskular med lov om lærarutdanning av 1973. Først med norskplanen av 1992 vart dette planmessig tatt til følge.

Reformene i grunn- og vidaregåande skule (L97 og R94) skulle likevel føre med seg ei ny utgreiing om lærarutdanninga, Hille Valla-utvalet si innstilling *NOU 1996:22*. Utvalet såg ikkje det som i ettertid synest openbert – at 1992-planen for allmennlærarutdanninga tilhørde den same rørsle som R-94 og L-97 – og tilrådde derfor ei ny reform av lærarutdanninga. Resultatet, rammeplanen av 1999, skulle bli

eit norskfag som harmonerte dårlegare med den historisk orienterte L-97 enn føregangaren hadde gjort. I den første halvårseininga er den teksthistoriske komponenten svekt, og den knyter seg berre opp mot barnelitteraturhistorie.

Innføringa av Kvalitetsreforma i høgre utdanning skulle dra med seg ei reform også av lærarutdanninga, Rammeplanen av 2003. Berre første halvårseining vart her rammeplanfesta, og planen var, av læreplantekniske årsaker knytte til Kvalitetsreforma, kort – knappe to sider. Trass i at planen legitimerer norskfaget som både eit danningfag, eit estetisk fag og eit språkfag, manglar planen fullstendig eit teksthistorisk tilsnitt. Den historiske komponenten er erstatta av eit meir instrumentelt syn på lesing, kanskje som eit resultat av det såkalla PISA-sjokket. Så ulike dei enn er, kan likevel 1992- og 2003-planane sjåast som ulike variantar innan den same restaurative rørsla: 1992-planen med si rehistoriserte verdiforankring knytt til tradisjonen, 2003-planen med si meir instrumentelle tilnærming og vekt på effektivitet i opplæringa.

Som resultat av at NOKUT ikkje fann den profesjonsretta vedhengsdidaktikken dei leitte etter i si evaluering av lærarutdanninga frå 2006, skulle det kome både ei ny stortingsmelding (nr. 11 2008-2009) og ei ny reform (2010). Den fireårige allmennlærarutdanninga blei til to ulike fireårige grunnskulelærarutdanningar: GLU 1-7 og GLU 5-10. I tillegg til den aldersbaserte differensieringa retta mot målgruppa for utdanninga (1-7 og 5-10) knytte den seg til førestillingar om eit revitalisert pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap (PEL). PEL, norsk og matematikk var obligatoriske fag i 1-7-utdanninga, berre PEL i 5-10.

Samanlikna med rørsla frå 1992-planen til 2003-planen kan ein seie at pendelen har slått noko tilbake. Retningslinene for norsk i GLU 1-7-utdanninga har sin historiske parallell i 1999-planen: Litteraturlesinga vert gitt ei historisk forankring knytt til barnelitteraturen. Når det gjeld retningslinene for norsk i 5-10, framstår planen som meir fagleg ambisjos og med ein sterk teksthistorisk komponent knytt til Norsk 2.

GLU-reforma frå 2010 definerer litterær danning ut frå eit tekstomgrep som aldri har vore breiare – tekstar er ikkje berre på papir, dei er på skjerm, lerret eller scene, dei er oppdikta eller sakprega, dei er munnlege eller skriftlege, dei er nye eller eldre (2010:28). På same vis som i revisjonen av Kunnskapsløftet for grunnskulen (2013) ser ein at tekstomgrepet ekspanderer medan skjønnlitteraturomgrepet i nokon grad vert marginalisert. Om ein skulle driste seg til ein konklusjon nær knytt til eiga samtid, kan det handle om dette: at tradisjonelle sjangerinndelingar fusjonerer i eit ekspanderande tekstomgrep der skjønnlitteratur berre er ein underkategori parataktisk sidestilt med ei rad andre sjangrar basert på ei vifte av teknologiske tekstformer. Om så er, vil skjønnlitteraturen si sjølvsegde og privilegerte rolle i norskfaget i seg sjølv vere historie.

7. Norskfaget og skjønnlitteraturen

Ein både brei og lang historisk studie som dette lèt seg vanskeleg samanfatte i ei kort og fyndig oppsummering. Ser ein etter nyansar, kjeldeforankra observasjonar, resonnement og argumentasjonsrekkjer, må eg såleis vise til den løpande framstillinga. Oppsummeringane av lesetradisjonane i dei ulike historiske periodane viser i kortform kva for lesetradisjonar eg har identifisert gjennom skule- og faghistoria.

Denne oppsummeringa legg såleis vekt på tendensar meir enn nyansar, og på overordna perspektiv meir enn spesifikke detaljar. Hovudproblemstillinga mi i møtet med kjeldene har vore dette spørsmålet: *Korleis er lesing av skjønnlitterære tekstar legitimert i norskfaget?* Tilnærminga har vore kontekstuel brei – eg har søkt etter forklaringar og moment både i den meir generelle skule- og utdanningshistoria og i den meir fagspesifikke historia.

Sjølv om den har vore brei, har også mi kontekstuelle tilnærming sine avgrensingar. Problemstillinga mi knyter an til grunnleggande omgrep som *tekst* og *nasjon*, og til førestillingar kring desse – førestillingar kring tekstar og førestillingar knytte til det norske. Om det er noko denne avhandlinga viser, så er det at desse omgrepa er i rørsle, dei er, for å gripe tilbake til den diskursive analyseteorien, i *transformasjon*. Eit hermeneutisk grunnlagsproblem knyter seg dermed til det å gripe noko som stadig er i rørsle. Eit anna grunnlagsproblem knyter seg til at den kontekstuelle tilnærminga uansett har sine avgrensingar: Mi skulehistoriske tilnærming viser sjølvstundt berre delar av ein større heilskap der realhistoria, idéhistoria og den teknologiske utviklinga er sentrale. Førestillingar om det norske knyter for det første an til den ytre utviklinga frå unionen med Danmark, via grunnlova i 1814 og unionen med Sverige, og frå 1905 til fullt nasjonalt sjølvstende. For det andre knyter det norske an til ei indre spenning i det norske «mellem By og Land, mellem Bymand og Bonde» (Sverdrup 1884:4, jf.

Herzberg 1884). Denne spenninga blir tekstleg mediert som ein stadig pågåande diskusjon kring nasjonens dannelsingsgrunnlag – kva for tekstar er kanoniske, og kva for tekstar er apokryfe?

Tekstomgrepet er i tillegg del av ei teknologisk utvikling som er gjennomgripande. Elevane sitt møte med tekstar har, for å låne metaforar frå Dagrud Skjelbred, gått frå Fadervår til Facebook (Skjelbred 2010), frå Gutenbergs trykkjekunst til Zuckerbergs Web 2.0. Dette endrar grunnleggande førestillingar kring tekst og tekstleg mediering.

Avhandlinga si grunnleggande problemstilling blei broten ned til seks delproblemstillingar: dels med grunnlag i hermeneutisk teori, dels med grunnlag i danningsteori. Desse vil bli omtalt i det følgande.

Tre av problemstillingane kan knytast opp imot hermeneutisk grunnlagsteori: *Kva for hermeneutisk tolkingspraksis kan ein lese ut av normtekstane for norskfaget? Kva for posisjon er eleven tilkjend som lesar av skjønnlitteratur i desse normtekstane? Skal eleven underkaste seg tradisjonen eller sjå seg sjølv som aktiv del av ein levande tradisjon der dei sjølv kan vere bidragsytarar?*

I dei lange liners riss kan ein med Ricoeur svare at tekstlesinga normtekstane skildrar, står i den *verdistadfestande tradisjonen* (jf. Ricoeur 2001). Dette artar seg dels som ei søking etter forfattarinstansen som heilskapleg og skapande subjekt (jf. Schleiermacher 2001, Dilthey 1996 og 2001), dels som at lesaren skal bli del av og bli inkorporert i overordna førestillingar kring tradisjonen og historia (jf. Gadamer 1977). Lesinga har historisk sett primært ein integrativ karakter – det handlar om estetisk eller etisk sinnelagsskulering. I norskfaget si forhistorie (1739-1888) kan desse to tilnærmingane knytast til kvart sitt skuleslag: I latinskulen var lesinga knytt til førestillingar om at elevane via studiet av mønstertekstar skulle lære å skilje mellom «det Gode og det Slette» (1799) eller endåtil «det Rigtige og Urigtige» (1805), altså ei estetisk skulering basert på krestomatiane sine mønstertekstar. Allmugeskulen var på

si side djupt forankra i ei etisk sinnelagsskulering: Barna skulle møte skrifta sjølv og forstå – og dermed kunne leve i tråd med – kristne dygder.

