

ENHETSLÆREREN – DEN NORSKE LÆRER- UTDANNINGSTRADISJONENS “FLYTENDE SIGNIFIKANT”?

AV TURID LØYTE HARBOE

Utdanning av enhetslærere har vært en sentral målsetting i norsk lærerutdanningshistorie.¹ Etter andre verdenskrig fikk denne målsettingen stor betydning for utviklingen av lærerutdanningen i forbindelse med enhetsskolens utvidelse fra sju til ni år. Enhetslærere var lærere som kunne undervise i hele det niårige løpet i nesten alle fag. De skulle også være klasselærere med ansvar for både enkelteleven og det sosiale miljøet i klassen. Målsettingen bidro både til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell og til lærerprofesjonens tydelig sosialpolitiske profil i perioden.

Artikkelen utforsker sentrale sider ved etterkrigstidens enhetslæreriideal med utgangspunkt i den norske lærerutdanningsdebatten i tiåret forut for vedtak om niårig grunnskole i 1969. Hvilke konsekvenser målsettingen om å utdanne enhetslærere fikk for struktur og innhold i den norske lærerutdanningen, er artikkelens hovedspørsmål. Artikkelen viser i tillegg til ulike betydninger av enhetslærerbegrepet i den norske lærerutdanningshistorien og stiller spørsmål om, og eventuelt med hvilken betydning, begrepet bidrar til utvikling av vår tids lærerutdanning.

INTRODUKSJON

Sett i et historisk perspektiv har den norske utdanningen av lærere til den obligatoriske grunnskolen, i likhet med den danske, vært en generisk utdanning med mange fag, pedagogikk og praksis.² I tillegg har både Norge og Danmark hovedsakelig lokalisert lærerutdanningene utenfor universitetet. De to landenes lærerutdanningstradisjoner har således hatt en annen utvikling enn de fleste andre europeiske land hvor prosessen med å knytte lærerutdanningen til universitetene allerede startet

¹ Med lærerutdanning menes i denne artikkelen utdanning av lærere til den obligatoriske skolen i Norge.

² En differensiert lærerutdanning med ulike linjer for 1.-7. trinn og for 5.-10. trinn ble først etablert i Norge i 2010, og en ny *integreert* lektorutdanning for lektorer i den videregående skolen i 2013. Mens lærerutdanningene i stor grad har vært tilbudt ved landets høyskoler, har lektorutdanningen vært lokalisert til universitetene. I dag finnes begge utdanninger ved både universiteter og høyskoler.

på begynnelsen av det tjuende århundre, og i de fleste tilfeller var konsolidert i løpet av 1960-årene.³

I Norge ble tilslutningen til en generisk lærerutdanningsmodell utenfor universitetet forsterket i løpet av 1960-årene. Den historiske konteksten for tilslutningen var arbeidet med å utvide enhetsskolen fra sju til ni trinn. Lærerutdanningsdebatten i den forbindelse dreide seg om lærerskolene eller universitetet skulle være utdanningsvei for enhetsskolens lærere.⁴ Høyt på dagsordenen stod spesielt utdanningen av lærere på det nye ungdomstrinnet (7.-9. trinn). En viktig årsak for at valget til slutt falt på lærerskolen som hovedutdanningsvei for lærere på alle årstrinn, var en målsetting om å utdanne *enhetslærere*. Målet var blant annet å ha lærere som kunne følge elevene gjennom flere årstrinn og ivareta det sosiale miljøet i klassene. Enhetslæreridealet skulle vise seg å bli en viktig forutsetning for å realisere enhetsskolen. Målsettingen bidro også til å styrke lærerskolen som utdanningsinstitusjon og til å gi flere generasjoner lærere identitet i et sosialpolitisk motiv.

Artikkelen bygger på en studie av den norske lærerutdanningsdebatten i tiårsperioden før vedtak om niårig grunnskole i 1969. Politiske dokumenter i tilknytning til reformprosessen og forslag til studie- og undervisningsplaner fra faglige aktører utgjør grunnlaget for analysen. Ut fra et semiotisk analyseperspektiv stilles spørsmål om hvilke ulike betydninger enhetslærerbegrepet ble tillagt i lærerutdanningsdebatten, og hvilke konsekvenser det fikk for utviklingen av grunnskolelærernes utdanning. Artikkelen viser også at begrepet har hatt ulike betydninger i den norske lærerutdanningshistorien. Enhetslærerbegrepet kan således sies å være en såkalt "flytende signifikant" i den norske lærerutdanningstradisjonen. Begrepet har ikke fremstått med et presist avgrenset innhold, betydningen har i stedet blitt endret eller utvidet gjennom lignende sammenhenger som det tidligere har inngått i.⁵ Ut fra dette perspektivet stilles det også spørsmål om enhetslæreridealet kan forstås som virksomt i vår egen tids lærerutdanningsdebat, i så fall hvilken betydning som ligger til grunn for dette, og hvilke konsekvenser det har for lærerutdanningens utvikling i dag.

ENHETSSKOLEN OG ENHETSLÆRERNE

Enhetslæreridealet har vært forbundet med utviklingen av enhetsskolen i Norge. Den norske enhetsskolen har sin bakgrunn i etableringen av folkeskolen i 1889. De fem første årene i elevenes skolegang var da felles for alle barn. I byene fortsat-

³ Wiborg 2001: 77.

⁴ Lærerskolene i Norge på denne tiden var bygd opp som to alternative løp med enten to eller fire års utdanning, for elever med henholdsvis fullført høyere almindennende skole (gymnas) eller syvårig felles folkeskole.

⁵ Chandler, D. 2007: 250.

te imidlertid parallellskolesystemet idet borgerskapets barn som oftest gikk over i middelskolen etter fem års folkeskole, og deretter videre til den høyere skolen, mens arbeiderklassens barn fortsatte i folkeskolen. For ungdom i bygdene som ønsket å ta videre utdanning, representerte lærerseminarene/-skolene som bygde på avsluttet folkeskole en viktig mulighet.⁶ Lærerskolene var geografisk lokalisert til rurale strøk, noe som gjorde dem tilgjengelige for bondestandens ungdom. Først etter et stortingsvedtak i 1920 ble en organisk forbindelse mellom fellesskolen og den videregående skolen etablert.

