

Skolelærernes historiske u-samtidigheder

– lærerne som bondestandens organiske intellektuelle i mødet med uddannelses-eksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv

Af Jesper Eckhardt Larsen

Artiklen forsøger at beskrive den særlige rolle, som lærerne spillede i lokalsamfund i Danmark og Norge ca. 1880-1920, og dennes bredere følger for lærerkulturer og læreruddannelse også senere i det 20. århundrede. Artiklens tese er, at udviklingen inden for læreruddannelserne, kombineret med en stærkere dansk og norsk bondestand sammenlignet med både nordiske og tysktalende lande, gav anledning til udviklingen af lærergrupper som bondestandens organiske intellektuelle. Lærerne havde et uddannelsesmæssigt forspring et halvt hundrede år før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt bagud allerede i løbet af første halvdel af det tyvende århundrede. Lærerne var derved historisk u-samtidige i begge perioder, og måske helt frem til i dag.

Introduktion

Gennem det 20. århundrede har en støt stigende andel unge taget en ungdomsuddannelse og mange også en videregående uddannelse. Uddannelseseksplosionen, som internationalt set begyndte i USA omkring år 1900, kan iagttages globalt. De videregående uddannelser udviklede sig i anden halvdel af det 20. århundrede fra elite- til masse- og endelig til universel højere uddannelse også i de nordiske lande.¹ I dag er ungdomsuddannelse stort set blevet et krav til alle.

Folkeskolelærerne udgør dog en gruppe, som i forhold til denne uddannelseseksplosion er præget af en næsten slående u-samtidighed. I perioden før væksten i det almindelige uddannelsesniveau var læreren ofte en af de mere veluddannede, særligt i de mindre byer og landsbyer på landet. Flere historikere peger på, at lærere omkring 1880 kunne spille en rolle som politisk central person i sogneråd, andelsforeninger, som skribenter i dagblade og som aktive i både lokal og national partipolitik. Det uddannelsesmæssige forspring, som lærerne havde på lan-

¹ Jónasson 2003; Trow 2007.

det fra omkring 1860 til begyndelsen af det 20. århundrede, blev dog indhentet af en generel stigning i uddannelsesniveaue, som viser en eksponentielt stigende kurve begyndende ca. år 1900.²

Efter uddannelsesniveaue i Norden for alvor højnedes for brede grupper i samfundet fra midt i det tyvende århundrede, kom der i 1966 krav om studentereksamen eller højere forberedelseseksamen (hf) som optagelseskrav til læreruddannelserne i Danmark, men på mange måder var det nævnte uddannelsesforspring allerede indhentet af udviklingen.³ Således var der allerede i 1970 tale om en tilgangsfrekvens til gymnasierne og hf på 25 % af en ungdomsårgang.⁴ I visse lande kom der på dette tidspunkt en ”opgradering” af lærernes uddannelsesniveaue fra kortere seminarieuddannelser til længerevarende videregående uddannelser. I Finland kom denne ændring, ikke uden hårde kampe, til at betyde et kulturskifte i den finske grundskole.⁵ I Danmark blev dette skifte udsat på ubestemt tid, i den betydning at læreruddannelse stadig ikke foregår ved de institutioner, som uddanner store dele af hver ny årgang unge til højeste faglige/videnskabelige niveaue.

En af forklaringerne på lærernes store betydning for lokalsamfundene i den tidlige fase kan ligge i netop deres *usamtidighed*. De havde et uddannelsesmæssigt *forspring* et halvt hundrede år, før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt *bagud* allerede i løbet af første halvdel af det tyvende århundrede.

Det har været drøftet indgående i norsk historiografi, at skolelærerne i den tidlige periode udgjorde spydspidsen i en modkultur, som på mange måder blev hegemonisk i at definere Norges nationale selvforståelse. Som ”periferiens nasjonsbyggere” har særligt ”vestlandslærere” spillet en missionslignende rolle i hele Norge ved at være fortalere for målsagen (”nynorsk” imod ”bokmål”), afholdsagen og lavkirkelig kristendom. Det er tydeligt ud fra rekrutteringsdata, at norske lærerne i denne periode helt overvejende var fra rural baggrund, i en grad disproportional til samfundets generelle urbanisering. I dansk sammenhæng har noget lignende gjort sig gældende, dog med en lidt anden balance imellem den urbane ”elite” og den perifere(?) ”modkultur”. Den danske historiografi er enten præget af en fejring af de særlige træk ved denne modkultur, lokaldemokratisk deltagelse, andelsbevægelse, højskolebevægelse og grundtvigsk kristendom eller forholder sig kritisk til det hegemoni, som senere tilkom denne ”modkultur”.

I perioden før masseuddannelserne for alvor slog igennem, var rollen som uddannet, intellektuel og præmisreflekterende defineret ved dens mere eksklusive funktion i samfundet. I slutningen af 1920’erne udviklede Antonio Gramsci en

² Jónasson 2003.

³ Christensen 1981.

⁴ Undervisningsministeriet 1998: 16.

⁵ Nieminen 2018.

teori om to typer intellektuelle – de *traditionelle* og de *organiske*. Det skal senere drøftes, om præmisserne for en sådan skelnen opløses i lyset af uddannelsesekspllosionen, men som udgangspunkt skal teorien benyttes til at diskutere lærernes position som gruppe i overgangen fra det 19. til det 20. århundrede.

Den internationale litteratur skelner i forholdet imellem lærere og befolkning ofte imellem to grundformer. En ”koloniserende” eller ”civiliserende” lærerrolle er blevet beskrevet for både Østrigs og for Sydamerikas tilfælde.⁶ På den anden side har Jon Lauglo for det norske tilfælde valgt at benytte begrebet ”populist” i dets engelske betydning for at beskrive den folkelige indbinding af lærerstanden.⁷ For at analysere det finske tilfælde anvender Erkki Anttila og Ari Väänänen begreberne ”local” eller ”cosmopolitan” for at beskrive lærernes mentalitet og livsform.⁸ For Schweiz har Tomas Bascio analyseret en vedblivende henvisning til den lokale organiske lærertype i reformdiskussioner helt op i 1970’erne.⁹ Dette korte udblik giver anledning til egentlige internationale sammenligninger af den særlige rolle, som lærerne spillede i lokalsamfund på landet i slutningen af 1800-tallet og de første årtier af det følgende århundrede. I det følgende skal den danske og til dels også den norske kontekst beskrives nøjere, med enkelte sammenlignende udblik til Norden og Tyskland.

Den ambivalente lærergruppe i overgangen fra det 19. til det 20. århundrede

Der er i såvel den danske, nordiske som i den internationale historiografi en ambivalens i tolkningen af lærernes sociale position og kulturelle betydning frem imod slutningen af 1800-tallet og i begyndelsen af det 20. århundrede.¹⁰ Lærerne beskrives på en gang både som en socialt dynamisk og dermed central gruppe for samfundsudviklingen frem imod begyndelsen af det 20. århundrede, men de beskrives også med en status på linje med husmænd, socialt set underlegne til præsten og gårdmændene.

Den italienske filosof og samfundsteoretiker Antonio Gramsci (1891-1937) udviklede distinktionen imellem *traditionelle* og *organiske* intellektuelle, som her skal benyttes for at drøfte disse ambivalenser i analysen af lærernes sociale rolle i samfundet. På denne baggrund kan der formuleres følgende tese, som skal drøftes i denne artikel: Hvis lærerne netop i kraft af en dobbeltrolle kan forstås som den fremvoksende selvbevidste bondestands organiske intellektuelle, kan det belyse styrken af en vedblivende konfliktlinje imellem to kulturer i den danske uddannelsesverden: en elitær og akademisk uddannelseskultur og en egalitær

⁶ Caruso 2012; Göttlicher 2019.

⁷ Lauglo 1995.

⁸ Anttila & Väänänen 2013.

⁹ Bascio 2018.

¹⁰ Anttila & Väänänen 2013.

og anti-akademisk modkultur. I Norge blev den egalitære og anti-akademiske kultur i højere grad hegemonisk – hvilket dels kan skyldes en i udgangspunktet svagere og mere utilitaristisk akademisk kultur – eller et nationalpolitisk valg af periferien som den egentlige norske kultur i modsætning til den alt for danskdominerede urbane centrumskultur.