I venstrestaten si nasjonalisering av morsmålsfaget (1889-1935) blir dannelsingsinnhaldet for begge desse skuleslag nasjonalisert, og den nasjonale etos blir forankra i ei utviklingshistorie frå norrøn storheitstid via firehundreårsnatta til dei norske forfattarane igjen trer fram i førarsetet. Det nasjonale gjennomslaget er elles prega av ei *usamtidighet* mellom dei ulike skuleslaga. I latinskulen føregreip Ove Malling venstrestatens nasjonale etos med sitt leseverk frå 1777 etter bestilling frå 1775-forordninga og med lova om innfødsrett frå 1776 som medierande forklaringspunkt. I folkeskulen kom det nasjonale gjennomslaget med Nordahl Rolfsen sitt leseverk (1892-1895) med den borgarlege dannelsingskulturen frå Lysakerkrinsen som uproblematisk nasjonalt dannelsingsgrunnlag. Lærarutdanninga kom famlande etter og læreplanfesta «Noregs førarskap i norderlandsk åndsliv» i 1939. Venstrestatens lesemetodikk var hermeneutisk forankra i det biografiske så vel som det nasjonale, helst samanfatta som i norsk litteraturhistorie.

Arbeidarpartistatens formale vending og individualisering (1935-1976) skulle i første omgang endre lite på dette – arbeidsskulens individualisering og autonomisering av elev- og lesarrolla gjekk stort sett føre seg i plankomitear og generell del av læreplanane, ikkje i norskplanane. Truleg var den faglege innramminga frå venstrestaten så sterk at den vanskeleg lét seg endre.

Først i 1970-åra kan ein seie at den verdistadfestande tekstlesingstradisjonen i nokon grad vert utfordra av ein meir *verdikritisk*. Då skjer til gjengjeld mykje samtidig: Ei radikal pedagogisk og politisk rørsle vender seg både mot skulens instrumentalisme og nasjonsbyggjande funksjon. Samtidig vert den høge kulturen og litteraturen detronisert og inngår i ei breiare forståing av tekst- og kulturomgrepa. Når også massemediale tekstar inngår i skulens tekstgrunnlag, må ein lære elevane å vere kritiske. I 1970-åras politiske ideologisering, tydelegast aksentuert i Steenkomiteens

tredje innstilling frå 1970, blir også litteraturhistoria sett som eit ideologisk resultat av ein borgarleg danningskultur. Ein kan merkje seg at tre ting skjer samtidig: For det første vert det kulturnasjonale utgangspunktet utfordra, dels «nedanfrå», i ei interesse for det lokale, og dels «ovanfrå», i ei interesse for det overnasjonale. For det andre skjer det ei detronisering av tradisjonelle teksthierarki og førestillingar kring «den høge litteraturen». For det tredje, og truleg i samanheng med dette, blir ein meir verdikritisk lesetradisjon aktualisert i skulen. Det er i denne konteksten lærarutdanninga vert meir profesjonsretta og fagdidaktikken etter kvart oppstår som innovativ del av norskfaget.

Den restaurative rørsla i 1980-åra skulle bli fullbyrda av 1990-åras tydelegaste figur: Gudmund Hernes. Då dreier normtekstane både for grunnskulen, den vidaregåande skulen og lærarutdanninga tilbake i ein verdistadfestande tradisjon med vekt på nasjonen, kulturhistoria og verdiar knytte til desse storleikane. Rehistoriseringa og rekanoniseringa hadde eit uttalt integrativt siktemål, og lesar/elev-rolla dreier uavvendeleg i ei meir servil retning i høve tradisjonen. Kritiske er noko elevane skal vere når dei forhold seg til massemedium, i møtet med den høge tradisjonen peiker normtekstane meir i retning av audmjuk underkasting. For grunn- og vidaregåande skule skulle dette arte seg som føreskrivne læringsforløp der ein begge stader skulle lese seg gjennom litteraturhistoria, altså ei repetitiv innviing i tradisjonen, nær sagt både dåp og konfirmasjon. For lærarutdanninga sin del skulle rørsla i 1990-åra føre til ei nødvendig heving av nivået i utdanninga, både fagleg og fagdidaktisk. Vi har sett at Helge Dahl viste til 1869-lovas «fatale sats» om at «folkeskolens kunnskaper ble meddelt på nytt på barneskolens måte» i lærarutdanninga (Dahl 1959:177). Denne karakteristikken kan nok dels vere treffande like fram til 1990-åra, to tiår etter at utdanninga vart definert på høgskulenivå, men ikkje etter.

Ei lita nyansering er likevel nødvendig. I lanseringsføredraget knytt til 1990-åras reformer viste Hernes med tyngde til felles referanserammer som nødvendige nær sagt i eit eksistensialistisk perspektiv. Etter å ha nemnt slike referanserammer – for

det var Hernes sjølv i stand til skulle han påpeike seinare²⁰ – kom han med følgande nyansering:

Det er nettopp slike felles assosiasjoner som utgjør renningene i vår kultur, de renningene som hver ny generasjon skal gi sine egne innslag i forhold til.
(Grunnskolenytt 2/1992:13f)

Den siste delen av utsegna er viktig – ikkje fordi dette perspektivet skulle prege sjølve 1990-talsreformene, men fordi dette skulle peike fram mot vesentlege aspekt som skulle bli utvikla vidare i det nye årtusenet. Kunnskapsløftet frå 2006 skulle gripe fatt i dette perspektivet og gi lesaren vesentlege konsesjonar i høve tradisjonen. Reforma bryt med det overordna historisk-kronologiske prinsippet og lanserer ei meir komparativ teksttilnærming. I dei dualistiske omgrepsspara planen viser til i si skildring av tekstmøta, er det slik at ein av storleikane ligg tett på eleven: Historiske tekstar skal samanliknast med samtidige, og tekstar frå framande kulturar skal samanliknast med tekstar frå eigen kultur. Dette gir tyngde til det som er elevens eige perspektiv i møte med det meir ukjende, det meir framande. Slik impliserer reforma eit meir dynamisk syn på tradisjonen, der elevane kan innreflektere si eiga historiske og tekstlege situering. Ifølge Kunnskapsløftet kan tekstane få «ny og uventet betydning» i møte med nye lesarar, og sidan kulturarven er «en levende tradisjon», skal ein stimulere elevane til å «bli bidragsytare i denne prosessen». Både tradisjonen og individet som møter tradisjonen, blir slik gitt eigenverdi. Dette påkallar innsikter frå Ricoeur om at det er lesaren som må fullføre teksten, og at dette i siste instans handlar om at lesaren kan forstå seg sjølv betre – hermeneutikken blir ein refleksiv filosofi (Ricoeur 2001:73). Med Jon Hellesnes kan vi seie at danninga ikkje lenger er eit «kjempemessig kåseri» i form av «historisk-biografiske livshistorier» – og at ein