Enhetsskolens utvikling rundt 1920 førte også til en livlig debatt. Lærerutdanningen var da treårig og bygde på den sjuårige folkeskolen. Både spørsmålet om rekrutteringskriterier for opptak til utdanningen og spørsmålet om hvilken institusjon som skulle ivareta lærernes utdanning, var sentrale temaer i debatten. Mer konkret handlet det om hvorvidt lærerutdanningen skulle bygge på den høyere skolen eller på folkeskolens sju år, og om utdanningen burde legges til universitetet eller til lærerskolene. Motstanden mot å forbeholde lærerutdanningen for elever fra den høyere skolen og legge den til universitetet var stor. Mange ønsket å verne om veien bondestandens ungdom hadde til videre utdanning. Men de som var kritiske til den folkelige dannelsesstradisjonen i lærerskolene, mente det var nødvendig å styrke hele befolkningens allmenndannelse. For dette formålet mente de det måtte utdannes en *enhetslærerstand* med bakgrunn i en felles høyeste allmenndannelse. Hvis man i det hele tatt skulle ha noe håp om å løfte enhetsskolen innholdsmessig, måtte lærerutdanningen bygge på den høyere skolen. Konkret ble det kjempet for å etablere examen artium som inntakskrav til lærerskolene og knytte utdanningen tettere til universitetet, på lik linje med lærerutdanningens utvikling i Tyskland.

En av de mest sentrale forkjemperne for å utdanne slike enhetslærere, professor Vilhelm Bjerknes ved Universitetet i Oslo, argumenterte på slutten av 1920-årene for å utvikle en lærerutdanning som skulle bidra til å samle nasjonen i én kultur. Han beskrev lærerutdanningsdebatten som en kamp mellom den seminaristiske, folkelig-nasjonale kulturen på den ene siden, og på den andre siden den akademiske dannelseskulturen knyttet til den høyere skolen. Bjerknes argumenterte for "å rive ned skillet mellom akademiker og seminarist" og å bygge en *enhetslærerstand*.⁷ Enhetslærerstandens utdanning skulle bygge på examen artium og knyttes til universitetet. Bare slik kunne man "... samle landet til én kulturenhet, istedenfor kunstig å holde den spaltet i to, den seminaristiske og den akademiske".⁸ Uten en allmenndannende forankring for folkeskolens lærere ville reformeringen av skolen være til

⁶ Seminarene skiftet navn til lærerskoler i 1902.

⁷ Begrepet enhetslærerstand hadde kommet i bruk etter Enhetsskolekomiteens innstilling i 1913, men innholdet i begrepet var fortsatt uavklart (Dahl, 1959b).

⁸ Bjerknes 1928: 36, Høigård og Ruge 1963: 226.

ingen nytte, mente Bjerknes, det ville føre til “falsk enhetsskole” i stedet for “ekte enhetsskole”. Lærerskolemiljøene argumenterte på sin side imot dette, og de frarådet å bygge lærerutdanning på universitet både av nasjonale, økonomiske og sosiale grunner.⁹

I den tidlige enhetsskoleutviklingen ble, med andre ord, enhetslæreridealet relatert til lærere med en felles og høyest mulig allmenndannelse. Konsekvensen var å bygge lærerskolene på den høyere skolen og kreve examen artium som inntaksgrunnlag. Forslaget fikk imidlertid liten gjennomslagskraft. I 1930 ble det riktignok opprettet en toårig linje som bygget på examen artium. Denne linjen skulle være en parallell til den fireårige linjen, som bygde på folkeskolen. “Studentlinjen”, som den ble kalt, ble opprettet i 1930, men kom ikke skikkelig i gang før etter andre verdenskrig. Først så sent som i 1973 ble examen artium gjort til obligatorisk inntakskrav til lærerutdanningen.

ETTERKRIGSTIDENS ENHETSSKOLEUTVIKLING

En ny fase av enhetsskoleutviklingen tok form etter andre verdenskrig. Som i de andre skandinaviske land var utviklingen av enhetsskolen det viktigste utdanningsprosjektet i Norge i denne perioden. Hastverket med å utvikle *en skole for alle* som kunne gi utviklingsmuligheter for alle sosiale lag i befolkningen og bygge et samfunn med velferd, økonomisk vekst og demokratiske prinsipper, stod høyt på dagsordenen.

Den brede politiske enigheten om disse målene førte til utarbeidelsen av et fellespolitisk program i 1945, hvor en samordning av skolevesenet stod sentralt.¹⁰ På begynnelsen av 1950-tallet konkretiserte Arbeiderpartiet denne intensjonen med å legge fram et program om niårig fellesskole. Mange partimedlemmer la stort engasjement i å realisere planene, tross en viss motstand i egne leire. Særlig den unge, men sentrale arbeiderpartipolitiker Helge Sivertsen, ble en “bannerfører” i realiseringen av disse planene.¹¹ Sivertsen ledet Arbeiderpartiets skoleutvalg som la fram forslag om niårig enhetsskole, han var også statssekretær i denne perioden. Sivertsen nøyte stor tillit av arbeiderpartiets statsminister Einar Gerhardsen, og han ble tildelt statsrådsposten for Kirke- og utdanningsdepartementet i 1960. Sivertsen viste seg som en dyktig politisk strateg som gav fagorganer og sentralt plasserte teknokrater store fullmakter, samtidig som han etablerte nære bånd til de samme organene og fagpersonene. Sivertsen var selv en sentral arkitekt bak Forsøksrådet, som skulle bli det viktigste organet for gjennomføringen av den politiske strategien om niårig enhetsskole. Dessuten sørget han for å få innsatt sin nære venn, Eva Nordland, i den strate-

⁹ Dahl 1959a.

¹⁰ Fellesprogrammet 1945, referert fra Lange 1996: 292.

¹¹ Slagstad 1994, 1998, Telhaug og Mediaas 2003, Volkmar 2005.



Eva Nordland var leder i Lærerutdanningsrådet i perioden 1960 – 1968. Gjennom sitt nære vennskap med statsråd Helge Sivertsen fikk hun stor innflytelse i den norske lærerutdanningspolitikken i perioden forut for lov om grunnskolen i 1969, som gav 9 års obligatorisk skolegang i Norge. (Foto: Henriksen & Sønn. Hentet fra Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek).

giske rollen som leder av Lærerutdanningsrådet. Det skjedde etter at han selv måtte forlate vervet da han ble utnevnt til statsråd. Nordland utpekte seg raskt som en av de mest sentrale faglige strategene i utviklingen av enhetsskolen. Hun var vitenskapelig ansatt ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, men markerte seg mer som faglig-politisk aktør enn som forsker. Nordland og Sivertsen delte både vennskap og sammenfallende perspektiver på utdanning, og de ble etter hvert det historikeren Kim Helsvig har kalt “departementets radarpar”.¹²

Et intenst forsøksarbeid pågikk i perioden fram til lov om niårig grunnskole ble vedtatt i 1969. Også i lærerskolene ble det drevet forsøk med å reformere utdanningen i tråd med en utvidet enhetsskole. Forsøksrådets mandat var å drive vitenskapelig gransking og systematiske forsøk som kunne lede fram til en niårig enhetsskole. Rådet ble med *Lov om forsøk i skolen*, som var en fullmaktslov, gitt vide rammer for sin virksomhet.¹³ Forsøksrådet var et rent sakkyndig organ. Det fikk en så strategisk rolle i enhetsskolens utvikling at det i ettertiden har vært omtalt som bak-

¹² Helsvig 2017.