Den nævnte ambivalens kan på baggrund af Gramscis distinktion ses som en fordel for gruppen af lærere i slutningen af 1800-tallet. Den danske landsbylærer kunne i kraft af sin sociale baggrund i bondebefolkningen, sin nøjsomme sociale status og også i kraft af sin jordlod og løn i form af naturalier indtage en position som ”primus inter pares” – den fremmeste bonde blandt bønder.¹¹ Dobbeltrollen som både bonde blandt bønder, og læsende, skrivende og foredragende formidler og organisator gav både legitimitet og kvalifikationer til at træde ind i rollen som organisk intellektuel i en periode, hvor udviklingen i landbruget frembragte en politisk og økonomisk magtfuld gruppe i form af selvejende entreprenante bønder.

Gundhild Nissen beskriver det danske landbosamfund på følgende måde:

“Det var bønderne, der havde den store indflydelse i landbosamfundet og det var dem, der førte ordet. Landbrugserhvervet var i årtierne efter 1880 på march fremad. Bondestanden havde mødt udfordring i de vanskelige forhold for landbruget og de var i gang med at kæmpe sig frem og op ved egen hjælp. De vandt en stigende selvsikkerhed, som forenet med den øgede politiske bevidsthed og overbevisningen om den folkelige kulturs selvstændige og overordnede værdi gjorde dem til en fremstormende magt.”¹²

Læreruddannelse, som frem til midten af 1800-tallet var et statsligt monopol i Danmark, blev, efter pres fra Bondevennerne og grundtvigske kredse, liberaliseret i 1857 og igen i 1867. Dette skabte et vindue, hvor grupper i civilsamfundet kunne etablere deres egne alternative læreruddannelses-institutioner, f.eks. grundtvigske grupper, indremissionske grupper og grupper af kvinder med både dannelses- og emancipationsdagsordner.¹³ Mange af disse institutioner viste sig livskraftige langt op i det 20. århundrede og blev mere og mere integrerede i den danske ”statslighed”. I Norge var dette ”vindue” af kortere varighed – fra ca. 1880 til 1920, og staten overtog derefter en kraftigere styring af læreruddannelserne, end det var tilfældet i Danmark. Den omtalte norske ”modkultur” blev af denne og andre grunde til en mere integreret del af den norske nationale selvforståelse.¹⁴

¹¹ Larsen 2018.

¹² Nissen 1973: 345.

¹³ Skovgaard-Petersen 2005, Hilden 1993.

¹⁴ Slagstad 2008; Tveiten 1994.



Nathalie Zahle grundlagde i 1851 en skole for kvinder, som dermed fik mulighed for at uddanne sig og at blive økonomisk uafhængige. Fra 1861 drev N. Zahle et seminarium, der blev begyndelsen på flere kvindeseminarier og ikke mindst på kvinders adgang til embeder i skolen som lærerinder og forskolelærerinder. Det gjorde sig også gældende med kvinderne på kommunelærerindeholdet hos frk. Zahle, som ses på fotøet 1874 (foto, AU Skolehistorie).

Nedenfor vil eksempler fra forskellige analyser af lærerens særlige stilling i bondesamfundet i slutningen af 1800-tallet belyse dette spørgsmål. Den modkulturelle tendens, som disse lærere repræsenterede, viser sig i de konfliktlinjer, som prægede både den samtidige diskussion om lærerne og læreruddannelserne, og den har præget den senere historiografi. Først skal teorien om de to typer intellektuelle skitseres med særligt henblik på diskussionen, om lærerne på landet i Danmark og Norge var bondesamfundets organiske intellektuelle.

Antonio Gramscis teori om *traditionelle* og *organiske* intellektuelle

I den kommunistiske debat om de intellektuelles samfundsrolle tilsluttede Antonio Gramsci sig den leninistiske linje ved at hævde, at der ikke nødvendigvis var en modsætning imellem arbejdere og intellektuelle i den nye kommunistiske elite. Der var ikke en væsensforskel, men kun en funktionsforskel – alle kunne i princippet siges at være intellektuelle, men ikke alle udøvede den funktion i samfundet at være intellektuelle. Gramsci udviklede i forbindelse med denne diskussion en distinktion imellem *traditionelle* intellektuelle og *organiske* intellektuelle. Dog med det udgangspunkt, at de to grupper begge var opstået ud fra og stadig var afhængige af specifikke sociale grupper/klasser. Inden for enhver ny opadstræbende social og klasse-mæssig gruppering vil der være visse enkeltpersoner, som får/indtager rollen som ledende og præmisreflekterende for gruppen. Disse kalder Gramsci organiske intellektuelle: ”Enhver social gruppe, som bliver til på grundlag af en essentiel funktion i den økonomiske produktion, skaber sammen med sig selv, organisk, et eller flere lag af intellektuelle, som giver den homogenitet og en bevidsthed om dens egen funktion ikke bare i den økonomiske, men også i den sociale og politiske verden.”¹⁵

En lærer, der fungerer som organisk intellektuel for bondestanden, må altså være skrivende og talende, må forsøge at skabe homogenitet og bevidsthed om bondestandens funktion som gruppe, evt. være ledende og præmisreflekterende i form af et foreningsmæssigt eller politisk engagement på vegne af bondestanden. Denne tentative definition af en organisk intellektuel lærer står for egen regning, men en lignende brug af Gramsci kan findes hos Nuala C. Johnson, som betegner visse grupper af irske lærere som organiske intellektuelle uden at problematisere forskellen fra Gramscis egen brug af begrebet.¹⁶ Gramsci inviterede selv til historiske analyser ved at understrege, at der ud af distinktionen imellem *traditionelle* og *organiske* intellektuelle flyder en hel række af problemer og mulige spørgsmål for historisk forskning.

Ud fra sine egne historiske undersøgelser, der nok mest omfattede kontinental Europa, konkluderer Gramsci dog, at netop bondestanden er og bliver uden sine egne organiske intellektuelle – i modsætning til arbejderklassen:

¹⁵ Gramsci 1971: 5 [alle citater er oversættelser fra den engelske udgave ved JEL].

¹⁶ Johnson 1993.

“Men det må bemærkes at bondestanden, på trods af at de udøver en essentiel funktion i produktionen, ikke udvikler sine egne organiske intellektuelle, og den assimilerer heller ikke et stratum af traditionelle intellektuelle, på trods af at det er fra bondestanden, at andre sociale grupper henter deres intellektuelle og en stor del af de traditionelle intellektuelle er af bondeoprindelse.”¹⁷

Denne opfattelse hos Gramsci bygger på, at når en bonde bliver præst eller videnskabsmand, mister han den organiske forbindelse til sin oprindelige klasse. Dette sker ikke når arbejderklassen skaber sine egne rækker af intellektuelle – disse forbliver organiske. Gramsci delte altså en i revolutionær forstand ret optimistisk opfattelse af den nye styrende proletar-elite, som skulle vokse frem ifølge den socialistisk/kommunistiske tankeverden.

Men Gramsci er alligevel relevant i denne sammenhæng, fordi han formulerer sin teori generelt om alle nye grupper – ikke blot om arbejderklassen. Alle nye grupper, som søger at hævde sig i samfundet, opsøger ifølge Gramsci allerede eksisterende kategorier af intellektuelle til at udfylde relevante funktioner for denne nye gruppe. Den mest klassiske gruppe, som ofte har haft monopol som intellektuelle, er præsterne. Det er også i denne sammenhæng en relevant indvending, at det af og til var præster af grundtvigsk eller indremissionsk, eller anden lavkirkelig observans, som fik rollen som fortalere for bondestanden og gav retning til dens sociale, politiske og kulturelle udvikling. Grundtvig selv kunne vel regnes for en sådan organisk intellektuel i dansk sammenhæng.

“Altså er der historisk formede specialiserede sociale kategorier for udøvelsen af den intellektuelle funktion. Disse er formede i forbindelse med alle sociale grupper, men særlig i forbindelse med de mere centrale, og de undergår en ekstensiv og kompleks udvikling i forbindelse med den dominante sociale gruppe. Et af de mere væsentlige træk ved enhver gruppe, som udvikler sig henimod dominans, er den kamp for at assimilere og ”ideologisk” erobre de traditionelle intellektuelle, men denne assimilering og erobring sker hurtigere og mere effektivt desto mere den pågældende gruppe har succes med samtidig at udvikle dens egne organiske intellektuelle.”¹⁸

Der kan argumenteres for, at bønderne i både Danmark og Norge manifesterede sig som så stærke samfundsgrupper, at de de facto brød med Gramscis pessimistiske forudsigelse om bondestanden.

¹⁷ Gramsci 1971: 6.