²⁰ Hernes karakteriserte kanondebatten som «litt fortumlet», og hadde avgrensa med tolmod i møte med «engstlige norske lærere» og «filologiske miljøer» der ein «ikke våger seg på å ta disse valgene». Han legg fortrøystningsfullt til at «det er ikke verre for meg å treffe slike valg enn det er å ta de andre valgene jeg må ta i min rolle. Jeg vil selvsagt helst at det skal være fagfolks skjønn, men hvis de ikke kommer, må Departementet allikevel til slutt bestemme. En statsråd kan ikke skyve det valget vekk.» (Hernes 1996:17)

såleis «hypostasere[r] tradisjonen til åndsverdiar» (1969:38): Tradisjonen er meir noko vi *er* ut frå. Det Nicolaysen ironisk kallar «det gode, gamle kulturvernaspektet» (2005b:150), vert utfordra av spørsmålet om «korleis tekstane tener vår forståing, ikkje korleis vi tener utviklinga av litteraturen» (2005a:29). Kunnskapsløftet påkallar altså ei anna hermeneutisk grunnlagstenking enn tradisjonen, berre føregripe av 1970-åras verdikritiske perspektiv. Samtidig kan ein merkje seg at dette skjer samtidig med at Kunnskapsløftet forlèt nasjonsbyggingsperspektivet. Sagt annleis: Når nasjonsbyggingsperspektivet er forlate, opnar det for ei anna hermeneutisk tilnærming enn den verdistadfestande. Revisjonen av Kunnskapsløftet av 2013 lét seg ikkje tolke på eintydig vis: Nasjonsbyggingsperspektivet er – rett nok i svært moderert form – rehabilitert, men skjønnlitteraturen fusjonerer saman med andre tradisjonar inn i eit stadig meir utvida og omfattande tekstomgrep.

Dei tre siste av delproblemstillingane kan knytast opp mot danningsteori: *Er det eit nytteorientert eller dannelsorientert norskfag vi møter i normtekstane? Dominerer eit materialt (innhaldsretta) eller formalt (elevretta) dannelsperspektiv i normtekstane? Er danning forstått som eit felles kulturprosjekt med kollektive pretensjonar, eller er det framstilt som eit individuelt sjølvrealiseringsprosjekt for den enkelte?*

Svara på desse spørsmåla relaterer seg i stor grad til periodeinndelinga denne avhandlinga kviler på. Sagt annleis: Periodane representerer ikkje berre ulike *kunnskapsregime* (jf. Slagstad 1998), dei representerer òg ulike *dannelsregime*. I det eg har kalla norskfaget si forhistorie (1739-1888) er dannelsideala utelukkande knytt til den høgre skulen. Eit felleseuropeisk dannelsinnhald skulle gi elevane estetisk og retorisk skulering, og legitimeringa var formativ: Slik skulle elevane danne smaken og sjå mønster i det skjønne. Leseopplæringa i allmugeskulen var på si side nytteorientert med kristendom og konfirmasjon som sentreringspunkt.

Venstrestaten skulle markere ei markant nasjonalisering av danning grunnlaget. Eller meir presist sagt: For den høgre skulen førte venstrestaten med seg ei slik nasjonalisering, for folkeskulen *oppstod* faget si danningsside i venstrestaten sitt nasjonale etos. Eit nasjonalisert danning grunnlag dreier danninga i material retning, og danning prosjektet er kollektivt. Lesaren skal bli innlemma i ein overordna nasjonal tradisjon. Norskfaget blir slik eit nasjonalt identitetsfag, ikkje eit identitetsfag for den enkelte. Venstrestaten var eit nasjonalt identitetsbyggingsprosjekt, forunderleg presist formulert av Sverdrup allereie i 1884.

Arbeidarpartistaten (1935-1976) representerte det eg har kalla både ei formal vending og ei individualisering. I min analyse har reformpedagogikken både ei mjuk og ei hard side, både ei nennsam vending mot barnet og ei pedometrisk effektivisering basert på «eksakte metodar». Særleg i folkeskulen arta dette seg som eit meir nytteorientert norskfag i ein meir nytteorientert skule – i føremålsparagrafen frå 1959 fekk dette sitt presise uttrykk: Elevane skulle «bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg». Reformpedagogikken peiker såleis i retning av ei detronisering av venstrestatens danning grunnlag, men det skulle ta tid. Det vi med Madssen (1999) kan kalle *innramminga* av faget, var så sterk at venstrestatens arv levde vidare. I denne perioden er det såleis ein påfallande dissonans i planverka ved at den generelle delen av planane peiker i ei anna retning enn norskplanane.

Dette skulle endre seg ved inngangen til 1970-åra. Då hadde både Gymnasutvalet og Skuleplankomiteen (Steenkomiteen) i sine innstillingar henta argumentativ kraft for formaldanningstradisjonen frå Plankomiteens *Innstilling II* frå 1938.

Skuleplankomiteen sin politiserte diskurs skulle få gjennomslag i møte med samtidas radikalisme, som vende seg mot venstrestatens kulturnasjonale danning grunnlag så vel som mot arbeidarpartistatens instrumentalisme. Når tradisjonelle verdi- og teksthierarki i 1970-åra vart brotne ned, kan ein sjå på dette som ei form for nihilisme, men vel så treffande er det kanskje å karakterisere det som ei form for romantisk

individualisme. Leitar ein etter substansielle danningselement i norskfaget, vil ein i alle høve vanskelegast finne dei i 1970-åras normtekstar.

Pendelen kunne etter dette berre svinge tilbake. Også Noreg vart del av ei internasjonal rørsle i 1980-åra som dreidde skulen i restaurativ retning, oftast kopla opp mot ei høgrepolitisk bølge. Det var likevel Arbeidarpartiets Gudmund Hernes som skulle setje krona på dette verket med sine 1990-talsreformer for grunn- og vidaregåande skule så vel som for lærarutdanninga. Med Hernes blei tradisjonen på ny løfta fram med styrke; norskfaget vart rehistorisert, rekonstruert og skjønnlitteraturen hadde på ny fått ei privilegert rolle som sjølv limet i nasjonen, som sjølv grunnlaget for dei felles referanserammene.

Lanseringsføredraget «Første time» representerer eit konsentrat av tankegodset Hernes gjorde til sitt. Den sentrale referansen til Hernes er venstrestatens danningssoge framfor noko: Nordahl Rolfsens leseverk. Innlegget til Hernes kan i det heile lesast som ein parafase av venstrestatens danningssideologi slik den vart presentert av Sverdrup i 1884. Med retorisk kløkt fekk Hernes sjølv forhøvla kulturjournalistar med innleiingsvis i å stemme i Per Sivles «Den fyrste song», songen som ifølge siste verseline «heilar alt». I avklarande ettertid kan ein kanskje legge til at den første songen også truleg blei den siste: Hernes framførte svanesongen til venstrestatens danningssideale, og det på vakraste vis.

Nok ein gong kunne pendelen berre svinge tilbake. Det nye årtusenet skulle by på reformer som styrkte dei nytteorienterte sidene ved faget på kostnad av dei danningorienterte, og som tona ned det felles kulturprosjektet til fordel for dei meir individuelle. Det tydelegaste utdanningspolitiske prosjektet er så langt Kristin Clemets. Ho skulle bli ei markant talskvinne for skulens nyttefunksjon i det jordiske liv, for effektivitet i opplæringa og for forbetringar baserte på måling og «eksakte metodar». Prosjektet tilhøyrer den delen av den restaurative skulepolitikken som handlar om ei nyliberalistisk interesse for effektivitet i opplæringa. Den openberre

historiske parallellen er arbeidarpartistatens pedosentriske fløy. Når Hans Bergersen i 1935 presenterte forskingsresultat baserte på gjennomgang av 2 790 elevstilar, liknar det til forveksling det såkalla KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig), med verketid frå 2000-2002. Clemet skulle, også som del av ei internasjonal literacy-rørsle, ha større forskingsmessige ressursar å spele på enn enkeltmannsføretaket Hans Bergersen, og testregimet spenner breitt også innan lesing: nasjonale prøvar, Reading Literacy Study, Progress In Reading Literacy Study (PIRLS), International Adult Literacy Study (IALS), Adult Literacy of Life Skills (ALL) og Programme for International Student Assessment (PISA). Spørsmålet i ein slik samanheng er i siste instans om lesing av skjønnlitteratur bidrar til effektivitet i opplæringa, om det på noko vis kan slå ut i betra bruttonasjonalprodukt.