¹³ St. meld. nr. 9 (1953-54) *Om tiltak til styrking av Skoleverket*. Stortingsmeldingen ble skrevet av Helge Sivertsen.

grunnen for en oppsiktsvekkende og strategisk avpolitisering av skolepolitikken.¹⁴ Opprettelsen av Forsøksrådet ble møtt med sterke motforestillinger av Norsk Lektorlag og Norges Lærerinneforbund, mens Norsk Lærerlag stilte seg positiv. Lærerlaget var heller ikke imot den vide fullmakten Forsøksrådet ble gitt i prosessen. Lærerne hadde generelt stor tillit til de skolepolitiske myndighetene, og de fikk et nært samarbeid med Forsøksrådet.¹⁵

LIKESTILLING AV LÆRERKATEGORIENE

Selv om Forsøksrådet var en svært sentral aktør i utviklingen av enhetsskolen, var det Lærerutdanningsrådet som først og fremst satte agendaen for lærerutdanningens utvikling. Spørsmål om spesialisering av lærerne hørte naturlig hjemme på lærerutdanningens dagsorden i denne perioden. Det ble fort klart at lærernes stillings- og utdanningsstruktur måtte gjennomarbeides på nytt, og allerede i juni 1961 ble en ny lov om utdanningskrav for lærere i skolen vedtatt i Stortinget. Med dette lovvedtaket fikk Norge for første gang en *felles lov* for alle lærere, å skape "et mindre skarpt skille mellom de nevnte lærerkategoriene" var et selvstendig poeng med loven.¹⁶ Senere viste departementet til denne loven som begrunnelse for å "legge grunnlag for ei samanføring av utdanningsvegane til læraryrket".¹⁷

Loven om utdanningskrav for lærere beholdt gjeldende bestemmelser om toårig og fireårig lærerutdanning. Den nye loven la grunnlag for at lærerne ikke nødvendigvis måtte ta universitetsfag for å være kvalifisert til undervisningsstillinger (adjunkt) på ungdomstrinnet, de kunne også ta årsheter ved lærerskolene. Loven åpnet med andre ord for at lærere med utdanning fra lærerskolene kunne få faglig spesialisering for ungdomstrinnet uten å måtte ta de akademiske gradene cand. mag. og cand. philol. ved universitetet. Dette innebar også at lærere som tok fireårig lærerutdanning med folkeskolebakgrunn, uten examen artium, kunne få kompetanse til å undervise i ungdomsskolen. Med lov om utdanningskrav ble lærerskolen styrket som utdanningsvei til å undervise i den utvidede enhetsskolen. Dette ble ytterligere forsterket ved at utdanning til nye spesialoppgaver, som rådgiver og spesiallærer, også ble lagt til lærerskolen.

¹⁴ Ot. prp. nr. 40 (1953-54) *Lov om forsøk i skolen*. Motivene bak opprettelsen av Forsøksrådet var flere. Etterkrigstiden var generelt preget av stor vitenskapsoptimisme, og rådets arbeid skulle bidra til en faglig legitimering av skolereformen. Rådsmedlemmene skulle representere sakkunnskap, ikke et politisk parti. Et annet motiv, i hvert fall for Helge Sivertsen, var at rådet skulle bidra til å få fartgang i prosessen og å roe ned skepsisen til de nye planene som fantes i det politiske systemet, også innenfor Arbeiderpartiet (Slagstad 1994).

¹⁵ En institusjonell forbindelse mellom Forsøksrådet og Norsk Lærerlag ble etablert gjennom lærerlagets pedagogiske tidsskrift *Skole og samfunn*, som fulgte opp reformprosessen. Dette bidro blant annet til lærernes tillit til reformprosessen (Hageman 1991).

¹⁶ Ot. prp. nr. 20 (1960-61) *Lov om utdanningskrav for lærer i skolen*.

¹⁷ St. meld. nr. 69 (1963-64): 1.

Debatten om loven viser spenningene i tiden. I høringsrunden fremmet Norsk lektorlag forslag om at bare lærerprøve basert på examen artium skulle telle som utdanning for lærere i ungdomsskolen. Lektorene så det som bekymringsfullt å ha lærere uten den høyere skolens allmenndannelse på ungdomstrinnet. Departementet, som ikke ville skille mellom kandidater med henholdsvis to- og fireårig lærerutdanning, gikk imidlertid ikke inn for dette. Hvorvidt studentene ved lærerutdanningen hadde examen artium eller ikke, skulle, ifølge departementet, ikke spille noen rolle. Å få igjennom krav om examen artium for opptak til lærerutdanningen skulle vise seg å ta lang tid, og det ble ikke gjort gjeldende før lov om lærerutdanning i 1973.

SAMORDNING AV LÆRERSKOLESTRUKTUREN

Arbeidet for å likestille lærerkategoriene la føringer for både stillingsstrukturen og lærerskolestrukturen. Arbeidsfordelingen mellom lærerutdanningsinstitusjonene hadde vært nokså fastlagt i Norge fram til denne perioden, men enhetsskoleutviklingen utfordret den etablerte lærerutdanningsstrukturen. Spørsmålet om hvordan spesialisering kunne innpasses i lærernes utdanning, skapte særlig stor debatt. Utbyggingen av de videregående skolene pekte likeledes i retning av nye krav til utdanningen av lærere til disse skolene.

Fra begynnelsen av 1960-årene ble *samordning og spesialisering* et sentralt begrepspar i debatten om en omorganisering av lærerutdanningene. Det ble brukt aktivt av Lærerutdanningsrådet som var opprettet av departementet som deres rådgivende organ. Begrepsparet ble brukt i tittelen i rådets PM som ble skrevet i januar 1961.¹⁸ Den overordnede målsettingen for videre utvikling i lærerutdanningen var, mente Lærerutdanningsrådet, "å skape en sterkere enhet i vår kultur og en større vekselvirkning mellom de ulike områder av vår kultur". En forutsetning for å nå dette målet var, ifølge rådet, "å unngå de skarpe skiller mellom lærerkategoriene", og derfor en større samordning i lærerutdanningssystemet.¹⁹ Lærerutdanningsrådet argumenterte videre for å legge vekt på lærerskolene som en viktig vei for lærerne til den utvidede enhetsskolen.