¹⁸ Ibid.: 10

På den baggrund ligner processen, han beskrev, en dobbelt strategi: både at assimilere traditionelle intellektuelle grupper (præster for eksempel), men også at udvikle egne organiske intellektuelle som i de danske og norske tilfælde. I Danmark og Norge var der tale om lavkirkelige bevægelser, den grundtvigianske og den indremissionske. Disse bevægelser stræbte tilsyneladende også efter at assimilere og ideologisk erobre præstestanden, men denne proces blev mere effektiv, ved at disse grupper havde succes med at udvikle en særlig grundtvigiansk hhv. indremissionsk gruppe af lærere, som kunne fungere som organiske intellektuelle for disse grupper.

Man må altså foretage det tankeeksperiment, at Gramsci også kendte den danske og norske bondestands stigende økonomiske og nationalpolitiske indflydelse i hans egen samtid. Det er dog tydeligt, at han selv refererede til situationen i andre områder, fortrinsvist midt- og sydeuropæiske lande. I lande, hvor lærerne ikke på samme måde var bondestandens organiske intellektuelle, må Gramscis analyse karakteriseres som mest passende for den ”koloniserende” lærertype. En forskel i forhold til denne artikels tese er nemlig, at Gramsci selv placerer lærere som en del af den rurale verdens *traditionelle* intellektuelle:

“Intellektuelle af den rurale type er oftest ”traditionelle”, dvs. de er knyttet til den sociale gruppe af landfolk og mindre byers småborgerskab, endnu ikke så udviklet og sat i bevægelse af det kapitalistiske system. Denne type af intellektuelle bringer bønderne i kontakt med den lokale og statslige administration (jurister, byskrivere, osv.) På grund af denne aktivitet har de en væsentlig politisk-social funktion, siden det at mediere professionelt er vanskelig at skille fra det at mediere politisk. Dertil kommer at den intellektuelle på landet (præsten, juristen, by-skriveren, læreren, lægen osv.) i det store hele har en højere, eller i det mindste anderledes levestandard end den almindelige bonde og af den grund repræsenterer en social model for bonden at se op til i sit håb om at flygte fra eller at forbedre sin sociale tilstand. Bonden tænker altid, at i hvert fald en af hans sønner kunne blive en intellektuel (særlig præst), og derved blive en gentleman og hæve familiens sociale niveau ved at facilitere dets økonomiske liv gennem de forbindelser han med stor sandsynlighed vil opnå med resten af overklassen (”the gentry”). [...] Bondens attitude over for den intellektuelle er dobbelt og forekommer modsætningsfuld. Han respekterer den intellektuelles og generelt den statsansattes sociale position, men føler af og til foragt for den, hvilket betyder at hans beundring er blandet med instinktive elementer af misundelse og vrede. Man kan ikke forstå noget af bøndernes kollektive liv, hvis ikke man overvejer og konkret og dybtgående undersøger denne effektive underordning under de intellektuelle. Enhver organisk

udvikling af bønderne, op til et vist punkt, er knyttet til og afhænger af bevægelser blandt de intellektuelle.”¹⁹

Hvor andre sociologiske tilgange på samme tid fokuserede på tilknytningen og afhængigheden af geografisk afgrænsede enheder, for eksempel Ferninand Tönnies’ berømte skelnen imellem ”Gemeinschaft” og ”Gesellschaft” – lokalsamfund over for samfund på nationalt niveau og med internationale netværk som reference, så Gramsci både på tilknytningen til funktionelle grupper eller klasser og på den geografiske placering.²⁰

Sammenfattende kan Gramsci siges at blive modsagt af den danske og norske situation i slutningen af 1800-tallet. Han selv så, i Italien og andre kontinental-europæiske lande omkring ham, at bønderne ikke kunne ”beholde” intellektuelle, der var rekrutteret fra bondestanden selv. Disse blev snarere gensocialiserede som traditionelle intellektuelle, med loyaliteter imod andre og bedre placerede grupper. For det andet, når det drejede sig om lærere på landet, så han, i det italienske landskab, at disse forholdt sig som traditionelle intellektuelle – kulturelt set repræsenterende en overlegen, måske snobbet centrumskultur. Disse vil nedenfor blive diskuteret som den ”koloniserende” lærertype.

Liberalisering, vækst og kønsfordeling

I det følgende skal den historiske kontekst for fremvæksten af en anderledes lærerstand i Danmark og Norge beskrives. Hvilke forudsætninger var der for, at lærerne kunne indtage rollen som bondestandens organiske intellektuelle? Disse forudsætninger omfatter bl.a. en liberalisering af tilgangen til lærerprofessionen fra midt i 1800-tallet, en begyndende vækst i antallet af lærerstillinger, men også en vedholdende rural rekruttering helt frem til og med første halvdel af det 20. århundrede.

Christian Larsen har samlet statistik om antallet af dimittender fra landets seminarier over en 200-årig periode.²¹ Billedet er præget af op- og nedturer, men også disse tal afspejler den eksponentielle vækst i uddannelsessektoren igennem det lange 20. århundrede. Lærernes vækstkurve begyndte dog små 40 år tidligere. Der er tale om et påfaldende statisk billede af antallet af ny-udklækkede lærere fra seminarierne fra begyndelsen af og henover midten af 1800-tallet. Fra 1814 og frem er det årlige antal dimittender fra lærerseminarierne ca. 100, og dette tal holder sig bemærkelsesværdigt konstant de næste 50 år, endog med en vigen- de tendens i 1850’erne. Et spring sker i 1860, hvor dette tal fordobles til små 200 om året med en stigende tendens. Et nyt spring sker ca. 1880. Således fordobles tallet fra 1879 til 1884 til ca. 400, hvor andelen af kvindelige dimittender fra den

¹⁹ Gramsci 1971: 14-15.

²⁰ Anttila & Väänänen 2013.

²¹ Larsen 2005a.

tid udgør omkring en fjerdedel. En kontinuerlig vækst fortsætter herfra frem til 1913, hvor der dimitterer 748. Herpå følger et fald – med tal imellem 300 og 650 frem til 1952. Først i 1952 er der igen ny rekord, med 875 nyuddannede lærere i dette år. I løbet af 1950'erne og frem til 1970 er der til gengæld en næsten eksplosiv vækst fra 1015 dimittender i 1954, 1582 i 1959 og imellem to og tre tusinde dimittender om året fra 1963 til 1970. Trods denne store vækst fra 1950'erne og frem har Erik Nørr vist, at dette slet ikke rakte. Hele perioden fra 1945 til 1970 var præget af en udbredt lærermangel.²²

I det følgende skal nogle årsager til disse tal for lærerdimittender kort skitseres. Der er tale om et ”takeoff” omkring 1860, som er forklarligt ud fra seminarieloven i 1857, som liberaliserede udbuddet af læreruddannelse i Danmark.

Rigsdagens debatter var frem imod 1850'ernes slutning gennemgående præget af liberale argumenter og rettet mod en afskaffelse af det eksisterende statsmonopol på uddannelse af lærere. Konkurrence og frihed skulle – som på andre af samfundets områder – præge læreruddannelserne. Også manglen på seminariuddannede lærere i 1850'erne grundet den omtalte vigende søgning var en politisk årsag til, at 1857-loven blev så åben, som den gjorde. Der blev indført en ny åben skolelærereksamen uden krav om forudgående uddannelse. Denne blev afholdt uafhængig af seminarierne i større byer i hele landet fra 1857 og frem, og alle interesserede kunne sende begæring til Kultusministeriet om at deltage. Mindstealderen blev sat til 20 år, og der var prøver i ti fag.²³

Vagn Skovgaard-Petersen forklarer væksten fra 1860 og frem ud fra en kombination af årsager. Dels var der indført en mulighed for at gå på pension for siddende lærere i 1856, og dels blev der i København taget initiativ til en eksamen for kvindelige lærere i 1859, her med et alderskrav på 24 år. I 1861 åbnede Nicolaj Femmer og Natalie Zahle deres kvindeseminarier i København. Trods denne liberalisering tiltog kritikken af de statslige seminariers særstilling i 1860'erne, ikke mindst fremført af Bondevennerne. Kritikken støttede sig bl.a. på den succes, som den daværende folkehøjskolelærer ved Grundtvigs Højskole Marielyst, Jeppe T.A. Tang opnåede med sin særlige kombination af lærerseminarium og folkehøjskole. Han høstede til fulde frugten af liberaliseret læreruddannelse ved fra 1863 at etablere et seminarium i Blaagaardsgade.²⁴

Liberaliseringen gik efter forslag fra Bondevennerne et hak videre i 1867-loven om en ny skolelærereksamen. Denne trådte i kraft i 1869 og samlede alle eksaminander, som ønskede lærereksamen, under samme ordning – statsseminariernes dimittender, dem fra private kurser, mandlige og kvindelige lærerspiranter. Skovgaard-Petersen sammenfatter Bondevennernes kamp som vundet

²² Nørr 2017, 2018.