Det kan den nok ikkje. Når eg innleiingsvis spissformulert heldt fram at avhandlinga dokumenterer skjønnlitteraturens *rise and fall* i norsk skule, kan det tolkast i dette lyset. Skjønnlitteraturen hadde sin klassiske periode i norsk skule frå 1889 til ca. 1970, på den same måten og nokså samanfallande i tid med tendensen som Jan Thavenius har påpeikt i det svenske morsmålsfaget (1991). Dette er likevel ingen elegi: Skjønnlitteraturen sin klassiske periode i norsk skule er kjenneteikna av at skjønnlitteraturen si rolle var ein uproblematisk del av eit nasjonsbyggingsprosjekt. Lesinga trong inga legitimering. Det treng den i dag. Om ein, som eg, trur på verdien av eit fagsyn der lesing av skjønnlitteratur inngår som ein substansiell del av skulefaget norsk, kan løysinga vere ei legitimering som søker breitt – estetisk, kulturhistorisk, allmenmenneskeleg og tekstteoretisk (jf. Aase 2005c:77). Det nasjonale kan etter mi vurdering vere ein del av dette også i dag, men berre viss det nasjonale alltid allereie framstår som samansett.

Det nærmar seg vel det tautologiske når eg mot slutten av ei historisk orientert avhandling om norskfagets normtekstar nettopp vil trekkje fram verdien av det faghistoriske aspektet som del av fagdidaktikken. Eg gjer likevel det. Synkrone tilnærmingar til reformer kan gi ein avgrensa verdi om ein ikkje òg ser dei i eit

diakront perspektiv. Reformene – og særleg dei som representerer skulehistoriske brigde – er på forunderleg vis *usamtidige*, dei beveger seg mot noko nytt, samtidig som dei er forankra i noko anna. Ofte kan dette lesast som ein diskrepans mellom den generelle og den fagspesifikke delen av den same reforma. Lat meg nemne to eksempel på det. For det første: Reformpedagogikkens gjennomslag kom for folkeskulen sin del med normalplanane av 1939. Generell del av planen peiker eintydig i den retninga. Samtidig heng venstrestatens kulturnasjonale arv igjen i norskfaget i den same planen.

For det andre: I dagens læreplanverk for grunn- og vidaregåande skule kan ein identifisere fire ulike diskursar. Den generelle delen frå 1993 målber Hernes sine idear om felles referanserammer som grunnlag for nasjonalkulturell integrasjon, «prinsipper for opplæringen» målber Clemets nyliberalistiske understreking av individet sine rettigheter til tilpassa opplæring, og til dette føydde den raudgrøne regjeringa til formuleringar om sosial kompetanse, sosial tilhøyrse og læringsfellesskap. Endeleg kjem læreplanen for norsk, sist revidert i 2013, som unnlèt å spesifisere dei felles referanserammene den generelle delen av planen så varmt taler for.

Desse eksempla representerer både ulikskap og likskap. Ulikskapen er knytt til forholdet mellom generell del av reforma og norskplanen: Medan 1939-reforma presenterer det nye i tida i den generelle delen og heng fast i det som var i norskplanen, er forholdet omvendt i dagens læreplanverk: Generell del heng fast i det som var, norskplanen representerer det nye. Likskapen mellom dei er at treigheita i begge tilfella kjem frå venstrestaten sitt kulturnasjonale dannelsesideal, om enn no berre som *reminisensar*.

Litteratur

Primærkjelder: kommenterte normtekstar, kronologisk ordna:²¹

- 1736: *Forordning, Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse udi deres Daabes Naade*. Friderichsberg
- 1739: *Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. Friderichsberg den 23 Januar. Anno 1739
- 1739: *Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge*. Friderichsberg
- 1739: *Forordning Angaaende Hvor mange Latinske Skoler i Danmark og Norge skal vedblive, samt hvorledes med Ungdommens Information, Ingeniorum Prøve, den aarlige Examen og Stipendiers Distribution, med viidere efterdags skal forholdes*. Friderichsberg den 17 Aprilis 1739
- 1741: *Placat og nærmere Anordning Angaaende Skoelerne paa Landet i Norge*. Kiøbenhavn
- 1756: *Forordning Angaaende Fattige Børns Antagelse i de publique Latinske Skoler*. Fredensborg Slot
- 1775: *Forordning angaaende Skoele-Væsenets Forbedring ved de publique Latinske Skoeler*. Christiansborg Slot
- 1795: «Ideer, vort lærde Skolevæsens Indretning vedkommende, og fremlagde i den dertil allernaadigst antatte Commission». Av hertug Frederik Christian av Augustenborg, publisert i *Minerva* 1795. Her frå Hans Olav Tønnesen *Tekster og aktstykker til den norske skoles historie* 1966. Oslo: Fabritius & sønners forlag
- 1801: *Reglement og Anordning for Cathedral-Skolerne i Christiania*. København 1801, her sitert frå Tønnes Sirevåg (1986) *Niels Treschow, skolemann med reformprogram. Det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker opplyst*, s. 194-226. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie
- 1805: *Underviisnings-Plan for Cathedral-skolerne i Kiøbenhavn, Christiania og Odense*. Efter Hs. Kongelige Majestæts Befaling affattet af Commissionen for Universitetet og de lærde Skoler. Kiøbenhavn

²¹ «Veiledende tekster» (jf. Skjelbred 2010) som er kommenterte – metodikkbøker og leseverk – er plasserte i den ordinære litteraturlista.

-
- 1809: *Forordning angaaende de lærde Skoler i Danmark og Norge*. Kiøbenhavn
- 1827: *Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet*. Stockholms Slot den 14de Juli 1827
- 1834: *Plan, hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolerne paa Landet skal Indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne*. Christiania
- 1837: *Reglement for Rigets Stiftsseminarier*. *Departements Tidende* 1837, s. 239-251
- 1848: *Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne*. Malmø den 12te Juli 1848. Christiania: Chr. Grøndahl
- 1858: *Normalplan for undervisningen i de forenede Lærde og Realskoler og Reglement for Examen artium*. Christiania
- 1860: *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet*. Stockholms Slot de 16de Mai 1860. Christiania: Chr. Grøndahl
- 1869: *Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse*. København
- 1869: *Reglement for Rigets Stiftsseminarier*. *Departements Tidende* 1869, s. 660-670
- 1884: Sverdrup, Johan. «Statsminister Sverdrups Forslag til Reform i vort Folkeskolevæsen og forhv. Statsraad N. Hertzbergs Bemærkninger til dette Forslag». Kristiania: De konservative Foreningers Centralstyrelse
- 1885: *Undervisningsplan for Middelskolerne og Gymnasierne, vedtaget den 1ste Marts 1885*. Christiania: Chr. Schibsteds Bogtrykkeri
- 1889: *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag
- 1889: *Lov om Folkeskolen paa Landet*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag
- 1890: *Udkast til skoleplaner for folkeskolerne*. Rundskrivelse fra Kirke- og undervisningsdepartementet
- 1890: *Lov om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen*. Kristiania
- 1891: *Reglementariske Bestemmelser for Seminarierne*. *Norsk Lovtidende* 2. avd. 1891
- 1895: *Skoleplan for Christiania folkeskoler*. Christiania: J. Chr. Gundersens bog- & nodetrykkeri
- 1896: *Lov om høiere Almenskoler*. Kristiania: Brøgger
- 1896: *Undervisningsplan for Seminarierne*. *Norsk Lovtidende* 2. avd. 1896
- 1897: *Undervisningsplan for Middelskolen*. Kristiania: Det norske aktieforlag (1903)