I den første stortingsmeldingen om lærerutdanningen etter krigen, utgitt i 1965 og forberedt av Lærerutdanningsrådet, var *samordning* selve hovedbegrepet. Prinsippet om enhet i lærerutdanningene var det sentrale i denne meldingen. Det ble argumentert for at den enheten som skolesystemet representerte, gjorde det hensiktsmessig å ta opp spørsmål som gjaldt lærerutdanningen for hele skoleverket. Innholdsmessig favnet derfor meldingen alle lærerkategoriene og -utdanningene

¹⁸ Tittelen var *Samordning og spesialisering i lærerutdanningen*. Lærerskolerådets PM var tenkt som et prinsipielt diskusjonsgrunnlag før en samlet plan for nyorganisering av lærerutdanningen skulle utformes.

¹⁹ St. meld. nr. 69 (1963-64): 1.

både til folkeskolen, inkludert ungdomsskolen, og til den videregående skolen, som førte til examen artium: "Den einskap som det nye skolesystemet representerer, gjer det naturleg også å sjå i samanheng lærarutdanning for folkeskolen og for vidaregåande skole".²⁰

Stortingskomiteen fulgte opp Lærerutdanningsrådets anbefalinger og konkluderte i innstillingen til stortingsmeldingen med "at lærerskolen bør være hovedutdanningsvei for lærere til 9-årig skole".²¹ Dermed staket komiteen ut en retning for den videre utviklingen. Samordningen skulle bygge på lærerskolens premisser. I det følgende skal vi se at samordningen også fikk innholdsmessige konsekvenser for utdanningen av lærere til den videregående skolen.

FELLES FAGLIGE KRAV

Arbeidet med å føre sammen utdanningsveiene til læreryrket og å skape et mindre skarpt skille mellom lærerkategoriene fikk også innholdsmessige konsekvenser for lærerutdanningene. Departementet lanserte blant annet "en rekke felles krav til all lærerutdanning fra lærerskole til universitet". Ett av disse felles kravene var at den faglige undervisningen i alle utdanningene måtte bygges opp i samarbeid med de skolene lærerne ble utdannet til, og at "undervisningsoppgavene må bli utgangspunkt for lærernes faglige utdanning". Et annet krav var å styrke den pedagogisk-psykologiske delen av utdanningen, som måtte være på minimum ett år.²²

Et annet felles krav til all lærerutdanning var å styrke den praktiske delen av utdanningen, forstått som undervisningsmetoder og undervisningsøvinger. Det var nødvendig "å legge større vekt på metodikkopplæring og praksis, og den nære forbindelsen mellom teori og praksis".²³

I det før nevnte PM hadde Lærerutdanningsrådet også presisert, noe oppsiktsvekkende, at styrkingen av den praktiske utdanningen innebar "å gi metodikk og praksis sammen med teorien, også i universitetenes faglige undervisning".²⁴ En sammenføring av utdanningsveiene til læreryrket innebar med andre ord å gjøre universitetets lærerutdanning mer lik lærerskolene. Alle veier til læreryrket skulle bygge på et pedagogisk-metodisk og praksisorientert kunnskapsgrunnlag, og dermed være grunnlagt på lærerutdanningens faglige premisser.

Det er rimelig å se disse føringene i sammenheng med Arbeiderpartiets kunnskaps- syn og partiets sosiale, solidariske og demokratiske samfunnssyn. I lys av praktisk

²⁰ Ibid.

²¹ Innst. S. nr. 111 (1964-65): 247.

²² St.meld.nr. 69 (1963-64).

²³ Ibid: 241.

²⁴ Innst. S. nr. 111 (1964-65): 242.

kunnskap framhevet Arbeiderpartiet mer enn den høyere skoles allmenndanning. Intensjonen i Arbeiderpartiets utdanningspolitikk var økt likestilling mellom teoretiske og praktiske kunnskaper og fag. En slik likestilling ble knyttet til utviklingen av en solidarisk medborgerkultur. Når Arbeiderpartiet samtidig knyttet dette til ekspanderende pedagogisk-psykologisk vitenskap, må det forstås i lys av datidens vitenskapsoptimisme. Parallelt med samfunnsvitenskapens institusjonelle etablering i Norge fra 1950-tallet, vokste politikernes tro på vitenskapenes samfunnsbyggende rolle. Denne optimismen var særlig sterk i sosialistiske kretser der det eksplisitt ble forsøkt å legitimere politiske idealer med utgangspunkt i de nye vitenskapene.²⁵ Den norske enhetsskoleutviklingen ble derfor, etter påvirkning fra den svenske utviklingen, drevet fram med utgangspunkt i et progressivt ideal om vitenskapelig modernisering og demokratisering. Vitenskapsoptimismen i pedagogiske kretser ble nært knyttet opp til pedagogisk psykologi, et forskningsfelt som ble forstått som premissleverandør både for effektive skolereformer og for å sikre lærernes kunnskapsgrunnlag. I lærerutdanningsdebatten ble fagområdet sterkt knyttet til metodikk og praktisk undervisning. Både Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet la stor vekt på pedagogisk psykologi, metodikk og praksis. Den pedagogiske psykologien slo således "to fluer i en smekk", den gav både vitenskapelig legitimitet og fremhevet praktisk kunnskap.²⁶

Forslaget om å innføre metodikk og praksis på universitetet vakte imidlertid sterk motstand hos Lektorlaget, som i sin høringsuttalelse kritiserte Lærerutdanningsrådets enhetsbegrep for å tilsløre kraften i en kultur som bygget på "samspill mellom spesialiserte virksomheter". Også fra opposisjonen i Stortinget ble det uttrykt bekymring for det som ble kalt "en viss pedagogisme" i Lærerutdanningsrådets forslag. Kritikerne hevdet at det ble lagt for mye vekt på undervisningens *hvorledes* på bekostning av undervisningens *hva*.²⁷

En samordning av lærerskolestrukturen med et større, felles pedagogisk integrasjonsmoment i de ulike utdanningsveiene, kan forstås som Lærerutdanningsrådet motstrategi for å redusere det de oppfattet som en risiko for en sterkere faglig spesialisering. Sett i dette perspektivet var den akademiseringen som pågikk i lærerutdanningen i denne perioden, noe paradoksalt, en strategi for å forhindre en faglig spesialisering av lærerne. Lærerutdanningsrådets leder, Eva Nordland, pekte selv på at akademiseringen hadde vært en verdibevisst strategi for å utvikle en enhetslærerstand på basis av et felles integrasjonsmoment i de ulike veiene til læreryrket:

²⁵ Lange 1998.