²³ Larsen 2005b: 168.

²⁴ Skovgaard-Petersen 2005: 191.



Blaagaard Seminarium var et af periodens privatseminarier, grundlagt af Jeppe Tang, i opposition til de gamle statsseminarier, som friseminarium i 1859. Seminariet var privatejet indtil 1955, hvor det blev en selvejende institution, for i 1982 at blive slået sammen med Emdrupborg Statsseminarium til Blaagaard Statsseminarium. På fotoet ser vi et klasseværelse på seminariet ca. 1904 med udelukkende mandlige elever, da kvinder først fik adgang til seminariet i 1949 (foto, AU Skolehistorie).

– med den undtagelse at statsseminarierne ikke blev nedlagt i større stil, sådan som det var ønsket:

“Argumenterne for den nye ordning kom fra et liberalistisk arsenal: læreruddannelsen var ikke nogen statsopgave, hvis den kunne løses ad privat vej; Så få centrale direktiver som muligt, helst en eller anden form for mesterlære; under alle omstændigheder ikke en eksamensordning som begunstigede dem, der havde fulgt et regelret seminarieforløb. Også hensynet til mulige besparelser for statskassen blev fremført under den politiske behandling”²⁵

²⁵ Ibid.: 194.

Grundlæggelsen af en række nye private seminarier fulgte i kølvandet på disse to love. Både grundtvigianske og indremissionske seminarier blev grundlagt over hele landet.

Skovgaard-Petersen deler dog en negativ vurdering af liberaliseringens konsekvenser for det faglige niveau blandt dem, som søgte at blive lærere. Og tiden efter en ny opstramning i 1894 beskrives entydigt som en forbedring. Efter 1894 skulle alle lærere igennem en statsgodkendt seminarieuddannelse for at kunne gå til skolelærereksamen.

Dog er det ikke muligt uden dette *vindue* af liberalisering fra 1857 til 1894 at forestille sig den stærke forbindelse imellem dominerende kirkelige og politiske retninger og dansk læreruddannelse, som holdt sig langt op i det 20. århundrede. Men der var unægtelig tale om ”stop-and-go”-liberalisering – nu var et antal ikke-statslige seminarier grundlagt, og disse kunne søge om statslig godkendelse, men der blev lukket for den frie tilgang til aflæggelse af skolelærereksamen og dermed for den underskov af private kurser, som havde tilbudt forberedelse af aspiranterne.

Med hensyn til det vigtige spørgsmål om kønsfordeling, som ikke er særskilt genstand for denne artikel, opnås pari for mandlige og kvindelige dimittender fra den folkeskolerettede læreruddannelse for Danmarks vedkommende i 1954 med 482 mandlige og 483 kvindelige dimittender. Denne paritet holder i ca. 10 år frem til 1965, hvorefter kvinderne har holdt majoritetspositionen helt frem til i dag. Antallet af forskolelærerinder, en gruppe, som kommer til i 1894 topper i 1910 med 117 dimittender og i 1956 med 122 dimittender for derefter at aftage langsomt frem til denne kategori forsvinder i 1971. Først i 1967-68 er der lige så mange kvindelige som mandlige ansatte lærere i Danmark.²⁶



²⁶ Danmarks statistik: Statistiske Meddelelser og Statistisk Årbog.

Skema 1.

Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i Danmark²⁷

Periode Faders Erhvervsrolle	Ca. 1880	Ca. 1900	Ca. 1920	Ca. 1950
- Bønder og arbejdere	51 %	46 %	36 %	38 % (Bønder 20 % + Arbejdere 18 %)
- Håndværkere og fiskere	14 %	17 %	24 %	11 %
Lærere	24 %	20 %	17 %	9 %
Urbane erhverv	12 %	16 %	24 %	42 %

Skema 2.

Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i Norge²⁸

Periode Faders erhvervsrolle	Ca. 1880	Ca. 1900	Ca. 1920	Ca. 1950
Bonde	92 %	68 %	60 %	32 %
Lærer (akademisk udd.)	5 %	6 % 2 %	13 % 5 %	17 % 6 %
Urbane erhverv (arbejder)	2 %	10 % 14 %	16 % 6 %	30 % 14 %

²⁷ Ca. 1880 – “Statsseminariernes dimmittender 1869-96” (Hansen 1977: 130), Ca. 1900 – “Alle seminarier 1897-1925” (ibid.: 127), Ca. 1930 – “Alle seminarier 1897-1925” (ibid.), Ca. 1950 – 1966 (ibid.: 174).

²⁸ Ca. 1880 ”Av lærerskolenes og seminarenes elever i skoleåret 1875-76 var således 318 gårdbrukersønner, 52 var sønner av husmenn og arbeidere, 23 kom fra lærerhjem og 27 tilhørte andre yrkesgrupper, og alle på 7 nær ble regnet for å være bondegutter” citat fra Dokka 1967: 243. Samme mønster kan iagttages for private seminarier (Hagemann 1992: 39). Ca. 1900 Gruppen af 68-80-år gamle lærere. Uddannede i årene 1882-1904. Data samlet ca 1950. Ca. 1930 Gruppen af 44-55 år gamle lærere, uddannede i årene 1917-1928. Data samlet ca 1950. Ca. 1950 gruppen af 22-31 år gamle lærere. Data samlet ca. 1950. (Strømnes 2006: 171,119).

Skema 3. Oversigt over rekrutteringen til lærerseminarierne i nogle tyske områder²⁹

Periode Faders erhvervsrolle:	Ca. 1880	Ca. 1915	Ca. 1930	Ca. 1950
Bonde	16 %	11 %	6 %	-
Lærer (både urban og rural)	16 %	11 %	21 %	-
Urban	70 %	78 %	73 %	-

Kort kan de ovenstående skemaer siges at indikere en ret markant forskel imellem rekrutteringen fra rurale områder og urbane områder i de tre kontekster. Tallene beskriver et udpræget ruralt rekrutteringsmønster for Norge både ca. 1880 og ca. 1900. Her var der stort set alene tale om lærerstuderende med social baggrund i de primære erhverv. Tilvæksten af lærere med urban baggrund kan forklares med den begyndende rekruttering af kvindelige lærere. I Danmark kan det iagttages, at lærerstandens selvrekruttering har spillet en større rolle end i Norge, og væksten i andelen af kvinder fra urbane områder begynder tidligere. Endelig er de tyske tal alt for sporadiske til at sige noget generelt om hele Tyskland. Det kan tilføjes, at historikeren Wilfried Götlicher, som har skrevet om østrigske landskoler, forklarer, at selvom en vis del af rekrutteringen skete fra landet, var placeringen af læreruddannelsesinstitutionerne i de større byer med til at gøre en læreruddannelse til en klasserejse. Der var altså tale om en urban, central socialisering af lærere, og ikke som i Danmark og Norge en mere lokal forankring af både læreruddannelserne og af rekrutteringen.

Disse rekrutteringsmønstre giver et klart indtryk af, at artiklens tese om læren som bondestandens organiske intellektuelle, i hvert fald i lyset af den sociale rekruttering, passer bedst i Norge. Også Danmark har dog, med langt over halvdelen af alle lærere fra rural baggrund helt frem til 1920'erne, et ret udpræget lokalt og ruralt rekrutteringsmønster – ”manden fra ploven” og ”kvinden fra gryden” blev lærere helt op til efter Anden Verdenskrig.

²⁹ Ca. 1880 – Der er samtidige kilder fra fire seminarier i mindre byer i Preussen. Materialet fra Tyskland er langt mere sporadisk end de to ovenstående oversigter (Bölling 1983: 78). Ca. 1915 – Summerede tal fra fem forskellige seminarier i Brandenburg i perioden 1907-1926. Ca. 1930 – Tal fra de nye pædagogiske akademier ”Pädagogische Akademien” 1929/30. Ca. 1950 – Relevante tal ikke fundet.