-
- 1899: *Undervisningsplan for Gymnasiet*. Kristiania: Det norske aktieforlag (1903)
- 1902: *Lov om Lærerskoler og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen*. Kristiania: Grøndahl & Søn Bogtrykkeri
- 1902: *Nærmere bestemmelser angaaende de offentlige lærerskoler og lærerprøver*. Kristiania: Grøndahl & Søn Bogtrykkeri
- 1911: *Undervisningsplan for middelskolen*. Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri
- 1911: *Undervisningsplan for gymnasiet*. Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri
- 1922: *Normalplan for landsfolkeskolen*. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Kristiania: J.M. Stenersens forlag
- 1925: *Undervisningsplan for middelskolen*. Oslo: A.W. Brøggers boktrykkeris forlag
- 1925: *Normalplan for byfolkeskolen*. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Oslo: J.M. Stenersens forlag
- 1927: *Den parlamentariske skolekommisjon bind V: Lov om høiere skoler*. Oslo: Det Mallingske bogtrykkeri
- 1930: *Lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen*. Norsk Lovtidende 1930
- 1930: *Reglement og undervisningsplan for lærerskolene og for lærerskolerådet og dets sekretær*. Kirke- og utdanningsdepartementet 29.11.1930
- 1933: *Innstilling fra Lærerorganisasjonenes skolenevnd oppnevnt 1931 efter henstilling fra Kirke- og undervisningsdepartementet*. Oslo: O. Fredr. Arnesens bok- og akcidenstrykkeri
- 1935: *Lov om høyere almenkoler*. Oslo: Grøndahl
- 1936: *Lov om folkeskolen i kjøpstædene*. Oslo
- 1936: *Lov om folkeskolen på landet*. Oslo: Stenersens forlag (1937)
- 1936: *Innstilling I fra Plankomiteen for den nye skoleordning. Om forbindelsen mellem folkeskolen og den høiere skole, engelskundervisning i folkeskolen m.m.* Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri
- 1938: *Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning. Om timefordelingen og undervisningen i den nye skole, om elevenes helse og skolearbeidet, om bygdeskoler og om ordningen av Undervisningsrådet*. Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri
- 1938: *Lov av 11. februar om lærarskular og prøvor for lærerar i folkeskolen*. Oslo: Grøndahl & Søn

-
- 1939: *Innstilling III fra Plankomiteen for den nye skoleordning. Om de økonomiske konsekvensene av nyordningen, om mulige lovendringer m.v.* Oslo: Det Mallingske Boktrykkeri
- 1939: *Lærarskolen: lov, reglement og undervisningsplaner.* Oslo: Grøndahl & Søns forlag
- 1939: *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen utarbeidd ved Normalplannemnda oppnemnd av Kyrkje- og undervisningsdepartementet.* Oslo: Aschehoug & CO. (1954, fjerde opplag)
- 1939: *Normalplan for byfolkeskolen utarbeidd ved Normalplankomiteén oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet.* Oslo: H. Aschehoug & CO (1962, tredje opplag)
- 1940: *Ny foreløpig melding om leseplaner og pensa i de boklige fag i den høgre skolen etter lov av 10. mai 1935.* Rundskriv fra Kirke- og undervisningsdepartementet 1. juli 1940
- 1950: *Undervisningsplaner. Den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935.* Oslo: Brøgers boktrykkeris forlag
- 1959: *Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935.* Oslo: Fabritius & sønners forlag
- 1959: *Lov om folkeskolen frå 10. april 1959. Med merknader, reglement og instruksar.* Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- 1960: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Forsøksrådet for skoleverket. I kommisjon hos H. Aschehoug & CO
- 1961: *Mellombels lov av 16. juni om utdanningskrav for lærarar i skolen.* Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- 1964: *Lov av 12. juni 1964 om realskole og gymnas*
- 1965: *Lov og reglement for lærarskolen.* Kirke- og undervisningsdepartementet
- 1965: *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen.* Kirke- og undervisningsdepartementet
- 1967: *Innstilling I om det videregående skoleverket fra skolekomiteen av 1965. Om behovet for opplæring og utdanning i aldersgruppene 16-19 år og Plan for utviklingen av det videregående skoleverket.* Komiteén oppnevnt ved kongelige resolusjoner 20. august og 3. desember 1965. Otta: Engers Boktrykkeri [Steenkomiteen/Skolekomiten]
- 1967: *Tilråding om reform av gymnaset frå Utvalet til å vurdere reform av fagleg innhald og indre oppbygging i Gymnaset* [Gymnaskomiteen/Gymnasutvalet]. Oslo: Grøndahl & Søn

-
- 1968: *Innstilling om lov om lærarutdanning*. Lærarutdanningsrådet
- 1969: *Innstilling II om det videregående skoleverket (den høgre skolen) fra skolekomiteen av 1965. Forsøksplaner for studieretningene håndverk og industri, handel og kontor, husholdningsfag, sjøfart, estetiske fag og kunstutdanning, fysisk fostring og idrettsutdanning og allmenn studieretning*. Komiteén oppnevnt ved kongelige resolusjoner 20. august og 3. desember 1965. Otta: Engers Boktrykkeri [Steenkomiteen]
- 1969: *Innstilling om lov om lærarutdanning*. Frå Lærarutdanningsrådet 19. desember 1968. Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Bergen: Reklametrykk AS
- 1970: *Innstilling III om det videregående skoleverket (den høgre skolen) fra skolekomiteen av 1965. Forsøksplaner for studieretningene landbruk, fiske, fisketilvirkning og fiskeindustri m.v. Lærlingeordning og lærlingskole, høgre skole for funksjonshemmede og voksenopplæring. Det vidare utviklingsarbeid i den høgre skolen og spørsmålet om felles lov for alle høgre skoler*. Komiteén oppnevnt ved kongelige resolusjoner 20. august og 3. desember 1965. Otta: Engers Boktrykkeri [Steenkomiteen]
- 1970: *Forarbeid til normalplan for grunnskolen*. Innstilling I frå Normalplanutvalet oppnemnt i 1967. Oslo: Aschehoug
- 1970: *Forslag til normalplan for grunnskolen*. Innstilling II frå Normalplanutvalet oppnemnt i 1967. Oslo: Aschehoug
- 1971: *Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave*. Oslo: Aschehoug
- 1973: *Lov av 8. juni 1973 nr. 49 om lærarutdanning*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- 1974: *Studieplan for allmennlærarutdanning* (her frå NOU 1974 nr. 58)
- 1974: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- 1974: *Lov av 21. juni 1974 nr. 5 om videregående opplæring*. Grøndahl Dreyer Lovdata
- 1974/1976: *Læreplan for den videregående skole*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet: Gyldendal
- 1980: *Studieplan for allmennlærarutdanning*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Universitetsforlaget
- 1982: *Norsk. Innstilling frå ei arbeidsgruppe*. Oslo: Universitetsforlaget
- 1982/1983: *St.meld. nr. 62. Om grunnskolen*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet
- 1983-84: *Innst. S. nr. 187. Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om Grunnskolen (St.meld. nr. 62 for 1982-83)*