²⁶ Slagstad 1998.

²⁷ Repr. Lønning i Forhandlinger i Odelstinget nr. 107, 1961: 851.

“Framveksten av en enhetsskole i Norge har bidratt til en utvikling av en enhetslærerstand. Fra et pedagogisk synspunkt rommer dette etter utvalgets oppfatning store verdier. En enhetslærerstand innebærer blant annet at det i utdanningsbakgrunn finnes et visst fellesskap som kan danne det ønskelige integrasjonsmoment i all spesialisering for de ulike oppgaver i skoleverket. Dette fellesskapet har i det 20. århundre blitt fremmet ved at lærerskolen er blitt akademisert og ved at lærerutdanningen ved universitetet er blitt mer pedagogisert.”²⁸

KLASSELÆRERUTDANNING

Samordnings- og spesialiseringsdebatten må også ses i sammenheng med diskusjonen om hva som skulle være lærernes hovedoppgave i den utvidede enhetsskolen. Etter mange års drøftinger av dette spørsmålet konkluderte departementet midt på 1960-tallet med at lærerskolens hovedoppgave var å utdanne *klasselærere*. I dette lå det en forståelse av at lærerne *både* skulle ivareta enkelteleven og klasse- og skolemiljøet, som to likestilte oppgaver. Lærerne ble med andre ord gjort like ansvarlige overfor skolen og klassens miljø som for den enkelte elev, “[f]or den enskildede elev og for trivsel og framgang i klassen, for det enskildede barn og for skolemiljøet”. Denne dobbelte hovedoppgaven bidro også til å styrke lærerskolen som hovedvei til læreryrket:

“Departementet vil understreke at hovudoppgåva for lærarskolen er å utdanne lærarar for folkeskolen, dvs. klasselærar. Med klasselærar meiner ein då ein lærar som har særleg tilsyn med ein klasse og som klassen har i ein stor del av den daglege undervisningstida. Lærarskolen må gje ei allsidig pedagogisk utdanning som gjer læraren skikka til å ha ansvar både for den enskildede elev og for trivsel og framgang i klassen. Alt arbeid med lærarutdanning – anten det gjeld den ytre strukturen eller det indre liv – må ta utgangspunkt i situasjonen til det enskildede barn og i skolemiljøet.”²⁹

I siste halvdel av 1960-årene ble klasselærerprinsippet et vesentlig spørsmål i debatten. Spørsmålet var hvordan klasselærersystemet skulle kunne kombineres med faglærerkravene i de eldste klassene, og hvordan dette skulle løses strukturelt i lærerutdanningen.

Selv om lærerskolene hadde fått status som hovedutdanningsvei, stilnet ikke debatten om spesialisering helt. Med en utvidelse til ni år ville skolen uansett ha behov

²⁸ Nordland 1960.

²⁹ St.meld. nr. 69 (1963-64): 23.

for lærere med spesialisering både fra lærerskolene og universitetene. Stortingets fastsettelse av klasselærerprinsippet gjorde det imidlertid tydelig at den spesialiseringen det var behov for, måtte finne sted innenfor rammen av en klasselærerutdanning.

I debatten som fulgte ble det fremmet ulike forslag om å forlike de tilsynelatende motstridende kravene om klasselærere og faglærere. Forsøksrådet brukte i denne perioden begrepet allmennlærer nokså ensbetydende med Lærerskolerådets enhetslærer. Klasselærerreferansen gav imidlertid begge begrepene innhold.

“Betegnelsen allmennlærer brukes her om en lærerkategori som har generell lærerkompetanse for den 9-årige skole. Allmennlæreren må kunne undervise i de fleste av folkeskolens fag og ta oppgaven som klasselærer på forskjellige trinn i skolen. Den faglige kompetansebredde avtar med høyeste klassesnivå, men allmennlæreren skal ha full undervisningskompetanse i ett fag eller fagområde for hele den 9-årige skole. Dette betyr at en form for faglig-pedagogisk spesialisering trekkes inn i selve allmennlærerutdannelsen. [...] Allmennlæreren skal først og fremst være klasselærer. Han skal ha særlig tilsyn med klassen og står for undervisningen i de fleste fag i barneskolen. Men selv en gradvis overgang til faglærerundervisning i ungdomsskolen vil neppe forandre det forhold at det også her vil være behov for lærere som kan undervise i flere fag, dekke funksjonen som klasselærer og samtidig være kvalifisert for å undervise på barnetrinnet.”³⁰

Forsøksrådet argumenterte for at også ungdomsskolen hadde behov for klasselærere. Rådet foreslo derfor at en faglig-pedagogisk spesialisering skulle trekkes inn i selve allmennlærerutdannelsen, slik at det kunne forstås som en annen benevnelse for klasselærerutdanning. Lærerutdanningsrådet, som først hadde argumentert for et eget spesialiseringsår etter den toårige grunnutdanningen, sluttet opp om Forsøksrådets synspunkter. Det samme gjorde både lærernes fagforening, Lærerlaget, og Norges lærerinnforbund, som så det som uheldig om det i grunnutdanningen skulle bli innført et skarpt skille mellom lærere i barneskolen og ungdomsskolen. Lærerutdannelsens interesseorganisasjon, Lærerskolelaget, hadde også hele tiden kjempet for klasselærerutdanningen.³¹ Alle de sentrale organisasjonene støttet dermed Forsøksrådet. Spesialisering ble derfor integrert i det Forsøksrådet kalte allmennlærerutdanningen.

³⁰ *Forsøk og reform* 1973, nr. 11: 14.

³¹ Halvorsen 1999.

DEMOKRATISK OPPDRAGELSE

Klasselæreridealet som sentral dimensjon ved enhetslæreren må ses i sammenheng med skolens formulerte hovedformål i etterkrigstiden: sosial og demokratisk oppdragelse. Klasselærerprinsippet har lang tradisjon i norsk skole, og det har vært knyttet til lærernes oppgave som oppdragere.³² I den perioden som analyseres her ble imidlertid prinsippet forsterket.

Andre verdenskrig førte med seg nye tanker om den sosiale og demokratiske oppdragelsen. Sammenhengen mellom fedrelandsfølelse og demokratisk deltakelse og mellom nasjonalstat og demokrati stod sentralt i det som er kalt venstrestatens periode i norsk historie.³³ Etter krigen ble frykten for nasjonalisme og nasjonal oppdragelse forsterket, og nasjonalfølelse og brorskap ble ikke lenger oppfattet som garanti for demokrati. I stedet ble demokratiske prinsipper overordnet de nasjonale. Disse synspunktene var også sentrale i den amerikanske progressivismen, som hadde stor innflytelse på den pedagogiske tenkningen i Norge.