I den norske historiografi fremstår dette billede med stor klarhed. Lærerne er beskrevet som bærere af de modkulturelle tendenser, som definerede det nye Norge, ikke mindst i et kulturelt opgør med tidligere hhv. dansk og svensk overherredømme.³⁰ I modsætning hertil viser de, mere ufuldstændige, tyske tal ikke samme tendens. Her er læreren tidligere og mere overvejende urbant rekrutteret og ikke mindst urbant uddannet.³¹

Den danske landsbylærer – bondestandens organiske intellektuelle?

Som en del af værket *Lærerne og Samfundet*, der i 1914 udkom i anledning af 100-året for skoleanordningerne af 1814, bragtes en historisk fremstilling af lærernes ”opvågnen”. Under titlen ”Da Lærerstanden begyndte at vaagne” skrev pædagogen og forfatteren Niels Madsen-Vorgod om kampene for at danne lærerforeninger og sætte sig i respekt fra omkring 1840’erne og frem: ”Det er Lærere, der ikke længere vil regnes for at høre til en Pariakaste. De vil tiltvinge sig Respekt ved at dygtiggøre sig til deres Gerning. De har ingen Adgang til videre Uddannelse; de har ikke Raad til at holde Blade og købe Bøger. Saa gribe de til at give hverandre »indbyrdes« Undervisning.”³²

Værkets historiske og aktuelle oversigter vidner i sin helhed om lærernes meget brede virkefelt i datidens samfund. Ud over det nævnte historiske bidrag er der kapitler om: ”Lærerne og Folkemindearbejdet”, ”Lærernes Betydning for dansk Folkesangs Vækst”, ”Lærernes Bidrag til Oldgranskning og Historieskrivning”, ”Folkeskolens Lærere og Sprogvidenskaben”, ”Læreren i Litteraturen”, ”Lærerne som pædagogiske Skribenter og Forfattere af Skolebøger”, ”Lærernes Deltagelse i det religiøse Liv Aarhundredet igennem”, ”Lærerne og Landbruget”, ”Lærerne og Bogsamlingerne”, ”Lærerne og Børnelitteraturen”, ”Lærerne og Skønlitteraturen”, ”Lærernes Deltagelse i det politiske Liv” og ”Lærernes Deltagelse i Ædrue-lighedsarbejdet”.³³

Værket er som helhed et ret klart vidnesbyrd om, at mange, overraskende mange, lærere i denne periode har været aktive intellektuelle. De skrev lokal og national historie, forskede i oldtidsminder, skrev skolebøger og skønlitterære bøger. De levede altså godt op til nogen af de ovennævnte kriterier for en organisk intellektuel – om end dette naturligvis måtte komme an på de enkelte bidrags tendens og karakter.

Senere dansk historiografi tegner dog et mere ambivalent billede af lærerstanden. For den danske situation fra 1880’erne og frem til efter århundredeskiftet skriver Vagn H. Hansen om skolelærerne:

³⁰ Høydal 1995; Slagstad 2001, 2003, 2008 og 2014.

³¹ Bölling 1983.

³² Madsen-Vorgod 1914: 253.

³³ Poulsen et al. 1914.

“Det er et underligt dobbeltbillede, der tegner sig af lærerens sociale position og hele virksomhed i disse år. På den ene side er det klart, at hans stilling – generelt set – forringedes. Selve de lovgivningsmæssige rammer, der var sat om hans virksomhed, placerede ham blandt ”småårsfolkene”. Økonomisk og landbrugsmæssigt stilledes han som husmanden – afhængig af gårdmændene. Fra skolekommissionen var han udelukket, men afhængig. Antallet af overordnede var steget. Udviklingen omkring læreruddannelsen havde styrket hans ry som ”halvstuderet røver”. Og endelig var hans stilling som ”udvækst” på gejstligheden uændret – med tilhørende ”hoveripligt i kirken”. Men heroverfor står den kendsgerning, at mange lærere netop i disse år kom til at spille en fremtrædende rolle i samfundslivet – både på lokalt og nationalt plan [...] I selve landsbymiljøet var lærerens sociale prestige i høj grad bestemt af hans evne og vilje til at være med til at præge udviklingen (rørelserne) på de nye premisser – bøndernes. Men så læreren mulighederne i lokalsamfundet og havde han evne, vilje og initiativ, så kunne der opstå et ”kraftfelt” omkring ham og skolen. Ikke alene når det gjaldt udvidet oplysning – oprettelse af aftenskoler, foredragsforeninger samt bygningen af forsamlingshuse – men også i brugsforenings- og andelsbevægelse var lærerne ofte blandt initiativtagerne.”³⁴

Her må særlig to iagttagelser fremhæves: Den lave vurdering af uddannelsen, men også, at den aktive landsbylærer kun kunne blive et kraftfelt på bøndernes præmisser.

Keld Grinder-Hansens beskrivelse af læreren i denne periode er ligeledes ambivalent. Han definerer på baggrund af sine iagttagelser ”folkelæreren” som en særlig type i tiden, og slet ikke alle lærere får denne (æres-)betegnelse:

“Folkelærerens store betydning for udviklingen i skolen og landsbysamfundet i anden halvdel af 1800-tallet er bemærkelsesværdig og også lidt gådefuld. Lige pludselig synes der at fare en djævel i en stor del af lærerstanden, og man oplever en kollektiv selviscenesættelse med store samfundskonsekvenser. Hvad var årsagerne hertil? Hvor fik lærerne inspirationen til at træde i karakter som lokale foregangsmænd, og hvor fandt de kræfterne til at gennemføre de mange projekter ude i landsognene?” Og Grinder-Hansen svarer selv delvist på spørgsmålet: “[...] folkelærerens virkefelt udvides yderligere i 1800-tallets anden halvdel, hvor læreren

³⁴ Hansen 1977: 45.

gradvist bliver en nøglefigur i lokalsamfundet, for han kan læse, skrive, føre regnskab, tale og organisere – alt sammen noget, der er god brug for i en tid, hvor der er politisk og folkeligt-religiøst grøde i landet, og hvor andelsbevægelsen og foreningsliv bringer liv til de danske landsbyer [...]”³⁵

Den ambivalente rolle for læreren fra tiden efter 1860 og frem til ca. 1910 er hos Grinder-Hansen beskrevet som en kulturel og civilsamfundsmæssig opblomstring af rang, men uden egentlig økonomisk fremgang for lærerne før de første årtier af det 20. århundrede. ”Folkelæreren er ikke længere en bonde blandt bønder” og en del af landsbyens underklasse – måske stadig økonomisk, hvor virkelig mange forbedringer af lærerens lønforhold først sker i de første årtier af 1900-tallet, men statusmæssigt er han på vej til at etablere sig i landsbysamfundets top.”³⁶

Hvad var forklaringen på denne opblomstring, ud over at disse lærere kunne læse og skrive? Udviklingen på seminarierne giver ikke et entydigt svar på fremvæksten af denne særlige rolle som folkelærere, fortsætter Grinder-Hansen med henvisning til Skovgaard-Petersen. Der var påfaldende mange folkelærere i denne betydning af ordet uddannede fra ”det vel nok fagligt bedst funderede seminarium, Jonstrup Statsseminarium [...] Men heller ikke mindst seminarier med grundtvigsk prægede forstandere og lærere udklækkede i sidste tredjedel af 1800-tallet et stort antal af periodens mest markante folkelærere.”³⁷

Grinder-Hansens karakteristikker af udvalgte folkelærere giver en tydeligere skitse af, hvad han lægger i begrebet. Her kan en kort gengivelse af lærer Mads Olsen (1850-1934) i Sædder syd for Køge tjene som eksempel på folkelærerbegrebet. Mads Olsen var medstifter af Sædder Skytteforening, Sædder Brugsforening, Sædder Forsamlingshus og Sædder Foredragsforening og formand for skytteforeningen, brugsforeningen og foredragsforeningen i en årrække. Dertil regnskabsfører for Præstø Amts Skytteforening, revisor for Køge Svineslagteri og formand for såvel det lokale børnehjem som husflidsforeningen. Oveni var han kirkesanger og organist. Og passede en jordlod på fire tønder land. Grinder-Hansen forklarer delvist denne enorme aktivitet ved siden af det egentlige arbejde som lærer med en ny forståelse af kald: ”Den rolle påtog han [Mads Olsen] sig beredvilligt ud fra en personlig tilbøjelighed, men nok også ud fra sin kaldsbevidsthed om, hvad der kunne forventes af kirkebyens lærer.”³⁸ Men også som udtryk for en ”individualisering af lærergerningen, som havde fundet sted” siden midten af 1800-tallet.³⁹ En anden karakteristik hos Grinder-Hansen er ram-

³⁵ Grinder-Hansen 2013: 119.