-
- 1984: *NOU 1984:16. Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag*. Fra Norskkommisjonen oppnevnt ved kongelig resolusjon av 28. januar 1982. Oslo: Universitetsforlaget
- 1985: *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Revidert utgave. Fagplandel*. Oslo: Universitetsforlaget
- 1985: *Forslag til revidert mønsterplan for grunnskolen*. Grunnskolerådet 1. august 1985
- 1985: «Mønsterplanrevisjonen. Oppsummering av høringsuttalelsene til fagplandelen i M 85». Grunnskolerådet *Sak R 109/85*, 18.01.1985
- 1985: *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og mellombels utgåve*. Oslo: Aschehoug
- 1986: *Studieplan for allmennlærerutdanning*. Lærerutdanningsrådet
- 1986-87: *St.meld. nr. 15. Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet
- 1987: *Mønsterplan for grunnskolen*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug
- 1988: *NOU 1988:28. Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor
- 1988: *NOU 1988:32. For et lærerrikt samfunn* [Johannesenutvalet]. Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor
- 1989-1990: *St.meld. nr. 53 (1989-90). Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- 1990-1991: *St.meld. nr. 37 (1990-1991). Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1990-1991: *St.meld. nr. 40 (1990-91). Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1991: *NOU 1991:4. Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. [Blegenuutvalet]. Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning
- 1991-1992: *St.meld. nr. 33. Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1992: *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1992: «Første time» av statsråd Gudmund Hernes. Lanseringsforedrag. Prenta i *Grunnskolenytt* 2/1992

-
- 1992 (justert utgåve 1994): *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet 1992/1994
- 1993: *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, oktober 1993
- 1995: *Høringsutkast. Læreplan i norsk* av Læreplangruppa v/Kari Bech m.fl. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1996: *NOU 1996:22. Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning
- 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- 1997-1997: *St.meld. nr. 48. Om lærerutdanning*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- 1999: *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Fastsatt 01.07.00 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Norgesnettrådet
- 2001-2002: *St.meld. nr. 16 (2001-2002). Kvalitetsreformen: om ny lærerutdanning: mangfoldig – krevende – relevant*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- 2002: *NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. [Kvalitetsutvalet] Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- 2003: *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Utdannings- og forskningsdepartementet
- 2003: *NOU 2003:16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. [Kvalitetsutvalet] Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- 2003-2004: *St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- 2006: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen)
- 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet
- 2008-2009: *St.meld. nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet
- 2010: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*. Kunnskapsdepartementet

2010: *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn.*
Kunnskapsdepartementet

2010: *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn.* Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010.

2013: *Reviderte læreplaner.* Utdanningsdirektoratets nettsider:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>

Litteratur:

- Andersen, Per Thomas 2001. «Kunsten å kunne for lite». I *Samtiden* 4/2001
- Andreassen, Trond og Kjell Lars Berge 2001. «Norskfagets forfall og fall». I *Samtiden* 3/2001
- Apelset, Arne 2004. *Den låge danninga: skriftmeistring, diskursintegrering og tekstlege deltakingssformer 1760-1840*. Universitetet i Bergen, Nordisk institutt
- Asdal, Kristin, Kjell Lars Berge, Karen Gammelgaard, Trygve Riiser Gundersen, Helge Jordheim, Tore Rem og Johan L. Tønneson 2008. *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bech, Kari, Lars Sigfred Evensen, Jorun Fougner, Ingrid Rygg Haanes, Kristi Østtveit Odéen og Bjarne Øygarden 1995. «Ny norskplan for grunnskolen. Plangruppas redegjørelse». I *Norsklæraren* 4/1995 s. 32-38
- Berg Eriksen, Trond 1995. «Norskfaget i idéhistorisk perspektiv». I Egil Børre Johnsen *Virkelighetens forvaltere. Norsk sapsosa, første bok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, Kjell Lars og Trond Andreassen 2002. «Hvordan bør norskfaget fornyes? –En replikk til våre kritikere». I *Samtiden* 1/2002
- Bergersen, Hans 1935. *Morsmålsopplæringen. En undersøkelse av lærestoffet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Birkeland, Tone, Marit Christoffersen, Ole-Jørgen Johannesen, Eiliv Vinje og Laila Aase 1984. «Norskfaget i lærerutdanninga». I Kjell-Arild Madssen og Eiliv Vinje (red.) *Norskfaget i skole og lærerutdanning*. LNU
- Bjørndal, Ivar 2005. *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok
- Bliksrud, Liv og Vigdis Ystad (red.) 1996. *Norskfaget fra førskole til forskning*. Oslo: Aschehoug & Co
- Bloom, Harold 1996. *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Bull, Tove 1991. «Det ideologiske norskfaget og det faktiske norskfaget. Går norskfaget i oppløysing innannfrå?». I *Norsklæreren* 1/1991. Oslo: LNU
- Dale, Erling Lars 2004. «Anna Sethne. Arbeidsskolens pedagogikk ». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dahl, Helge 1959. *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget

-
- Dahl, Helge 1976. *Klassisisme og realisme. Den høgre skolen i Norge 1809-1869*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dilthey, Wilhelm 1989. *Introduction to the Human Sciences: an attempt to lay a foundation for the study of society and history*. London: Harvester
- Dilthey, Wilhelm 1996. *Hermeneutics and the Study of History*. Princeton: Princeton University Press
- Dilthey, Wilhelm 2001. «Avgrensning av åndsvitenskapene». I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag
- Engelsen, Britt Ulstrup 1990. *Norskfaget i videregående skole: Litteraturredaktisk vektlegging. Rapport I Debatt-analyse og drøfting*. Rapport nr. 4, PFI, Universitetet i Oslo
- Engelsen, Britt Ulstrup 1991. *Norskfaget i videregående skole: Litteraturredaktisk vektlegging. Rapport II Plananalyser. Avsluttende drøftinger*. Rapport nr. 5, PFI, Universitetet i Oslo
- Englund, Boel 1997. *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dets plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag
- Faye, Andreas 1853. *Almuskolen eller Vink til at opdrage og undervise Børn, samt ordne og styre en Almskole*. Christiania: Carl. C. Berner & Comp.
- Fet, Jostein 1995. *Lesande bønder: litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fet, Jostein 2003. *Skrivende bønder: skriftkultur på Nord-Vestlandet 1600-1850*. Oslo: Samlaget
- Forland, Astrid 1999. «To bøker i ei». I Erik Rudeng (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag AS
- Foss, Kåre 1949. *Almen danning i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Furre, Berge 1993. «Pontoppidan – sanning gjennom 150 år». I Per Strømholm (red.) *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år*. Oslo: Universitetsforlaget
- Faarlund, Jan Terje 2001. «Kva slags norskfag treng vi?». I *Samtiden* 4/2001
- Gadamer, Hans Georg 1970. «Universaliteten i det hermeneutiske problem». I *Norsk filologisk tidsskrift* s. 217-228. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, Hans Georg 1977. «Tidsavstånd, verkningshistoria och tillem্পning i hermeneutikken». I Engdahl, Horace (red.) *Hermeneutik*. Stockholm: Raben & Sjögren

-
- Garborg, Arne 1877. *Den ny-norske Sprog- og Nationalitetsbevægelse: et Forsøg paa en omfattende Redegjørelse, formet som polemiske Sendebreve til Modstræverne*. Kristiania: Cammermeyer
- Goodlad, John I. 1986. «The Scope of the Curriculum Field». I Bjørg Brandtzæg Gudem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3. Universitetet i Oslo/PFI
- Goodlad, John I., M. Frances Klein og Kenneth A. Tye 1986. «The Domain of Curriculum and Their Study». I Bjørg Brandtzæg Gudem (red.) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Kompendium 3. Universitetet i Oslo/PFI
- Grankvist, Rolf 2000. *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Grøgaard, Hans Jacob 1858. *Læsebog for Børn, en Forberedelse til Religionsundervisningen, især i Norges Omgangsskole-distrikter*. Bergen: Beyer
- Habermas, Jürgen 2001. «Om Gadammers Sannhet og metode». I Sissel Lægred og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus
- Hageberg, Otto 1993. «Norsk kompetanse i vidaregåande skole». I *Schola* nr. 2/1993 s. 44-47
- Hagen, Jon Erik 2001. «Norskfaget som stengsel – og opning». I *Samtiden* 4/2001
- Haraldsø, Brynjar 1989. «1739-1850. Det stille hundreåret – menighetsskolens tid». I Brynjar Haraldsø (red.) *Kirke – skole – stat*. Oslo: IKO-forlaget
- Hellesnes, Jon 1969. «Ein utdana mann og eit dana menneske». I Skjervheim, Hans og Leif Tufte *Pedagogikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal
- Hellesnes, Jon 1975. *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Hennig, Åsmund 2010. *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Hernes, Gudmund 1996. «Sentralpilaren». I Liv Bliksrud og Vigdis Ystad (red.) *Norskfaget fra førskole til forskning. Elleve konferansebidrag 1995*. Oslo: Aschehoug & Co
- Hirsch, Eric Donald 1987. *Cultural literacy: what every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin
- Holter, Åge 1989. «1850-1890. Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. I Brynjar Haraldsø (red.) *Kirke – skole – stat*. Oslo: IKO-forlaget
- Hovland, Brit Marie 1999. *For Fedreland og Broderband. Allmugeskulelærarane si møteverksemd i det nasjonale gjennombrøtet 1850-1870*. Volda: Utdanning som nasjonsbygging. Skrift nr. 1