Helge Sivertsen var en pådriver for disse prinsippene i etterkrigstiden. Allerede i 1946 hadde han publisert sine tanker i den lille boken *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. Sivertsen tok opp spørsmålet om hva som skulle kjennetegne den demokratiske opplæringen i skolen etter krigen. Han argumenterte for at det nasjonale måtte integreres med et sosialt og internasjonalt perspektiv. Sivertsen kritiserte Venstre for ikke å ha utviklet folkeskolen til en skole med en bevisst oppdragelse til demokratisk deltakelse i samfunnet, på lik linje med folkehøgskolene, og mente dette kom av en svakhet i venstrebevegelsens liberale prinsipp:

“[S]kolen av 1889 og 1896 vart ingen skole med nasjonalt eller demokratisk program. Ein kunne ha venta at venstre ville gitt skolen ein medviten tendens, og ein kunne ha venta at denne tendensen ville ha blitt av det same slag som i folkehøgskolen på grunn av den indre samanhengen mellom folkehøgskole og venstrerørslø. Men venstre skapte ikkje ein slik skole i 1889 og 1896. Kvifor ikkje? [...] Venstre kunne ikkje gjera skolen til ein programskole for venstredear trass i at partiet hadde makt over det politiske apparatet. Den høge vurderinga av individuell fridom hindra det. Statsskolen kunne ikkje bli nokon folkehøgskole.”³⁴

³² Jordal 1973.

³³ Slagstad 1998. Slagstad relaterer venstrestaten til perioden 1884–1940, da partiet Venstre var toneangivende, og dannelsesradisjonen, ifølge Slagstad, ble festet i det pedagogiske.

³⁴ Sivertsen, sitert i Volckmar 2005: 27.

Sivertsens synspunkter kan forstås som en kritikk av venstrestatens liberale prinsipp. Han mente Venstres ideologi var til hinder for en bevisst forming av enkeltindividet til samfunnets beste. Et forslag var å omformulere folkehøyskolens demokratiske oppdragelsesprogram slik at dette kunne brukes i den statlige folkeskolen. Det var imidlertid ikke de grundtvigianske folkehøyskolene Sivertsen hadde som ideal, men folkehøyskolene som var eid av arbeiderbevegelsen. Disse folkehøyskolene var ikke, som de grundtvigianske, influert av de nasjonale kulturstrømmningene, og de gikk, ifølge Sivertsen, i større grad “beint på løysinga av den oppgåva å skapa dugleik i demokratisk samfunnsarbeid”.³⁵

Foruten å gi elevene kunnskaper både om det norske og internasjonale samfunn, var skolens viktigste oppgave å utvikle samfunnsånd hos elevene, mente Sivertsen. Ungdommen måtte få *samfunnskunnskap* og *samfunnsånd*, det som han kalte demokratisk oppdragelse. Målet var “å skapa ei innstilling hos elevane som gjorde dei til verdifulle medarbeidarar i eit demokratisk samfunn bygt opp etter sosialistiske prinsipp”. Sivertsen var klar over de pedagogiske utfordringene som lå i en slik undervisning, men mente likevel det var skolens ansvar å “gi elevane demokratisk innstilling”.³⁶

I tråd med skepsisen til det nasjonale ble det demokratiske motivet i lærerutdanningen forankret i det sosiale. I kjølvannet av denne forankringen ble sosiologi og sosialpsykologi sentrale fagområder i lærerutdanningen. Både reformdokumenter og ny revidert undervisningsplan for utdanningen i 1965 framhevet disse fagområdene, som begge var nye i lærerutdanningssammenheng på dette tidspunktet. Sosiologi ble i planen beskrevet som et sosialpsykologisk fagfelt der det skulle legges vekt på kunnskaper om *gruppeatferd*. Hovedmålet var å gi elevene kunnskaper til å forstå sosiale og kulturelle mønster, både kulturmønster og gruppemønster, “slik at ein betre kan skjöne reaksjonane hjå barn og vaksne i gruppesituasjonar”.³⁷ Både i norsk samfunnsforskning generelt og i det pedagogiske vitenskapsmiljøet var sosialpsykologi et ekspanderende fagområde i denne perioden. Norsk samfunnsforskning var influert av amerikanske sosialpsykologer og sentrale europeiske intellektuelle som var i eksil i USA under krigen.³⁸ Miljøet fikk stor innflytelse både internasjon-

³⁵ Ibid.

³⁶ Sivertsen 1949.

³⁷ *Undervisningsplan for lærerskolen*, 1965:70.

³⁸ Det var særlig det amerikanske fagmiljøet Society for the Psychological Study of Social Issues, bestående av amerikanske sosialpsykologer og sentrale europeiske intellektuelle i eksil, som Theodor Adorno, Max Horkheimer og Kurt Lewin, som preget norsk samfunnsforskning i etableringsårene. I dette miljøet ble det arbeidet med forskningsprosjektet “The Authoritarian Personality”, som hadde som ambisjon å definere menneskelige karaktertrekk som disponerte for autoritære og antisemittiske holdninger. På 1950-tallet var litteraturen fra dette sentrale intellektuelle miljøet pensum ved blant annet Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, som var Norges eneste pedagogiske forskningsinstitutt på daværende tidspunkt (Helsvig 2005: 135).

nalt og i Norge, med sin teoretiske forståelse av psykologi og sosialpsykologi som en metateori om demokrati.³⁹ Blant annet ledet den profilerte instituttbestyreren ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, Johs. Sandven, prosjektet “Sosialpedagogisk forskning, utvikling av sosial innstilling og muligheter for påvirkning av denne gjennom skolen”.⁴⁰ På denne tiden var, med andre ord, sosialpedagogikk verdsatt som sentralt fagfelt for å styrke skolens demokratisk oppdragelse.