³⁶ Ibid.: 120.

³⁷ Ibid.: 123-24.

³⁸ Ibid.: 129.

³⁹ Ibid.: 126.

mende for den lokale forankring af denne lærertype: ”Mads Olsen var på mange måder prototypen på en folkelærer: ”Verdenskendt” i lokalsamfundet, respekteret for sit brede aktivitetsfelt, men på det nærmeste ukendt uden for sognet. For mange folkelærere var dette idealet for deres virke.”⁴⁰

Det er i denne artikels sammenhæng oplagt, at begrebet ”folkelærer” må opfattes parallelt med Gramscis begreb om en lærer, som også fungerer som organisk intellektuel. Dog må det understreges, at det sidste begreb er mere neutralt end det ret entydigt positivt anvendte begreb folkelærer.

Gunhild Nissens afhandling *Bønder, skole og demokrati* giver et interessant korrektiv til ideen om den karismatiske ”folkelærer”, et begreb, hun mig bekendt heller ikke anvender. Hun konkluderer faktisk, at ”mange forhold vedrørende befolkningens forhold til det offentlige skolevæsen ikke kom an på læreren.” For eksempel nævnes forsømmelseshyppigheden ikke at variere efter lærerne, men efter geografisk område, og den viser sig stabil også efter skift af lærere, som ”burde” give udslag. Når det er sagt er der et andet billede som Nissen får meget klart frem. En lærer var totalt afhængig af en særlig gruppes velvilje, gårdmandsklassens:

”I det eksisterende landbosamfund var det altovervejende gårdmandsklassen, der rådede. Den rådede næsten uforstyrret i sognerådet og til tider og i skolekommissionen med præsten som tredje medlem. Og det gjorde den først og fremmest i kraft af gårdmandsbrugenes økonomiske placering i det lokale samfund. En højrelærer har om bønderne i sit sogn – ikke ganske venligt-sindet – skrevet: ”De mente, at hvad de vilde, skulle andre rette sig efter, *da det var af dem alle andre levede og havde deres næring og udkomme.*” Den sidste sætningsdel er her understreget [G.N.], fordi den menes at sige noget centralt om gårdmændenes opfattelse af deres egen og deres erhvervs rolle. Det var bønderne og deres erhvervsgrundlag, der tegnede landbosamfundet. Dette grundsynspunkt blev normgivende for deres forhold til skolen.”⁴¹

Lærerne stod, ikke mindst i provisorietiden, imellem statsmagten og bønderne – de måtte dermed veje hensyn til centrale krav af mod at holde skolen så populær som muligt blandt bønderne:

”Netop der, hvor statsmagtens og bøndernes bestræbelser mødtes i et konfliktforhold, stod læreren. Han havde mange grunde til at knytte til ved statsmyndighedernes principper. For de svarede til

⁴⁰ Ibid.: 135.

⁴¹ Nissen 1973: 336.

det, mange lærere var blevet præsenteret for i deres professionelle uddannelse, det svarede til deres embedsmandsstilling, og det støttede deres naturlige prætentioner om selv at få udvidet deres myndighedsområde gennem en styrkelse af skolens krav på befolkningen. *Men mange lærere synes at have fundet deres ståsted i noget andet* [min fremhævelse JEL] om ikke før, så når de i deres hverdag ude i skoledistriktet blev konfronteret med skolebørnernes og deres forældres dagligdag og de synspunkter, der gjorde sig gældende i dette miljø. For en lang række lærere blev det væsentligste, at de kunne leve i samklang med børn og forældre, at de kunne få skolen til at glide ind i den lokale helhed.”

Nissen giver bl.a. følgende eksempel:

“det er set, at Sdr. J.-Søstrup kommunes lærere, da de havde i hvert fald en enkelt fremtrædende og højt respekteret gårdmand på deres side, stod imod meget udbredte beboerønsker om at bevare de hidtidige forhold [med mindre tid til skolegang osv. JEL]. Men overfor en enig beboerfront har mange lærere bøjet af. Det kan skyldes, at de opfattede skolens arbejdsmuligheder for så meget bedre under et harmonisk forhold til hjemmene, end når der kom konfliktstof ind i forholdet mellem de voksne og skolen. Men det kan også skyldes en generel afhængighed overfor det lokale miljø, menige beboere såvel som sogneråd og valgte skolekommissionsmedlemmer.”⁴²

Senere historiografi om lærerne i Danmark har forsøgt at finde årsager til lærernes faldende synlighed som kulturfaktor i den senere samfundsudvikling. Tage Kampmann undrede sig ved et seminar i 1987 over, at ”lærerens betydning som kulturfaktor i den sidste halvdel af perioden [det 20. årh. JEL] kun i beskeden grad er blevet berørt.” Og han skitserer udviklingen således: ”Den gamle landsbylærer er forsvundet sammen med landsbyskolen [...] Sat kort op kan man sige, at situationen til omkring 1950 er den, at læreren er stor blandt de mindre, mens læreren nu er mindre blandt de mange.” En forklaring var ifølge Kampmann, at i stedet for at lærerne omgås lokalbefolkningen, er der ved de nu større skoler opstået ”lærerghettoer” med tendens til ”kulturel indavl” – lærere omgikkes nu kun lærere.⁴³ Vagn Skovgaard-Petersen forsøgte ved samme seminar at forklare den mindre rolle, læreren spiller lokalt: ”Tjenesteboligen i skoledistriktet blev afskaffet i 1969. Man kan stille spørgsmålet, om han/hun (læreren) i

⁴² Nissen 1973: 344.

⁴³ Kampmann 1987: 94, 96.

dag har den ballast, som en folkelig kontakt gav tidligere tiders lærere – som kulturfaktor i det mindre eller større samfund.”⁴⁴



Mange lærere og lærerinder engangerede sig i frivilligt arbejde i deres lokalsamfund, bl.a. som undervisere i aften- og ungdomsskoler, der tilbød undervisning til sognets 14-18-årige, der i mange tilfælde kun fik syv års skolegang. I 1946 kunne underviserne i Dansk Aften- og Ungdomsskoleforening fejre foreningens 25 års jubilæum (foto, AU Skolehistorie).

Den norske lærerstand

I denne artikel er vægten fortrinsvist lagt på den danske lærerstands mulige rolle som bondestandens organiske intellektuelle. I norsk sammenhæng er denne narrativ langt mere udbredt i historiografien, som her skal refereres med korte eksempler.

Historikeren Edvard Bull (d.y) pegede i 1967 på den overrepræsentation, som lærere som social gruppe havde i det norske storting i slutningen af 1800-tallet. Han forstod, som Knut Jordheim gengiver, ikke denne overrepræsentation som et resultat af valg af enkeltpersoner, men som et produkt af et socialt fænomen: ”Overrepræsentasjonen satte Bull i sammenheng med den norske bondeopposisjons behov for intellektuelle ledere: ”Enhver bred, folkelig bevegelse trenger sine intellektuelle: folk som mer eller mindre profesjonelt er trenet til å tenke nøyaktig og til å forme sine tanker i tale og skrift.” I europeisk borgerlig liberalisme var det helst jurister som fylte denne rollen, fortalte Bull, mens det i Norge altså skulle komme til å bli lærerne”⁴⁵

⁴⁴ Skovgaard-Petersen 1987: 103.

⁴⁵ Jordheim 1987: 68.