-
- Høigård, Einar og Herman Ruge 1971. *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS
- Høydal, Reidun 1999. «Norskdomsrørslas akademikarar – ein del av venstrestatens dannelseselite». I Erik Rudeng (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag AS
- Jauss, Hans Robert. 1981. «Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen». I Michel Olsen og Gunver Kelstrup (red.) *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen
- Jensen, Peter Andreas 1863. *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Udgiven etter offentlig foranstaltning*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag
- Jensen, Peter Andreas 1863/1908. *P.A. Jensens autobiografiske meddelelser*. Kristiania: Norsk boktrykkeri AS
- Johnsen, Egil Børre 1997. *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Universitetet i Oslo. Acta Humaniora nr. 6
- Johnsen, Egil Børre 2003. *Fola fola Blakken: en biografi om Nordahl Rolfsen*. Oslo: Andresen & Butenschøn
- Jordheim, Helge 2001. *Lesningens vitenskap: utkast til en ny filologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav E. og Inger Anne Kvalbein (red.) 2003. *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, Gustav E. 2003. «Ny allmennlærerutdanning – struktur, innhold og kompetanse». I Gustav E. Karlsen og Inger Anne Kvalbein (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, Berit og Kirsten Sivesind 2009. «Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner». I Erling Lars Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, Berit, Jorunn Møller og Petter Aasen 2013. «Reformtakter – Kunnskapsløftets komposisjon». I Berit Karseth, Jorunn Møller og Petter Aasen (red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirkhusmo, Anders 1999. «Erling Kristvik – venstrestatens kunnskapsideolog?». I Erik Rudeng (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om de nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag
- Kittang, Atle 1979a. «Tolkingsteoriens plass i litteraturstudiet». I Kittang, Atle og Asbjørn Aarseth (red.) *Hermeneutikk og litteratur*. Bergen: Universitetsforlaget
- Kittang, Atle 1979b. «Hermeneutikkens historie frå Dilthey til Habermas». I Kittang, Atle og Asbjørn Aarseth (red.) *Hermeneutikk og litteratur*. Bergen: Universitetsforlaget

-
- Kittang, Atle, Per Meldahl og Hans H. Skei 1983. *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenheng*. Øvre Ervik: Alvheim & Eide akademisk forlag
- Kittang, Atle 1996. «Harold Bloom – ein ringar i tårnet». I Harold Bloom *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Kittang, Atle 2008. «Litterær kanonisering». I Stig Sæterbakken og Janike Kampevold Larsen (red.) *Norsk litterær kanon*. Oslo: Cappelen Damm
- Kjeldstadli, Knut 1999. «Biologiens tid. Randbemerkninger om viten og venstrestat». I Erik Rudeng (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag AS
- Klafki, Wolfgang 2009. «Kategorial dannelse». I Erling Lars Dale (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Korsgaard, Ove og Lars Løvlie 2003. «Indledning». I Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag
- Krogh, Thomas 2004. *Historie, forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Kvalbein, Inger Anne 2003. «Styring av hverdagens lærerutdanning». I Gustav E. Karlsen og Inger Anne Kvalbein (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvalsvik, Bjørn 1990. «Hermeneutikk og teksttolking». I Haugen, Odd Einar og Einar Thomassen (red.) *Den filologiske vitenskap*. Oslo: Solum forlag
- Kvalsvik, Bjørn Nic. 1993. «Nordahl Rolfsen som sosialdemokratisk ideolog». I *Norsklæreren* 5/1993, s. 5-12
- Larsen, Leif Johan 2005. «Identitet, dannelse og kommunikasjon». I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget
- Leirpoll, Halldis 1981. «Lesebøkene i norsk grunnskole». I Tordis Ørjasæter, Halldis Leirpoll, Jo Lie, Gunvor Risa og Einar Økland *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år. Lesebøker, barneblad, bøker, tegneserier*. Oslo: J.W. Cappelen forlag
- Linneberg, Arild 1993. «Formalisme og strukturalisme». I Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg og Hans H. Skei (red.) *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Longum, Leif (red.) 1978. *Litteraturen i skolen. En artikkelsamling*. Bergen: Universitetsforlaget

-
- Longum, Leif 1987. «Gjennom templets port...: norske skoleutgaver og litteraturundervisningen 1900-1970». I *Norsk litterær årbok* 1987
- Longum, Leif 1989: «*Norsk*» som forsknings- og studiefag. *Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Oslo: LNU/Cappelen
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg 1998. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Lægreid, Sissel og Torgeir Skorgen (red.) 2001. *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus
- Lønnå, Elisabeth 2004. «Helga Eng. Pedagogikken forankres i forskning om barnet». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Madssen, Kjell-Arild 1988. «Veiledende årsplaner befridd fra årsplaner». I *Norsklæreren* 1/1988, s. 52-53. LNU
- Madssen, Kjell-Arild 1999. *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Dr. polit.-avhandling, Pedagogisk institutt, NTNU
- Malling, Ove 1777/1992. *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenerne*. Utgitt av Erik Hansen, Det danske Sprog- og litteraturselskab. København: Gyldendal
- Mediås, Asbjørn 2010. *Skolehistoriske holdepunkt. Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Moe, Jørgen 1865. «Børneeventyret». I P.A. Jensen *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Udgiven etter offentlig Foranstaltning*, s. 279-281. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag
- Moen, Svein Roald 2004. *Knut Lyne Rahbeks Dansk læsebog og Exempelsamling til de forandrede lærde Skolers Brug: en studie i skolelesningens og kanondanningens historie*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark
- Myhre, Reidar 2002. *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nerbøvik, Jostein 1999. *Norsk historie 1860-1914. Eit bondesamfunn i oppbrot*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Ness, Einar (red.) 1974. *Pedagogisk oppslagsbok 1*. Oslo: Gyldendal
- Nicolaisen, Johan 1889. *Om modersmaalsundervisningen i folkeskolen*. Kristiania: J.W. Cappelens forlag