ETTERKRIGSTIDENS ENHETSLÆRERIDEAL – EN VURDERING

Kampen om ungdomsskolelærerne er gjerne omtalt som en “jurisdiksjonsstrid” mellom lektorer og lærere, som endte med at lærerne til en viss grad vant som følge av sine tette bånd til Arbeiderpartiregjeringen.⁴¹ Den norske historikeren Gro Hagemann har i et ofte referert sitat beskrevet dette slik:

“Lærernes profesjonsstrategi passet som hånd i hanske i Arbeiderpartiets skolepolitiske strategi med front mot den høyere skolen som akademisk rest av embetsmannsstatens kultur. [...] For å skape en virkelig enhetsskole trengte man en enhetlig lærerstand som kunne føre videre klasselærertradisjonen og bryte ned skillene mellom teoretisk og praktisk kunnskap. [...] En av intensjonene bak enhetsskolen var å bryte ned de sosiale skillene som lå innebygget i utdanningssystemet. Derfor var det viktig å sikre seg at ungdomsskolen ikke ble dominert av den høyere skolen og preget av det som av mange ble oppfattet av akademisk snobberi.”⁴²

Mer nyansert konkluderer Fredrik Thue med at lektorenes og adjunktenes tap av ungdomsskolen skyldtes at deres akademiske kunnskaps- og kulturidealer var på kollisjonskurs med sentrale sosialdemokratiske forestillinger om hvilke oppgaver og verdigrunnlag den niårige obligatoriske skolen skulle bygge på.⁴³ I denne artikkelen er det vist til enhetslæreridealet som en viktig forutsetning for utviklingen av enhetsskolen, og hvordan idealet så å si ble sementert i lærerutdanningens struktur og innhold. Enhetslæreridealets solidariske og demokratiske overbygning bidro til akademisering av lærerutdanningen, men til liten faglig spesialisering. Lærernes praktisk-metodiske sosialiseringarbeid skulle bidra til sosial integrering og gi rammer for demokratisk oppdragelse. Enhetslæreridealet i etterkrigstiden brøt dermed med venstrestatens liberale og demokratiske lærerprosjekt som var langt mer kultur- og dannelsesorientert.

³⁹ Thue 2006: 334.

⁴⁰ Helsvig ibid.

⁴¹ Hagemann 1991, Thue 2016.

⁴² Hagemann 1991: 260.

⁴³ Thue 2016: 53.

Tapet for universitetsutdannede lærere i grunnskolen var imidlertid ikke helt fullstendig. Både lærere med utdanning fra lærerskole og universitet kom til å arbeide i den nye ungdomsskolen. Likevel ble hovedvekten av lærerne på enhetsskolens nye ungdomstrinn rekruttert fra lærerskolene, og det var, som Thue peker på, liten tvil om hvilken gruppe som oppnådde størst gjennomslag for sine pedagogiske og utdanningspolitiske målsettinger.⁴⁴

MOT EN NY ENHETSLÆRER?

Kritikken av den progressive og sosialpolitiske utdanningspolitikken og -tenkningen som var knyttet til enhetslæreridealet i etterkrigstiden, har gradvis vokst fra slutten av 1980-tallet. En følge av denne kritikken, som blant annet kom fra sosialdemokratiet selv, har vært en tilsynelatende demontering av enhetslæreridealet. Hva har så skjedd med lærerutdanningen i denne perioden?

Første akt av progressivismekritikken i Norge fikk en tydelig stemme i den profilerte sosiologiprofessoren, leder av Norges første maktutredning og statsråd for Arbeiderpartiet på begynnelsen av 1990-tallet, Gudmund Hernes. Kritikken bidro både til et brudd med enhetslærertradisjonen, men også til kontinuitet. I lærerutdanningen førte dette til en dreining mot å utdanne faglærere mer enn sosialpolitisk motiverte lærere, og til å legge mer vekt på didaktikk enn psykologi. Det innebar også at individuell læring i større grad enn tidligere skulle vektlegges i klasserommet. Hernes var kritisk både til pedagogikkfagets stilling i lærerutdanningen og til å forstå lærerne som utøvere av en profesjon. I stedet pekte Hernes på den karismatiske, kultur- og fagbærende lærerpersonligheten fra mellomkrigstiden som ideal.⁴⁵ Det er rimelig å se avviklingen av de sterke korporative kanalene innenfor skole- og lærerutdanningsfeltet i denne perioden i lys av denne profesjonskritikken.

Hernes kom med dette til å bygge ned sentrale sider ved det som hadde vært Arbeiderpartiets hovedstrategi og ideal i løpet av etterkrigstiden, samtidig som han videreførte andre. 1990-tallet ble derfor preget av det Telhaug og Mediås (2003) har kalt en "både-og-filosofi", der reformer både i skolen og i lærerutdanningen videreførte sosialdemokratiske hovedprinsipper som omsorg og sosialisering, mens mer konservative synspunkter på allmenndannelse, fagkunnskap, og læringens rolle i skole og lærerutdanning ble styrket. Det er derfor heller ikke overraskende at lærerutdanningsreformen i 1992 under Hernes beskrev lærernes hovedoppgave med begrepene omsorg og læring.⁴⁶

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Telhaug og Mediås 2003.

⁴⁶ *Rammeplan for allmennlærerutdanning, 1992/1994.*

Fra årtusenskiftet har nye reformer i grunnskolelærerutdanningen bidratt til enda en vending, med differensiering av utdanningen til to ulike løp for trinnene 1.-7. og 5.-10. fra 2010. Videre har spesialisering i form av fagforydning, krav om forskningsbasert undervisning og, ikke minst, obligatorisk masterutdanning fra 2017, bidratt i samme retning. Dette har gjort lærerutdanningen mer lik en universitetsbasert utdanning. Samtidig minner den nye vitenskapsoptimismen og den nye profesjons- og praksisorienteringen i dagens lærerutdanning om det kunnskapssynet vi så i feltet på 1960-tallet. Sentrale sider ved gårsdagens lærerskoletradisjon kan derfor sies å bli videreført og til dels forsterket, men nå i en mer performativ retning.⁴⁷ Det er en utbredt retorikk at lærernes praksis "må virke". Med dette legitimeres lærernes praksiser i ytre kriterier som relevans og effektivitet. Framveksten av *integreerte* lektorprogrammer ved universitetene kan på sin side ses som en tilnærming til den tradisjonen som har vært ved lærerutdanningsinstitusjonene. Utviklingen går dermed i retning av et nytt enhetslærerideal med ny likestilling av lærerkategoriene og samordning av lærerskolestrukturen, lik den vi så på 1960-tallet. Endringer i høyere utdanning de siste tiåret som har ført til at forskjellene mellom universitetsstudier og profesjonsutdanninger på høyskolene er i ferd med å brytes ned, forsterker dette inntrykket. Den politisk initierte strukturreformen i Norge de siste årene har satt fart på høyskolenes innlemming i universitetsstrukturen. Det institusjonelle grunnlaget for en egen lærerutdanningsinstitusjon utenfor universitetet er dermed i ferd med å forvitte. De fleste lærerutdanningene for grunnskolelærerne er nå lokalisert på universitetet. Dette bidrar til enhetslærerbegrepets betydningsinnhold i vår tid. Spørsmålet er om vi er i ferd med å få en ny type enhetslærer?

KONKLUSJON

Begrepet om og målsettingen med *enhetslærere* har vært forbundet med enhetskolens utvikling i over hundre år. Målsettingen ble særlig sentral for utviklingen av enhetsskolen etter andre verdenskrig, og i den forbindelse for endringer i lærernes utdanning. Enhetslærerbegrepet fikk i denne perioden en annen betydning enn det hadde hatt i lærerutdanningsdebatten på begynnelsen av det tjuende århundret, da begrepet ble relatert til lærere med landets høyeste allmenndannelse og til en lærerutdanning som skulle bygge på videregående skole og være tilknyttet universitetet. I stedet ble enhetslærerbegrepet i etterkrigstiden relatert til en sosialpolitisk og demokratisk målsetting om å utdanne klasselærere som kunne undervise og ivareta både enkeltelever og det sosiale miljøet i klassen, gjennom hele skoleløpet. Målsettingen førte blant annet til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell som la vekt på sosialpsykologisk og metodiske kunnskaper, og til samordning av lærerutdanningsstrukturen på lærerskolens premisser. Artikkelen har videre pekt på konturene av et nytt enhetslærerideal i vår tids lærerutdanning. På ny ser vi en

⁴⁷ Larsen 2016.

samordning av lærerskolestrukturen, denne gang på universitetets premisser. Samtidig er universitetsstrukturen selv i endring. Begrepet og målsettingen om å utdanne enhetslærere kan ut fra dette tolkes som en “flytende signifikant” i den norske lærerutdanningsstradisjonen. Ikke minst derfor er et historisk blikk på enhetslærerbegrepets skiftende betydninger relevant.

SUMMARY

The article investigates how the ideal of *enhetslærere*, i.e. comprehensive teachers, has played a significant role in the development of Norwegian teacher education in the twentieth century, and in particular in teacher education reforms in regard to the expansion of the comprehensive school in 1969. *Enhetslærer* as a concept referred, in that period, to a teacher who was prepared to work in a fully comprehensive school, combining primary and lower secondary level education. The ideal was reflected in a structural organisation of the teacher education within the college framework and in a relatively broad curriculum that was believed to qualify the teacher for teaching in all subjects at all levels through 9-10 years of schooling. The ideal also contributed to an emphasis on the teacher’s social and democratic skills that could qualify them for the task of social integration within the classroom. In sum, the ideal of *enhetslærer* contributed to a long-lasting generic teacher education model in Norway, and to generations of teachers with a social-cum-political orientation.

However, the article also points to an earlier more academic idea of *enhetslærere* in the history of Norwegian teacher education that differed from the one investigated. Further, the article asks if a renewed ideal of *enhetslærer* also shapes the development of both structure and content of teacher education today? The conclusion points to the changing significance over time of the *enhetslærer* concept and ideal, and sees it as being a so-called “floating signifier” in the Norwegian teacher education tradition that has to be investigated historically.



Turid Løyte Harboe (f. 1968) er cand.polit. fra Universitetet i Oslo og lektor i pedagogikk for NLA høgskolen samme sted. Hun har lang erfaring fra vitenskapelig og fagpolitisk arbeid i den norske universitets- og høgskolesektoren. Hennes faglige interessefelt ligger i skjæringspunktet mellom pedagogisk filosofi og pedagogisk historie, og hun har særlig arbeidet med pedagogikk- og lærerutdanningshistorie ut fra et dannelsesperspektiv. De siste publikasjoner er: *Pedagogikk – mellom fag og politikk* i: von Wright, M. og Kvernbekk, T. (2018) *Barnet og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske, og *Om lærerne og den norske kultur- og samfunnsutviklingen* (2016) i: Kvamme, O-A, Kvernbekk, T, og Strand, T. *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

LITTERATUR

- Baune, T. A. (1991). Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie. I K. S. Melbostad, K. K. Grøndahl, I. Lønning, og N. Mæhle. *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning* (s. 371–391). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerknes, V. (1928). *Falsk og ekte enhetsskole. Et innlegg mot åndelig avrustning i anledning av den parlamentariske skolekommisjons innstilling*. Oslo
- Chandler, D. (2007). *Semiotikk*. London/New York: Routledge.
- Dahl, H. (1959a). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, H. (1959b). Enhetsskoletanken og lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(2), (s. 49–61).
- Forsøksrådet for skoleverket (1967). Lærerutdanningen. Målsetting og fagplaner. Et forslag til reform fra Forsøksrådet for skoleverket. *Forsøk og reform i skolen* (13).
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax Forlag.
- Høigård, E. og Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie. Ny utgave*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Innst. S. nr. 111 (1964-65). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om lærerutdanning*.
- Jordheim, K. (1973). Læreren i gammel og ny skole. En studie av klasselærerbegrepet brukt som referanse i norsk grunnskole og lærerutdanning. *Forsøk og reform*(11). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992-1994). *Rammeplan for 4-årig Allmennlærerutdanning*. Norgesnetttrådet.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet (1965). *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Oslo: Grøndahl & Sønns Forlag.
- Lange, E. (1998). *Samling om felles mål 1935-1970. Norges historie*, bind 11. Oslo: Aschehoug.
- Larsen, J.E. (2016). Academisation of Teacher Education. Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. I Hoffmann-Ocon, A. & Horlacher, R. (red.). *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkardt.
- Nordland, E. (1960). Lærerutdanning for 9-årig skole. *Norsk skuleblad*(24), 1312–16.
- Ot. prp. nr. 40 (1953-54). *Lov om forsøk i skolen*.
- Ot. prp. nr. 20 (1960-61). *Lov om utdanningskrav for lærarar i skolen*.
- Ot. prp. nr. 59 (1966-67). *Lov om grunnskolen*.
- Sivertsen, H. (1946). Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole. *Sak og samfunn*(15), Bergen: John Griegs Forlag.
- Slagstad, R. (1994). Arbeiderpartistaten som skolestat. *Nytt Norsk Tidsskrift*(11), (s. 221–233).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- St. meld. nr. 9 (1953–54). *Om tiltak til styrking av Skoleverket*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- St. meld. nr. 69 (1963–64). *Om lærerutdanning*.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thue, F. W. (2006). *In Quest of a Democratic Social Order: The Americanization of Norwegian Social Scholarship 1918-1970*. Dissertation submitted for the degree Doctor Philosophiae. Faculty of Humanities, University of Oslo.
- Thue, F. W. (2016). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. I *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* (s. 41-67). Fagbokforlaget: Bergen.

- Volckmar, N. (2005). *Solidarisk samværskultur og kunnskapssolidaritet*. NTNU Dr. polit-avhandling.
- Wiborg, S. (2001). The Danish tradition in teacher education: Panacea or dead end road? I *Metodika*, Vol. 3, br. 5, (p. 7–88).