Også karakteristikken hos Rune Slagstad peger på en form for norsk *Sonderweg*. Han kalder lærerne for en ny folkelig elitegruppe:

“Folkedannelsens elitegrupper sprang til dels ut av en kulturell dannelsesstradisjon, som var uavhengig av universitetstradisjonen, med lærerseminarier (Trondenes, Holt, Stord, mv.), fra 1902 ”lærerskolene”, som nøkkelinstitusjoner. De var festet i den grundtvigske, frisinne folkehøyskoletradisjon, som i norsk sammenheng stedvis var forankret i de motkulturelle bevegelser knytte til avholdssak, lavkirkelighet og målstrid.”⁴⁶

Han skriver på næsten Durkheimsk vis, at den mekaniske solidaritet, som hos Durkheim karakteriserte det før-moderne samfund, dermed overlevede ind i den norske modernitet:

“Den distansens autoritet embetsstanden hadde besittet, ble utfordret av den solidaritetens autoritet som læreren kunne få som en av folkets egne. A.O. Vinje formulerte det på sin måte: ”Vaar Tid stevner mot det, at Skulemeisteren afløyser Presten, og mere ero i Grunnen Skulemestrar alle saman.”⁴⁷

Dette sidste citat lyder også stort set som formuleringen hos Gramsci, at vi i grunden alle er intellektuelle, men visse personer får dette som en særlig funktion. Rune Slagstad har andetsteds udtrykt sin uforbeholdne fejring af de kulturelle og politiske følger af denne særnorske udvikling, somme tider udvidet til at omfatte hele Skandinavien: ”Den demokratiske folkelighed er den skandinaviske gave til den moderne verden” og dette sættes op i modsætning til den tyske udvikling ”fra Herder til Hitler”, hvor folkeligheden blev kimen til nazistisk diktatur.⁴⁸

Det særnorske, måske også i sammenligning med Danmark, blev en næsten total sejr for ”folkedannelsen” også i nationalpolitisk og national kulturel forstand:

“Disse folkedannende bevegelser var noe langt mer enn periferiens kulturelle forskansninger mot det moderne. Snarere representerte de egenartede dannelsesprosjekter i den moderne nasjonsbygging. De inngikk i en strid om det politisk-kulturelle hegemoni som noe mer enn makterobring og interesserealisering. En av grunnene til at venstrestatens kulturelt-demokratiske reformprosjekt ble så slagkraftig, var at det berodde på et kompromis mellom de

⁴⁶ Slagstad 2008: 58.

⁴⁷ Ibid.: 59.

⁴⁸ Slagstad 2003: 72.

konkurrerende dannelseseliter. Embetsmannseliten slog sprekker som dannelseselite, idet en reformativ fløy innenfor embetsmannseliten gikk i koalisjon med folkedannelsens grupper.”⁴⁹

Slagstad benytter hegemoni-begrebet fra Gramsci til å uttrykke den særlige norske vej ind i moderniteten og kalder processen for ”den demokratiske folkelighetens hegemoniske integrasjon i det statslige styringssystem”⁵⁰

Lærerens rolle i perioden – og dens kulturelle og politiske følger

Den norske historiker Gro Hagemann beskriver i sit værk om norske lærere en skelnen imellem to kulturer: den folkelige og den akademiske åndskultur. Hun citerer et indlæg fra 1929 af professor Vilhelm Bjerknes: ”Det innen hvert kultursamfunn betenkelige skille mellom akademiker og seminarist [er] hos os utviklet til en kløft som rummer en stor, en stigende nasjonal fare [...]”. Dette var, skriver Hagemann, ikke minst formulert på baggrund af de erfaringer, Bjerknes havde gjort sig på en rejse til Tyskland, hvor læreruddannelsen i disse år blev lagt om fra seminarier til akademier.⁵¹ En lignende opfattelse kan findes i 1850’ernes debat om læreruddannelserne i Danmark. Lærer J. Magnussen kunne ikke forstå denne skelnen imellem lærere og andre embedsmænd: ”Hvorfor skal man konstruere en egen Art af Mennesker til Lærerfaget, naar de øvrige Embedsfag fordre en Mand, ikke alene alsidigt uddannet i den Retning, han skal virke, men en, hvis Evner stadigen er udviklede i en høiere Retning”.⁵² Disse to eksempler viser at bevidstheden om læreren som noget andet – en egen art, eller en særlig type – har været levende både i Norge og Danmark helt fra midten af 1800-tallet og frem. Det i denne sammenhæng forsøgt påvist, at en sådan skelnen har været særlig kraftig, og varig, i det norske og danske tilfælde.

I både dansk og norsk sammenhæng er det tydeligt ud fra rekrutteringsdata, at størsteparten af denne gruppe lærere selv var fra rural baggrund. Dertil kom, at læreruddannelsen, efter pres fra Bondevennerne og grundtvigske kredse, blev liberaliseret i 1857 og igen i 1869. Dette skabte et vindue, hvor grupper i civilsamfundet kunne skabe deres egne alternative læreruddannelsesinstitutioner. Et lignende vindue kan ses i det norske tilfælde fra ca. 1880 til 1920.

Tesen er, at denne udvikling, kombineret med en stærkere norsk og dansk bondestand, gav anledning til udviklingen af en lærergruppe som bondestandens organiske intellektuelle. Denne særlige udvikling har skabt baggrund for en anderledes lærerkultur både i Norge og Danmark.

⁴⁹ Slagstad 2008: 58-59.

⁵⁰ Ibid.: 59.

⁵¹ Hagemann 1992: 112.

⁵² Larsen 2005: 155.

Nissen konkluderer kort, at disse særlige lærerkulturer har delt vandene:

“Skolen bevarede sin plads i nær overensstemmelse med de gældende landboforhold. Ud fra nogle synspunkter har det hæmmet dens udvikling. Men ud fra andre synspunkter har det netop været den første betingelse for, at skolen for børnene – og for tjenstedrene – kunne blive andet og mere end nogen statslig myndighed kan give faste retningslinjer for [...] Det var bøndernes krav om overensstemmelse mellem skole og hjem – i livssyn som i erhvervshensyn –, der udgjorde det nødvendige memento overfor traditionelle krav om regelmæssighed og ensartethed og overfor hjemmenes umyndiggørelse under den samfundsbestemte tvang i skolespørgsmålet”⁵³

Opsummerende kan det fastslås, at det er ikke afgørende, at lærere i Norge og Danmark overvejende blev rekrutteret fra landet i denne periode, men at de også igennem deres uddannelsesforløb og senere virke blev ideologisk støttet i et særligt verdensbillede. Af moralske og politiske årsager blev læreruddannelsesinstitutioner placeret relativt isoleret på landet, hvor seminaristerne blev formet til en anti-akademisk grundholdning og i brede kredse anset for at være ”bedre” eller i hvert fald mere ”folkelige”, end hvis de havde været fra byen. De blev derved både anset for, uddannet til og anerkendt som ”folkets” egne lærere. Om man vil, kunne Gramscis’ begreb organiske intellektuelle anvendes om de mest aktive af dem i foreningsliv og lokalsamfund. Omvendt i Østrig og Tyskland blev lærerne, om end en del af dem oprindeligt kom fra landet, uddannet i de større byer i relativt tidligt akademiserede institutioner, moralsk og politisk set anset for at være folkeopdragere og civiliserende agenter fra disse centre, og de måtte altså gennemgå en klassemæssig og kulturel dannelsesrejse for at blive skolelærere. Det var sikkert disse typer, som Gramsci tænkte på, da han kategoriserede lærere sammen med traditionelle rurale intellektuelle, når disse fik embeder på landet. Disse narrativer og selvforståelser kan, som de komparative undersøgelser og nutidige forskelle tyder på, ses som selvforstærkende og med deres egen inert. Når først lærerkulturerne var blevet etableret, blev disse gennem segmenterede institutioner fastholdt og reproduceret til nye generationer.

⁵³ Nissen 1973: 346.



Eksamensholdet fra Gedved Seminarium 1917. Seminariet var et af de privatseminarier, der opstod i kølvandet på liberaliseringen af læreruddannelsen. Gedved var gennem 1800-tallet og store dele af 1900-tallet et grundtvigsk centrum, hvor markante forstandere som Peter Bojsen og Jens Byskov prægede kommende lærere og seminarieverdenen (foto, Sønderjysk Skolemuseum).

Forskellene imellem ”de to kulturer” mindskes i dag i de fleste europæiske lande, ved at læreruddannelserne integreres i forskningsbaseret højere uddannelse, mens Danmark holder fast i de såkaldt udviklingsbaserede mellemlange danske professionsbacheloruddannelser. Den norske udvikling bliver interessant at følge, idet Norge, bl.a. efter finsk og nok også svensk forbillede, har omdannet de fleste læreruddannelsesinstitutioner til universiteter og gjort læreruddannelserne til femårige masteruddannelser fra 2017.

En af forklaringerne på lærernes store betydning for lokalsamfundene i den tidlige fase kan ifølge disse argumenter ligge i netop deres *usamtidighed*. De havde et uddannelsesmæssigt *forspring* et halvt hundrede år, før den generelle uddannelsesvækst satte ind, men kom uddannelsesmæssigt *bagud* allerede i løbet af første halvdel af det 20. århundrede. Denne tendens er frosset i dansk sammenhæng i kontrast til de fleste af vores nabolande.