-
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005a. «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking». I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 2005b. «Har norskfaget eit omgrep om lesing?». I Aasen Arne Johannes og Sture Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nissen, Hartvig 1851. *Grundtræk af en Plan for Omdannelsen af Almueskolen paa Landet*. Christiania: P.T. Mallings Forlags-Boghandel
- Nissen, Hartvig 1876. *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania: I Commission hos Alb. Cammermeyer
- Nordstoga, Sveinung 1998. *Litteraturhistorie og L97: ei fagdidaktisk innføring*. Oslo: Tano Aschehoug
- Nordstoga, Sveinung 2003. *Inn i norskfaget: om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag
- Nordstoga, Sveinung 2011. *Livshistorier på landsmål. Andreas Austlids Lesebok for folkeskulen – eit lesebokprogram blir realisert*. Universitetet i Oslo
- Penne, Sylvi 2001. *Norsk som identitetsfag: norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pontoppidan, Erik 1737/1996. *Sandhed til Gudfrygtighed udi en eenfoldig og efter Mulighed kort, dog tilstrækkelig Forklaring over Sal. Doct. Mort. Luthers Liden Catecismo, inneholdende alt det, som den der vil blive salig, har behov at vide og gjøre*. Oslo: Norbok AS
- Rasmussen, Tarald 2004. «Erik Pontoppidan. Opplyst pietisme». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Rekdal, Anne Marie 2006. «Framtidas norsk lærer. Fra filologi til didaktikk. Universitetets og skolens norskfag gjennom 100 år» I *Norsk læreren* 3/2006
- Ribsskog, Bernhof 1948. «Litt om Normalplanene». I *Norsk skoleblad* nr. 14, 15 og 18.
- Ricoeur, Paul 2001. «Hva er en tekst? Å forstå og forklare». I Lægreid, Sissel og Torgeir Skorgen *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag
- Rogne, Magne 2005. «Norskfaget i allmennlærerutdanninga». I Marta Lea (red.) *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år*. Universitetet i Stavanger
- Rogne, Magne 2008. «Lærerutdanninga – ei bremse for skuleutviklinga? Om kjernefaglegheit i norskfaget». I Jónsdóttir, K. og Jóhannsdóttir, Þ. (red.) *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: Relationen mellem læreruddannelsen og skoleutviklingen*. University of Iceland, School of Education

-
- Rolfsen, Nordahl 1892/1974: *Læsebog for folkeskolen*. Første del. Kristiania: Jacob Dybwads forlag
- Ross, Alistair 2000. *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press
- Ruge, Herman 1933. *Morsmålsundervisningen*. Oslo: J.W. Cappelen's forlag
- Sanderud, Roar 1951. *Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Schleiermacher, Friedrich 2001: «Fra 'Innledning' til *Hermeneutikken*». I Læg Reid, Sissel og Torgeir Skorgen (red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag
- Sirevåg, Tønnes 1986. *Niels Treschow, skolemann med reformprogram – det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker opplyst*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie
- Sirevåg, Tønnes 1987. *Så lang ein strid. Om skole og folkeopplysning – verdspørsmål i krig og fred*. Oslo: NKS-forlaget
- Sirevåg, Tønnes 1988. *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om vidaregåande opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjkløvsjø, Viktor B. 1993: «Kunsten som grep». I Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg og Hans H. Skei (red.) *Moderne litteraturteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarpenes, Ove 2007. *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag
- Skjelbred, Dagrun 1998. «... de umistelige Bøger». *En studie av den tidlige norske abstradisjonen*. Universitetet i Oslo
- Skjelbred, Dagrun 2010. *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, Dagrun 2011. «'Hvorledes bør et Læseværk for Almueskolen være indrettet'? Om etableringen av leseboka på 1800-tallet». I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.) *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus forlag
- Skjelmo, Randi Hege 2007. *Endringer i norsk allmennlærerutdanning – mot en sterkere enhetlighet: desentralisert allmennlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006*. Universitetet i Tromsø
- Slagstad, Rune 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag
- Slagstad, Rune 2003. «Folkedannelsens forvandlinger». I Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag AS
- Slagstad, Rune 2006. *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax forlag
- Sletvold, Sverre 1971. *Norske lesebøker 1777-1969*. Trondheim: Universitetsforlaget

-
- Smidt, Jon (red.) 1983. *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: J.W. Cappelen
- Smidt, Jon 1986. *Styrmannen og mannskapet. Om «lærertekst» og «elevtekster» i en skoleklassens arbeid med Jens Bjørneboes roman 'Haiene'*. Oslo: J.W. Cappelen
- Steinfeld, Torill 1986. *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Cappelen forlag/LNU
- Steinfeld, Torill 1998. «Leseboka blir folkeei. I Egil Børre Johnsen og Trond Berg Eriksen (red.) *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750-1996*. Bind II. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinfeld, Torill 2001. «På hjemlig grunn. Norske skolelitteraturhistorier ca. 1900-1940». I *Videnskap og national oppdragelse. Studier i nordisk litteraturhistorieskrivning* Del 2. København: Nordisk Ministerråd
- Steinfeld, Torill 2005. «Litteraturhistorie i norskfaget – historiske linjer og aktuelle perspektiver». I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget
- Steinfeld, Torill 2009. «Norsk kanon og kanondannelse – historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer». I *TidSchrift voor Skandinavistiek* 2009 Volum 30 (1) s. 167-191
- Stenseth, Bodil 1993. *En norsk elite: nasjonsbyggerne på Lysaker*. Oslo: Aschehoug
- Sørensen, Birte 1983. «Teksten og eleven». I Jon Smidt (red.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: J.W. Cappelen
- Taba, Hilda 1962. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World
- Telhaug, Alfred Oftedal 1992. *Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Telhaug, Alfred Oftedal 1997. *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didaktia norsk forlag AS
- Telhaug, Alfred Oftedal, Per Eivind Kjøl, Alf Inge Wallum, Rolf Th. Tønnessen og Nina Volckmar 1999. *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000: en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Telhaug, Alfred Oftedal 2005. *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

-
- Thavenius, Jan 1991. *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens tradisjoner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB
- Thavenius, Jan 1995. *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Thornquist, Eline 2003. *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, Harald 2004. «Hartvig Nissen. 'Den politiske Pædagogik'». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Thuen, Harald og Sveinung Vaage 2004. «Innledning». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Trippestad, Tom Are 2009. *Kommandohumanismen: en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Universitetet i Bergen
- Tromsø lokallag LNU (Landslaget for norskundervisning) 1983. «Norskfaget i grunnskolen. Fråsegn frå Tromsø lokallag». I *Norsklæreren* 3/1983, s. 61-64
- Tveit, Knut 1990. *Allmugeskolen på Austlandsbygdene 1730-1830*. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget
- Tønnesen, Hans Olav 1966. *Tekster og aktstykker til den norske skoles historie*. Oslo: Fabritius og sønners forlag
- Ulstrup Engelsen, Britt 1990. *Norskfaget i videregående skole: Litteraturdidaktisk vektlegging. Rapport I. Debatt-analyse og drøfting*. Rapport nr. 4. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Ulstrup Engelsen, Britt 1991. *Norskfaget i videregående skole: Litteraturdidaktisk vektlegging. Rapport II. Plananalyser. Avsluttende drøftinger*. Rapport nr. 5. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Ulstrup Engelsen, Britt 2009. «Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06». I Erling Lars Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vig, Ole 1855. «Hvad Hensyn bør der i Almskolen tages til den skjøne Litteratur og især til Poesien?». *Den norsk Folkeskole*, s. 324-334
- Vig, Ole 1855-1856. «Hvorledes bør et Læseværk for Almskolen være Indrettet». I *Den norske Folkeskole* nr. 3, 4 og 7, s. 117-127, 183-192, 306-313
- Vig, Ole 1916. *Skrifter i utval* ved Lars Eskeland. Bergen: Lunde og Co Forlag

-
- Vinje, Eiliv 2005. «Om kanon i litteraturundervisning». I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget
- Vaage, Sveinung 2004. «Erling Kristvik. Pedagogikk som kulturell modernisering og folkedanning». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Winter Jørgensen, Marianne og Louise Philips 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag
- Aas, Gro Hanne 2004. «Bernhof Ribsskog. Elevenes læring i sentrum». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aasland, Tora m.fl. 2006. *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport frå arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Aase, Laila 2002. *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og dannelsestradisjoner fram til 1970*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aase, Laila 2004. «Nordahl Rolfsen – leseboken som folkeskolens ideologibærer». I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aase, Laila 2005a. «Skolefagenes ulike formål – danning og nytte». I Kjetil Bjørhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aase, Laila 2005b. «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid». I Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aase, Laila 2005c. «Norskfaget – skolens fremste danningfag?». I Kjetil Bjørhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