Den afgørende u-samtidighed virker dog til at være ambitionen om at føre den mekaniske solidaritet (Durkheim) gnidningsløst ind i moderniteten ved

hjælp af særlige folkenære, anti-akademiske og praksisistiske lærere.⁵⁴ Her må i stedet plæderes for en ny organisk solidaritet – at lærere, som virkelig kan og ved bedre, kan få lov til at repræsentere en god anderledeshed i mødet med – ja, hvorfor ikke – folket!

Summary

The non-simultaneity of the schoolteachers. Teachers as the organic intellectuals of the self-owning farmers challenged by educational explosion – Denmark and Norway in Nordic and European perspective

This article aims to describe the special role of schoolteachers in local communities in Denmark and Norway ca. 1880-1920, and the broader ramifications of this role for teacher cultures and teacher education also later in the 20th century and until today. The hypothesis of the article is that special developments in teacher education combined with stronger groups of self-owning farmers in comparison to Nordic and Germanophone countries, gave rise to the teachers as the organic intellectuals of the self-owning farmer group. This is to be understood in contrast to teachers being traditional intellectuals, in the sense of Antonio Gramsci's distinction. An explanation of the special role of teachers in the Norwegian and Danish cases can lie in their non-simultaneity. They had an educational advantage half a century before the general growth in educational attainment set in. This advantage was built on a segmented institutional landscape, with special institutions for teacher education in both Norway and Denmark. These institutions became carriers of a civil societal counter culture, that slowly gained a national hegemonic status. This segmentation is now in Norway substituted by a hierarchical structure in higher education, but with a high degree of practicism as a special Norwegian national knowledge culture. The segmentation is institutionally frozen in the Danish case, where teacher in a remarkable way are kept at arm's length from the knowledge and research frontiers in contrast to other Nordic as well as Germanophone countries.



Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnskabeligt synspunkt.

⁵⁴ Durkheim 2000.

Bibliografi

- Anttila, Erkkö & Ari Väänänen (2013), Rural schoolteachers and the pressures of community life: local and cosmopolitan coping strategies in mid-twentieth-century Finland. I: *History of Education*, 42:2, 182-203.
- Bascio, Tomas (2018), *Metaphors of Naturalness in the context of Swiss teacher education 1975-1985*, presentation på ISCHE 2018, Berlin (affiliation: Zurich University of Teacher Education).
- Bölling, R. (1983), *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Caruso, M. (2012), Politics and Educational Historiography: Criticizing "civilization" and shaping educational politics in Latin America. I: J.E. Larsen (ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, 151-75. Berlin: Litt-Verlag.
- Christensen, D.C. (1981), Lærerinteresser og læreruddannelse. En analyse af læreruddannelsesloven af 1966. I: *Uddannelseshistorie*, 51-103.
- Danmarks Statistik: *Statistisk Årbog 1896ff*. Kbh.: Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik: *Statistiske Meddelelser 1852-1959*. Kbh.: Danmarks Statistik.
- Dokka, H.-J. (1967), *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundrede*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Durkheim, E. (2000), *Om den sociale arbejdsdeling*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Fulsås, Narve (2000), Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning. I: *Historisk tidsskrift* (Oslo), 385-96.
- Göttlicher, Wilfried Gilbert (2019), *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*, uttrykt dr.phil.-afhandling, Universität Wien.
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*. Q. Hoare & G. Nowell Smith (eds.). London: Lawrence & Wishar.
- Grinder-Hansen, K. (2013), *Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer*. Kbh.: Musmann' forlag.
- Hagemann, G. (1992), *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hansen, V.H. (1977), *Lærernes sociale rekruttering 1869-1925. En undersøgelse af fire statsseminariers dimittender 1869-96 samt en oversigt over det samlede antal dimittender 1897-1925*. Utrykt speciale, Københavns Universitet.
- Hilden, Adda (1993): Lærerindeuddannelse. I: A. Hilden & E. Nørr, *Dansk læreruddannelse 1791-1991*, vol. 3. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Høydal, R. (1995), *Periferiens nasjonsbyggjarar: Vestlandslæreren og Volda lærarskule 1895-1920*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Johnson, N.C. (1993), Nation-building, language and education: the geography of teacher recruitment in Ireland, 1925-55. I: *Political Geography*, 11:2, 170-89.
- Jónasson, Jón Torfi (2003), Does the State Expand Schooling? A Study Based on Five Nordic Countries. I: *Comparative Education Review*, 47:2, 160-83.
- Jordheim, Knut (1988), Læreren i norsk samfunns- og kulturliv. En oversikt for det 20 århundred. I: R. Rinne & I. Iisalo (red.), *Läraren i 1900-tallets kultur och samhälle*, 67-93. Åbo: Turin yliopisto.
- Kampmann, T. (1991), *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kampmann, T. (1987), Lærerne i Danmark i 1900-tallet som socialgruppe og som kulturfaktor. I: R. Rinne m.fl. (red.), *Rapport fra seminar om nordisk læreruddannelse*, 94-99. Åbo.
- Korsgaard, Ove (2003), Den store krigsdans om kirke og folk. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*, 53-71. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Larsen, C. (2005a), Dimittender 1793-2002. I: K.B. Braad m.fl., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, C. (2005b), Nedlæggelser og stilstand – læreruddannelsen ca. 1820-1860. I: K.B. Braad m.fl. - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, 131-78. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.

- Larsen, C. (2018), Læreren som landmand. Skoleloddens historie 1780-1900. I: *Erhvervshistorisk Årbog*, 2018:2, 1-47.
- Larsen, J.E. (2016), Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. I: A. Hoffmann-Ocon & R. Horlacher (Hrsg.) *Pädagogik und pädagogisches Wissen: Ambitionen und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen*, 210-28. Bad Heilbrunn: erlag Julius Klinkhardt.
- Lauglo, J. (1995), Populism and education in Norway. I: *Comparative Education Review*, 39.3, 255-79.
- Madsen-Vorgod, N. (1914), Da Lærerstanden begyndte at vaagne. I: C. Poulsen & W.T. Benthin (red.), *Lærerne og Samfundet. Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder. Jubilæumsskrift 1814-1914*, 249-66. Kbh.: Bagge.
- Mikkelsen, M. (2000), Myterne om højskolen [interview med Søren Ehlers]. I: *Kristeligt Dagblad* 4/1-2000.
- Nieminen, M. (2018), Teachers' written school memories and the change to the comprehensive school system in Finland in the 1970s. I: *Paedagogica Historica*, 55:2, 253-76.
- Nissen, G. (1973), *Bønder, skole og demokrati. En undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880-1910*. Christiansfeld: Beck tegn A/S.
- Nørr, E. (2017), Da lærerplanlægningen spillede fallit. Lærerbehovsudvalget og den udbredte lærermangel i 1950'erne og 1960'erne. I: *Uddannelseshistorie*, 27-48.
- Nørr, E. (2018), Seminarielever "på græs". Den katastrofale lærermangel 1945-1970. I: *Personallhistorisk tidsskrift*, 71-95.
- Poulsen, C. & W.T. Benthin (red.) (1914), *Lærerne og Samfundet. Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder. Jubilæumsskrift 1814-1914*. Kbh.: Bagge.
- Skovgaard-Petersen, V. (1987), Lærerne i Danmark i 20. århundrede – som socialgruppe og som kulturfaktor. I: R. Rinne m.fl. (red.), *Rapport fra seminar om nordisk læreruddannelse*, 100-05. Åbo.
- Skovgaard-Petersen, V. (2005), De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. I: K.B. Braad, m.fl., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*, 179-242. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Slagstad, R. (2001), *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2003), Folkedannelsens forvandlinger. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger*, 72-88. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2008), Profesjoner og kunnskapsregimer. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. 54-70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2014), Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I: R. Slagstad og J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag.
- Strømnes, Å.L. (2006), *Folkeskulelærarar i Fattig-Noreg. Ein studie frå første halvdel av det tjuande hundreåret*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Trägårdh, L. (1990), *Varieties of völkish ideologies. Sweden and Germany 1848–1933*. In *Language and the construction of class identity*. Report from the DISCO II Conference, Göteborg University.
- Trow, M. (2007), Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. I: James J.F. Forest & Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 243-80. Dordrecht: Springer.
- Tveiten, A. (1994), *Private lærarskular 1890-1947. Med fokus på dei kristeleg skulane Notodden, Volda, Oslo og Nidaros*. Bergen: Norsk lærarakademi.
- Undervisningsministeriet (1998), *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet.