



KUNNSKAPENS BYGGVERK

Landsverneplan for Kunnskapsdepartementet

Historiedel

Peder Figenbaum og Jon Skeie
17.februar 2011

Forsidebilde: Hovedinngangen til Geofysisk institutt - første byggetrinn 1928,
Universitetet i Bergen. Arkitekt: Egill Reimers. © Statsbygg.

Forfatternes forord

Historiedelen av Landsverneplan for Kunnskapsdepartementet er i hovedsak utarbeidet av historiker Peder Figenbaum i løpet av et 7 måneders oppdrag for Statsbygg i andre halvår 2007. Figenbaums manuskript var, i tråd med oppdraget, konsentrert om statens engasjement innen høyere utdanning fram til 1970. Statsbygg så behov for å dreie fremstillingen noe mer i retning av en allmenn sektorhistorie og engasjerte i 2009 historiker Jon Skeie til dette. Han har særlig supplert og utvidet fremstillingen av grunnskolen og generelt av perioden etter 1970. Skeie har utviklet den tredelte fremstillingen som nå foreligger og sammenskrevet manus i tråd med dette. Han har dessuten utarbeidet hovedinnledningen og titlene og de innledende og avsluttende avsnitt for hver av de tre hoveddelene. Begge forfatterne står inne for innholdet i Historiedelen av landsverneplanen.

Peder Figenbaum og Jon Skeie

Oslo, 17.02.2011

INNHold

Innledning.....	7
1. Eliteutdanning og kristendomsskole	11
1.1 Arven fra eneveldet.....	12
Statsstyrt og sentralisert eliteutdanning	13
Det Kgl. Frederiks Universitet i Christiania - et nasjonalt kunnskapssentrum.....	15
Katedralskolene	18
Lærde- og borgerskoler	21
En skole for allmue og fattige.....	23
Skoleplikt og allmueskole også i byene.....	24
1.2 Mot en utdanningspolitikk.....	26
Lærerutdanning	28
Teknisk utdanning.....	30
Landbruksutdanning	33
Statsstøttet allmueskole og offentlige skoler for den høyere allmenndannelse.....	34
Strid om skole- og utdanningspolitikken	36
2. Folkeskole og høyere utdanning	39
2.1 Styre, men ikke bygge – statens skolepolitikk.....	42
Landsgymnas og statsrealskole	42
Utkantskoler, samiske skoler og fornorskingslinje	45
Spesialskoler og normalitetslinje	49
Lærerutdanningen reguleres og vokser	52
Spesialisering av lærerutdanningen	56
Utdanningen av lærerutdannerne.....	57
2.2 Bygge, men ikke styre – statens politikk for høyere utdanning	58
Universitetet – sentrum i et nasjonalt kunnskapssystem.....	59
Fra høiere landbruksskole til landbrukshøgskole.....	62
Norges tekniske høgskole.....	65
Statens kunstakademi og det estetiske kunnskapsfelt	66
Tannlegehøgskolen og veterinærhøgskolen	68
Norges Handelshøyskole	69
2.3 Mellom folkeskole og høyere utdanning	71
Fag- og yrkesskoler	72
Ingeniørutdanning.....	72
Sykepleie.....	74
Fortsettelsesskoler	77
2.4 Mot et sammenhengende utdanningssystem	77

3. Enhetsskole og masseutdanning	81
3.1 Enhetsskolen: Fra utjevning til integrasjon.....	82
Fra spesialskoler til integrering i skolen	82
Fra samiske skoler til samisk i skolen	83
3.2 En politikk for masseutdanning	85
Universitet som regionalt kunnskapssentrum	86
Ottosen-komiteen og distriktshøgskolen	92
Regionalisering og akademisering	94
3.3 Mot en kunnskapspolitikk	96
Forskningspolitikk	97
Mot én kunnskapssektor	98
Litteraturliste	99
Noter	101

KUNNSKAPENS BYGGVERK

Innledning

Prosjektet "Statens kulturhistoriske eiendommer" (SKE) har som mål å finne frem til bygninger og anlegg i statens eie som til sammen kan "representere Norges historie, med fokus på fremveksten av nasjonalstaten og utviklingen av det offentlige Norge."¹ I denne sammenheng har hvert departement fått i oppdrag å utarbeide en landsverneplan innenfor sitt område. Formålet er å verne et utvalg bygninger og anlegg som dokumenterer sektorens historiske utvikling, og legge til rette for god forvaltning av eiendommene.² I landsverneplanen inngår en historisk beskrivelse av hver sektors historie. Historiedelen er et selvstendig produkt som både skal bidra til å *avgrense sektoren* og til å *identifisere kriterier for vern og forvaltning*.

Dette er hver for seg ambisiøse mål som dessuten trekker i hver sin retning. For å (re)konstruere sektorens historie må vi stille oss spørsmål som: Når oppstår det vi kan kalle en kunnskapssektor? Hvordan skiller den seg fra andre sektorer? For å identifisere historiske kriterier for vern og forvaltning må vi stille spørsmål om hva som har vært målene for kunnskapspolitikken og hvordan har den vært organisert. Målet om å avgrense sektoren betyr at historiedelen (sektorhistorien) på den ene siden må vise til et bredere omfang av institusjoner og bygninger enn det som gis et vern. På den andre siden er det *her* verken mulig eller hensiktsmessig, å lage en uttømmende fremstilling av kunnskaps- og utdanningssektorens historie i Norge. Innledningsvis er det derfor behov for en avgrensning og en kort drøfting av tilnærming og disposisjon.

Oppdraget er i det følgende tolket slik at målet er å peke på noen linjer og faser i sektorens historie. Innenfor en slik ramme kan vi formulere vårt hovedspørsmål omtrent slik: Hva har preget kunnskapssektorens historie i Norge og hvordan har det nedfelt seg i utformingen av institusjoner og bygninger for kunnskaps- og utdanningsformål?

Tilnærming

Organiseringen av samfunnet i sektorer er historisk knyttet til utviklingen av et skille mellom en offentlig og en privat sfære og til oppdelingen av den offentlige sfæren i politikkområder og forvaltningsnivåer. Utviklingen av politikkområder følger delvis utviklingen av funksjoner, institusjoner/etater, næringer, regioner, men fra 1800-tallet også utviklingen av kunnskapsfelt. Kunnskapssektorens historie er således delvis knyttet til utviklingen av pedagogikken, særlig når det gjelder grunnskolen og skolepolitikken, men gjennom forbindelsen mellom grunnskole og høyere skole også til politikken for universitet og høyere utdanning.

Det vi i 2010 kaller kunnskapssektoren er *en (politisk) todelt sektor*. Todelingen kommer til uttrykk på to litt forskjellige måter. På en måte som et skille mellom politikk for *kunnskapsspredning* og *kunnskapsutvikling*, og på en annen, delvis overlappende måte, som et skille mellom politikk for *grunnutdanning* og *høyere utdanning* med henholdsvis skole og universitet som grunntype eller institusjon. Mens skolen historisk bare har bedrevet kunnskapsspredning, har universitetet drevet både med kunnskapsutvikling (forskning) og kunnskapsspredning (utdanning), og representerer den vitenskapelige kunnskapen som autoritet i samfunnet.

Utviklingen av kunnskaps- og utdanningssektoren *som sektor*, avspeiler seg kanskje tydeligst i den politisk-administrative forvaltningen. Kirke- og undervisningsdepartementet (dagens Kunnskapsdepartement) er ett av de seks eldste departementene og ett av tre departementer som forvalter en type systemrasjonalitet, men det eneste som har forvaltet to til dels motstridende rasjonaliteter: tro/religion og vitenskap. De andre er Justisdepartementet (dagens Justis- og politidepartement) – rettssystemet og Finans- og tolldepartementet (dagens Finansdepartement) – det økonomiske systemet. Men kunnskapssektoren står i en særstilling også i forhold til disse to, ettersom de også er avhengig av en vitenskapsbasert rasjonalitet. Slik sett er det ikke så underlig at kunnskapssektoren helt siden 1814 har vært administrert innenfor samme departement som statskirke og statsreligion. Det er kanskje mer påfallende at samordningen i et Kirke- og undervisningsdepartementet, stod ved lag fra 1818 helt til 1989 og at det først i løpet av de siste 20 årene har begynt å utvikle seg et skille mellom skole- og utdanningspolitikk og kunnskapspolitikk. I utgangspunktet var departementet hovedsakelig et kirkedepartement. Fra midten av 1800-tallet ble det i takt med sekularisering og utbygging av skole- og utdanning i stadig større grad et undervisningsdepartement – og med vitenskapliggjøringen av samfunnet på 1900-tallet ble det til sist også et forskningsdepartement.

Formalisert utdanning har funnet sted i Norge siden 1152, men det tok relativt lang tid før utvikling og spredning av kunnskap ble et politisk mål i seg selv – altså før vi kan snakke om en politikk og en sektor. Skole, utdanning og kunnskap var lenge tett knyttet til kirke og stat. Når obligatorisk skole ble gjennomført i Danmark-Norge fra 1739, var hensynet til menneskets frelse det viktigste argumentet. Folk skulle lære å lese for å kunne lese bibelen, og skolegangen sluttet ved konfirmasjonen. For mye kunnskap kunne føre til at farlig lærdom spredde seg ut over landet, og år på skolebenken var år som muligens kunne nyttes til større gavn for samfunnet andre steder. Spørsmål omkring *nytt* av lange utdanninger har vært diskutert like fra landet fikk sitt første universitet i 1811. Grunnsynet var delt mellom en oppfatning av utdanning som direkte nyttig for landets næringer og samfunnsliv på den ene siden og betraktninger om *dannelsens* indirekte nytte for landets ”kulturelle stilling” på den andre. Denne nyttediskusjonen har også berørt skoleslag og utdanninger på lavere nivåer i utdanningssystemet. Utviklingen av utdannings- og kunnskapssektoren som sektor, er vevet sammen med brede historiske prosesser som sekularisering, demokratisering, vitenskapliggjøring og nasjonsbygging – og med utvikling av andre sektorer der kunnskap og utdanning inngikk i en sektorpolitikk for spesifikke næringer som landbruk og industri.

Først fra omkring midten av 1800-tallet gir det mening å snakke om en kunnskaps- og utdanningssektor. Men fra dette tidspunkt preges utviklingen i sektoren av sterk og nærmest uavbrutt vekst. Enten vi måler i antall elever, studenter og lærere, i timer, kvadratmeter skolebygg eller økonomiske ressurser nedlagt i undervisning og utdanning, er veksten langt større enn den nominelle økningen av befolkningen. Det har funnet sted en vekst i bredde og dybde, i kvantitet og kvalitet, som forteller om at det har skjedd både en *kunnskapsrevolusjon* og en *utdanningsrevolusjon*. Særlig gjennom det 20. århundre utviklet Norge seg til et kunnskapssamfunn, med et høyt utdanningsnivå også i internasjonal sammenheng.

Kvantitativt startet veksten nedenfra. Tallet på skoleelever (alle skoleslag) økte fra ca 200 000 rundt 1900 til 785 000 i 2000.³ År 1900 hadde Norge syv års pliktig skolegang;

utdanning ut over dette var forbeholdt de få. Ved slutten av århundret var ti års skolegang obligatorisk, tre års videregående skole – teoretisk eller praktisk innrettet – var blitt normen, og svært mange avsluttet sin utdannelse ved høyskole eller universitet. Lenge var imidlertid utdanning ut over grunnskolen for de få, med et strengt utvalgsregime for hvem som fikk utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. Rundt 1900 hadde Norge et par tusen studenter, fordelt på Det Kgl. Frederiks Universitet i Kristiania og Norges Landbrugshøiskole på Ås. Så sent som ved midten av århundret var ikke antallet studenter mer enn ca. 5000. Norge hadde fortsatt bare ett universitet. Først etter 1960 har tallet på studenter og høyere utdanningsinstitusjoner økt vesentlig og ved århundredskiftet var 210 000 studenter fordelt på fire universiteter og et trettitalls høyskoler.⁴

Utdanningssektorens bygg er i dag en av de aller største gruppene *formålsbygg* og ved siden av kirkene, kanskje den mest synlige og lettest gjenkjennelige. Den statlige eiendomsmassen som i dag disponeres av kunnskaps- og utdanningssektoren, utgjør anslagsvis 2,6 millioner kvadratmeter gulvareal, og er en av de største eiendomsgruppene i staten.⁵ Hovedtyngden av statlige eiendommer som ligger under departementets ansvars- og sektorområde, er universiteter og høyskoler. Eiendommene er i all hovedsak eid av Kunnskapsdepartementet (KD) og Statsbygg, og forvaltes av selvforvaltende universiteter og høyskoler samt av Statsbygg. I tillegg kommer tusenvis av skolebygg i kommunal, fylkeskommunal og privat eie. Hovedtyngden av denne store bygningsmassen er tilkommet i løpet av 18- og 1900-tallet, langt det meste etter 1900 og svært mye endog etter 1970.

Kunnskaps- og utdanningssektorens historie er også blitt preget av overordnede endringer i synet på statens oppgaver. Det er etablert som prinsipp at kunnskap skal være tilgjengelig for alle, uansett sosial bakgrunn eller bosted. Mange private utdanningsinstitusjoner er blitt offentlige. Ansvar for utdanningsinstitusjoner er imidlertid også flyttet fra stat til fylkeskommune eller kommune – eller omvendt. Dette speiler problemstillinger innenfor offentlig forvaltning, som kommunalt og fylkeskommunalt selvstyre og fordelingen av offentlige oppgaver mellom de ulike nivåene, som her bare vil bli behandlet rent skissemessig.

Selv om nasjonsbygging og skiftende kunnskapsideologiske, utdanningspolitiske, forvaltningsmessige og pedagogiske grunnsyn har lagt avgjørende premisser for kunnskapssektorens historie, er fremstillingen konsentrert om de ”ytte etater”, det vil si utdanningsinstitusjonene, fremfor en beskrivelse av utformingen av utdanningspolitikken sentralt. I en plan for vern av *bygninger* som er eller har vært i statens eie, er det naturlig å legge vekten på politikken *resultater*, i form av institusjoner, bygninger eller anlegg, fremfor de politiske prosesser forut for byggestart.

Disposisjon

Fremstillingen er delt opp i tre kronologiske faser på bakgrunn av forholdet mellom kunnskapssystem og utdanningssystem og mellom grunnutdanning og høyere utdanning og hvordan dette har nedfelt seg i institusjoner og bygninger.

Første del er kalt ”Eliteutdanning og kristendomsskole” og spenner fra innføringen av obligatorisk skole med skoleforordningen av 1739 til skolesystemet blir skilt fra kirken i siste halvdel av 1800-tallet og det blir skapt et sekulært (vitenskapsbasert) utdanningssystem – fra folkeskole til universitet. Skolen – allmueskolen – var i store deler av perioden en kristendomsskole, knyttet til religion og kirke. Mens de lærde skoler og universitetet – var en dannelses- og embetsutdanning for statens elite. I den grad man kan snakke om en politikk, var det en politikk for kristendomsundervisning og eliteutdanning – en politikk og et system som primært skilte folk fra elite. Først med skolereformene i 1860-årene som

institusjonaliserte "fastskolen" og "den høyere allmennskole" gikk det mot et utdanningssystem med spredning av kunnskap som mål.

Andre del har fått overskriften "Folkeskole og høyere utdanning" og strekker seg fra vedtaket av folkeskolelovene i 1889 til folkeskole erstattes av grunnskole i 1969. Utbyggingen av skolen, som idealtipe, dominerer i denne perioden også utbyggingen av gymnas og høyere utdanning, der det vokser fram et høyskolesystem og et stort spekter av yrkesrettede fagskoler, som supplerer universitetet som utdanningsinstitusjoner. I tillegg vokser det fram et stort spekter av forskningsinstitutter som supplerer universitetet som kunnskapsutvikler.

Tredje del bærer tittelen "Enhetsskole og masseutdanning" og dekker perioden fra omkring 1960-70 til i dag. Enhetsskoletanken, en skole for alle uansett geografisk og sosial bakgrunn ble utvidet til å gjelde minoriteter og grupper med spesielle behov. Yrresskole og gymnas blir slått sammen til videregående skole. Utvidelsen av skolesystemet faller i tid sammen med utdanningsrevolusjonen i 1960-årene og utvidelsen av høyere utdanning til et masseutdanningssystem. Skole og høyere utdanning smelter sammen til ett utdanningssystem. Skole- og utdanningspolitikken domineres i denne perioden av andre mål enn de kunnskapsmessige. Skole og universitet mister sin egenart som samfunnsinstitusjoner og skaper behov for en egen kunnskapspolitik.

Det er en betydelig overlapping mellom periodene og en kontinuitet i de enkelte institusjoner og skoleslag som gjør det vanskelig å trekke skarpe historiske skiller. Kunnskapssektorens historie er mer preget av glidende overganger enn av klare brudd. Mer av evolusjon enn revolusjon? Det viser seg også i sektorens byggverk der flere av de eldre skolebygningene fortsatt er i bruk, ofte noe ombygd og med et helt annet innhold enn opprinnelig.



Nedre Gausen, Holmestrand er et godt eksempel på forskjellig bruk i samme bygning. Hovedbygningen på Nedre Gausen ble opprinnelig oppført av staten i 1898 som Holmestrand seminar (fra 1902 kalt offentlig lærerskole). Lærerseminaret ble nedlagt i 1931, og i 1932 ble hovedbygningen tatt i bruk som spesialskole for døve. Skolen ble drevet som tradisjonell spesialskole med internatfunksjon frem til 1980-tallet og deretter har driften utviklet seg til et ressursenter. I denne overgangen ble bygningen ombygd; blant annet ble sovesaler omgjort til mindre klasserom og vaktmesterleiligheten ble ombygd til scene i gymsalen. Foto: Statsbygg.

Kapittel 1

1. Eliteutdanning og kristendomsskole

Norsk utdanning har en forhistorie som strekker seg tilbake til høymiddelalderen. All boklig utdanning var i utgangspunktet knyttet til den katolske kirken og dens institusjoner. Norge ble egen kirkeprovins i 1152 og kort etter ble det opprettet *katedralskoler* i Oslo, Trondheim, Bergen, Stavanger og Hamar. Dette var presteskoler som først og fremst skulle betjene kirkens eget behov for prelater.

Som en direkte konsekvens av reformasjonen fikk staten fra 1537 ansvar for katedralskolene. Innholdet ble tilpasset den lutherske lære, men skolene ble ellers drevet videre etter gammelt mønster, med latin og gresk som viktigste fag. Den egentlige presteutdanning forgikk fra 1479 ved *Københavns Universitetet*, så katedralskolenes rolle ble fra slutten av 1400-tallet å være *forskoler* til de akademiske studier – ikke bare teologien, men også jus og medisin.

Utover det kirken og statsapparatet selv trengte av boklig lærdom, vet vi lite om hva som foregikk av opplæring i skrive-, lese- og regnekyndighet.

Utviklingen mot et alminnelig utdanningssystem kom først på 1700-tallet som følge av en systematisk nyordning og utbygging av statsforvaltningen under eneveldet og inspirert av opplysningstidens vekt på rasjonalitet og kunnskap. Omveltningene ble innledet den 17. oktober 1660, da Riksrådet – adelens organ i statsstyret – avskaffet seg selv og la makten i hendene på Kongen. Det skulle være et *opplyst enevelde*, med større faglighet i rikets øverste ledelse.⁶ Hele statsforvaltningen ble omstøpt. Viktigst var at man fikk et profesjonalisert, hierarkisk oppbygd byråkrati med fagkollegier i København og representanter for staten lokalt – amtmenn og stiftsamtmenn – som rapporterte tilbake til sentralmyndighetene om tilstanden i riket og fremdriften i reformene. Kollegiene bestod av likestilte medlemmer, som drøftet sakene i formelle møter og ”etter flittig examination” innstilte til kongen hva man burde gjøre i hver enkelt sak. I mindre viktige eller rutinemessige saker hadde de myndighet til selv å fatte avgjørelser. Kollegiene hadde sine ekspedisjonskontorer som stod i løpende korrespondanse med lokale embetsmenn. Kirkesaker og utdanningsspørsmål hørte under kansellikollegiet, som hadde seks medlemmer. De øvrige kollegiene var admiralitetskollegium, krigskollegium (hæren), skattkammerkollegium og statskollegium. I tillegg kom Høyesterett, som overtok Herredagens (dvs. Riksrådet i plenum) dømmende funksjoner.⁷

Med innføringen av eneveldet og utbyggingen av et faglig byråkrati oppstod det et stort behov for utdanning av folk til å fylle posisjonene i styringsapparatet. Det ga seg utslag i *Skoleforordningen av 1739* som markerte starten på en systematisk statlig utdanningspolitikk.

For ettertiden er de viktigste bestemmelsene i forordningen blitt de som omhandler organiseringen av en *Allmueskole*, der prinsippet om skoleplikt for barn innføres for første gang. Bakgrunnen den gang var imidlertid først og fremst religiøs. Danmark-Norge gjennomgikk under Christian VI en pietistisk vekkelse, og for å understøtte gudstroen hos

allmuen ble det viktig at folket kunne lese sin bibel og andre oppbyggelige skrifter. Allmueskolen var først og fremst en kirkeskole. Alle barn over syv år skulle gå på skole og lære kristendomskunnskap og lesing. Fra 7-10 år skulle alle barn gå på skole hver dag, tre måneder i året. Deretter var det tilstrekkelig at de møtte opp hos presten for å vise hva de hadde lært. Målet for skolegangen var den kirkelige konfirmasjon og prestens overhøring i kirken. Det var kirkesognene som fikk i oppgave å organisere allmueskolen under prestenes oppsyn. Resultat ble *omgangskolen*, en minimumsløsning med ambulerende undervisning. Tanken om at hele befolkningen burde kunne lese og skrive, og at staten (det offentlige) hadde et ansvar for å besørge opplæringen er likevel et viktig historisk skille.

Utdanningspolitisk var det viktigste for eneveldet i 1739 å få til en reform av utdanningen for stillinger i staten og dette ble bare viktigere og viktigere ettersom staten ble bygd ut. Målet var først og fremst større effektivitet og bedre kvalitet i de skolene som ledet fram til universitetet. I 1739-forordningens bestemmelser om *de lærde skoler* ble det stilt krav om at elevene skulle kunne lese og skrive før de begynte på Latinskolen. Tidligere hadde de enkelte lærde skolene hatt en egen "Sinkelectie", som ga elevene grunnleggende skrive- og leseferdigheter. Fra 1756 måtte elevene dertil ha forkunnskaper i latin, noe det kun var mulig å erverve gjennom privatundervisning. Latin og gresk tok brorparten av skoletiden. (Hebraisk ble valgfritt for alle andre enn vordende teologer etter forordninger av 1772-82). Latinsk stil ble skrevet ukentlig (eller oftere), og gjennom hele skoletiden skulle elevene venns til å snakke latin og etter hvert skrive latinske vers. Til *eksamen artium* (som ble avlagt ved universitetet) ble det eksaminert på latin i historie og de tre oldtidsspråkene. Undervisningen vektla i høy grad de formale verdiene i latinen, som skulle utgjøre grunnlaget for elevens dannelses. I bunnen lå fremdeles skolastikken.

Under den reformvennlige Johan Fredrik Struensees ledelse innledet Danmark-Norge i 1770 en reformperiode tuftet på opplysningstidens rasjonalistiske oppfatninger og ideer. Et viktig initiativ var *Commissionen for Universitetet og de lærde Skoler* som ble opprettet i 1785, med Fredrik Christian av Augustenborg som leder og drivende kraft. Kommisjonens møysommelige arbeid ledet frem til Skoleloven av 1809, som regulerte de lærde skoler (latinskolen) og var gjeldende lov i Norge til 1869.

Etter 1809 skilte man mellom *fullstendige skoler*, der elevene ble "dimittert" til universitetet, og *middelskoler*, som manglet de høyere klasser og dermed ikke kvalifiserte elevene til universitetsstudier (også de fullstendige skoler ga middelskoleeksamen til elever som ikke siktet mot universitetet). I tillegg til de klassiske språk, skulle elevene etter 1809-bestemmelsene undervises i muntlig og skriftlig morsmål, fransk, tysk og matematikk, naturhistorie og tegning. Ved siden av latinskolen fantes det *borger-* eller *realskoler*. Disse underviste ikke i klassiske språk, men for øvrig tilbød de samme fagkrets som middelskolen. Dette var lokale skoler, eid av byene og uten rett til å sende elevene videre til universitetet. Men de var likevel stedvis organisert sammen med latinskolen og var plassert i samme lokaler som denne. Disse "blandede skoler" fikk gjerne navnet på byen etterfulgt av benevnelsen *Lærde- og Borgerskole* eller *Lærde og Realskole*. Fra 1809 ble latinskolene dessuten betalingsskoler, samtidig som elevenes siste kirkelige plikter (deltagelse i sangen) ble avskaffet.

1.1 Arven fra eneveldet

1814 representerte ikke noe skarpt brudd i kunnskapssektoren. Den nye norske statens sentrale kraft ble fra starten embetsmenn som hadde sine utnevnelser fra København. Regimets karakter er fanget av historikeren Jens Arup Seip i begrepet "Embetsmannsstaten". Den norske embetsmannskulturen var dansk og dette fortsatte å prege den eliten som styrte

landet frem mot midten av 1800-tallet. Ikke minst gjaldt dette synet på utdanning, som ble sterkt preget deres egen skoleerfaring. Også forvaltningen ble organisert etter de samme linjer som under eneveldet, med finansdepartement, justisdepartement, armédepartement, kirkedepartement og et departement for det indre, som behandlet alle saksfelt som ikke naturlig hørte under et av de fire andre. Utdanningssaker ble behandlet av Kirkedepartementet.

Ved siden av den kulturelle kontinuiteten, gjorde statsfinansenes sørgelige tilstand det vanskelig å introdusere nye utdanningsreformer. Situasjonen i de første tiårene etter 1814 var særdeles vanskelige for den nye norske staten. Viktige eksportnæringer var i krise og prisene på viktige importvarer som korn økte. Norge var spredt bosatt og dyrt å administrere. Innbyggertallet var lavt, ca. 890 000 personer. Av disse bodde ifølge folketellingen i 1801 bare 10 prosent i byer og ladesteder. 80 prosent av den yrkesaktive befolkningen var sysselsatt i landbruket.⁸ Mye av "arven fra eneveldet" var dessuten en stor statsgjeld som kongen hadde pådratt riket før 1814, der Norge svarte for "sin" andel ut fra folketallet.

Utdanningspolitikken under embetsmannsstaten ble sterkt preget av det vi kan kalle "arven fra eneveldet". Arven bestod dels av konkrete institusjoner og bygninger, som katedralskolene i stiftstedene og Det Kongelige Frederiks Universitet i Christiania fra 1811, dels av et lovverk, en politikk og en kunnskaps- og utdanningskultur med røtter i statens styringsbehov, kirken og et alleuropeisk, klassisk dannelsesideal. Det store gross av utdanningsinstitusjoner fra eneveldets utdanningsprogram – latinskole og allmueskole – kom først til å bli realisert av den nye norske staten etter 1814. Noe radikalt brudd med eneveldets (og embetsmannsstatens) utdanningssystem – forankret i latinen og det klassiske dannelsesideal når det gjaldt høyere utdanning og i religiøs opplæring når det gjaldt allmuen – kom ikke før i 1860-årene. Et endelig punktum for denne perioden kan settes ved folkeskolelovene av 1889 og lov om den høyere allmenndannelse av 1896, som siktet mot å skape et sammenhengende utdanningssystem med indre konsistens og logikk.

Vi skal i det følgende ta et blick på det utdanningssystemet som eksisterte i 1814 og hvordan det ble utbygd og utviklet under embetsmannsstaten, med et særlig blick for bygningene som huset disse institusjoner.

Statsstyrt og sentralisert eliteutdanning

Et hovedtrekk ved utdanningspolitikken som nasjonalstaten Norge arvet var at den først og fremst var innrettet mot statens egne behov for kvalifiserte embetsmenn og funksjonærer. Det var i praksis en politikk for elitens utdanning, med latinen som merke og symbol. Latinen skilte utdanningen ved de lærde skolene og universitet fra mer praktisk rettede (real-) utdanninger og ikke minst fra allmueskolen. Latinen og det klassiske dannelsesideal markerte et skille mot resten av samfunnet og embetsmannsstandens posisjon som landets elite.

Karakteren av å være et system for eliten, knyttet til staten på den ene siden og et klassisk dannelsesideal på den andre, ga seg utslag i den arkitektoniske utformingen av utdanningssystemets bygninger og ved plasseringen av dem i landskapet og i den politiske geografien.

"Norges" første og Kongeriket Danmark-Norges eneste universitet var fra 1478 til 1811 plassert i København. Å "ligge ved universitetet" var en av embetsmannskulturens grunnleggende erfaringer. Lenge var oppfatningen at det holdt med ett universitet i Danmark-Norge, et synspunkt som sammenfalt med enevoldsstatens allmenne sentraliseringspolitikk.

Opprettelsen et eget norsk universitet kan slik sett sees som et brudd med eneveldets sentraliseringslinje. Kampen for et norsk universitet ble en av de første sakene det nystiftede patriotiske *Selskabet til Norges Vel* brakte frem til seier i 1811 og er blitt beskrevet som et

første skritt mot nasjonal selvbestemmelse.⁹ En sterkt medvirkende årsak til at saken fikk bifall var økende behov for utdanning av embetsmenn og den tungvinte kommunikasjonen mellom de to delene av riket. Napoleonskrigene og den engelske blokaden i 1811 gjorde det dessuten vanskelig for styresmaktene å insistere på at norske borgere måtte til København for å få utdanning til prest, jurist eller lege. Det var dessuten ofte ens fettere eller nevøer pålegget rammet.

Universitetet var ikke den første institusjon for høyere utdanning eller vitenskapelige studier i Norge da det endelig kom. Presedens dannet blant annet en særskilt norsk *krigsskole* som hadde vært i funksjon i Christiania siden 1750, opprinnelig under navnet *Den Frie Matematiske Skole*. Her ble det undervist i krigskunstens mer akademiske disipliner, særlig slike som hadde betydning for ingeniørvåpenet og artilleriet som geometri, statikk og ballistikk. I tillegg til offiserer utdannet skolen også teknikere, landmålere og bygningskyndige arkitekter til det sivile Norge, men opptaket var begrenset til militære befalingsmenn.

Et annet unntak fra sentraliseringspolitikken under eneveldet var *Bergseminaret på Kongsberg*. Denne institusjonen kunne vanskelig legges til København, der "Bjerger" som kjent er mangelfull. Bergseminaret ble opprettet i 1757 etter initiativ av berglege J. H. Becker, og var den første høyere bergtekniske læreanstalt i Europa. De første årene foregikk undervisningen i Beckers eget hus. Først i 1786 fikk institusjonen sin egen bygning. Den var plassert sentralt i byen, ved Kirketorget. Huset var oppført i tre og tegningene var signert byggmester B. A. Holm ved Sølvverket, som selv hadde vært elev ved Bergseminaret. Det ble undervist i fysikk, kjemi, metallurgi, mekanikk, matematikk, lovkyndighet, tegning og arkitektur.



Det Kgl. Norske Bergseminariums bygning slik den står i dag. Bygget i 1786. Etter nedleggelsen av Bergseminaret i 1814, har bygningen blant annet tjent som bolig for direktørene ved Kongsberg Sølvverk. I tilknytning til Bergseminaret finnes ytterligere to bygninger bevart, nemlig Bergseminarets laboratorium og Bergseminarets lysthus. Hovedbygningen ble etter hvert overtatt av Forsvaret, men er fra 2005 Norsk Bergverksmuseums eiendom. Bygningen er fredet. Kilde: <http://wikipedia.org/wiki/Bergseminaret>.

Da det ble aktuelt å opprette et universitet i Norge var den opprinnelige tanken å omdanne Bergseminaret til et fullverdig universitet. Det ble til og med vedtatt i en kongelig reskript av 2. september 1811. I to hundre dager var Kongsberg Norges universitetsby, men Kongen oppga planen etter sterkt press fra Christianias embetsmenn og borgerskap. Da det Kongelige Frederiks Universitet i Christiania kom i gang i 1813, flyttet professor Jens Esmark ubyråkratisk sin undervisning i bergfag dit. Bergseminaret på Kongsberg ble lagt ned i 1814. I 1912 ble bergfagene igjen flyttet, denne gangen til Norges Tekniske Høiskole (NTH) i Trondheim.¹⁰

Norges første frie, vitenskaplige institusjon var imidlertid *Det Trondhiemske Selskab* som ble stiftet av J. E. Gunnerus, Gerhard Schønning og Peter Frederik Suhm i 1760. I 1767 ble Det Trondhiemske Selskab omdannet til *Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab* med biskop Gunnerus som president. Gunnerus arbeidet særlig innenfor botanikken, og ga ut en rikt illustrert *Flora Norvegica* i to bind i 1766 og 1772. Under ham arbeidet selskapet på bred front, men hovedsakelig med innsamling av naturhistorisk materiale og oppbygging av et bibliotek til bruk for medlemmene i deres vitenskapelige studier. Da Gunnerus ble kallet til København for å reformere universitetet i 1771, innebar dette en stor anerkjennelse til det vitenskapelige arbeidet som ble drevet i selskapet.

Selskapets samlinger har dannet grunnlaget for "Gunnerusbiblioteket" og "Vitenskapsmuseet". En biblioteksbygning ble oppført for Videnskabsselskabet i 1868. Anlegget ble utvidet ti år senere med en museumsbygning. Begge er nøkterne bygninger av pusset teglstein i en enkel nyromansk stil,¹¹ men de er viktige bygningsminner som utgjør kimen til en forskningsinstitusjon – og dermed til den akademiske tradisjonen i Trondheim.

Ved etableringen av NTH i 1910 økte tallet på mulige medlemmer kraftig. I 1926 ble Videnskabsselskabet delt i to; et vitenskapelig akademi for innvalgte medlemmer og en vitenskapelig institusjon, Museet, med de vitenskapelige samlinger og bibliotek. Den vitenskapelige virksomheten ved *museet* ble i 1968 en del av Universitetet i Trondheim, men museets samlinger med bygninger og bibliotek ble først overført til Staten i 1984.¹²

Det Kgl. Frederiks Universitet i Christiania - et nasjonalt kunnskapssentrum

Sentraliseringen av den høyere utdanningen under eneveldet ble videreført i den nye norske nasjonalstaten. *Det Kgl. Frederiks Universitet* i Christiania som ble opprettet ved kongelig resolusjon av 2. september 1811, fikk sin Fundas, sitt lovgrunnlag, av Stortinget, ved lov av 27. juli 1824 og forble det eneste universitetet i Norge til 1946.

Universitetet åpnet sommeren 1813 med seks professorer og 17 studenter i leide lokaler på hjørnet av Karl Johans gate og Kirkegaten. Universitetet hadde i 1812 fått den adelige sætegården Tøyen, med tilliggende Kjølberg gård, av Kongen.

Til bruk for universitetet kjøpte Staten Maribogården i Prinsensgate (der Telegrafbygningen står i dag) og bygde den om for universitetets formål.¹³ Det var likevel rimelig klart at lokalene i Maribogården ikke kunne være noe permanent tilholdssted. Krav om mer egnede lokaler presset seg frem og skulle utvikle seg til den største byggesaken i den unge norske hovedstaden, nest etter Slottet.

Norge manglet en selvstendig vitenskapelig tradisjon på universitetsnivå da institusjonen skulle etableres. Mange av de første universitetslærerne ble hentet fra Katedralskolene. Det fantes imidlertid nordmenn som var ledende vitenskapsmenn innenfor sine fag. En slik stjerne var Christopher Hansteen (1784 - 1873). Han ble professor i astronomi og anvendt matematikk ved Det Kgl. Frederiks Universitet i 1816 og bekledde sitt embete til 1861. Hansteen var en sentral person i så vel internasjonal vitenskap som norsk samfunnsliv; han redigerte den norske almanakken i en årrekke og var medlem av tilsynskomiteen for mål og vekt. Som direktør for *Norges Geografiske Oppmåling* ledet han

arbeidet med å utarbeide et moderne kartverk og tok initiativ til kartleggingen av seilingsforholdene langs norskekysten. I løpet av sin lange karriere gjennomførte Hansteen flere ekspedisjoner i og utenfor Norge. Mest spektakulær var en regjeringsstøttet ekspedisjon til det vestlige Sibir fra 1828 til 1830, som blant annet hadde som siktemål å fastslå om Jorden har en eller to magnetiske akser. Forskningsresultatene ble publisert i 1863 (*Resultate magnetischer Beobachtungen*). Hansteen var den første som påpekte forbindelsen mellom Jordens magnetfelt og nordlyset, og var tidlig ute med å skildre nordlysovalen. Han deltok også i arbeidet med Struves meridianbue og fastsatte nullmeridianen i de norske kartverkene.¹⁴



Meridianstøtten i Hammerfest er en del av Struves triangelkjede som strekker seg fra Svartehavets strand til Hammerfest. Vitenskapsmannen Christopher Hansteen, som var knyttet både til Norges Geografiske Oppmåling (NGO) og Universitetet i Oslo, deltok i dette oppmålingsarbeidet som var et viktig element i å bestemme jordens form og størrelse. Struvemeridianen er det første teknisk-vitenskapelige kulturminnet på UNESCOs verdensarvliste, innlemmet i 2005. Rent fysisk består UNESCOs vedtak i at 34 trigonometriske punkter markeres som ledd i kjeden.
© Riksantikvaren.

For ikke å miste Hansteen til utlandet, var det maktpåliggende å skaffe ham så gode arbeidsforhold som overhode mulig. Universitetets første byggeprosjekt ble dermed en kombinert instituttbygning og embetsbolig for Hansteen, tilpasset hans vitenskapelig program og private behov: *Universitetets Astronomiske Observatorium*. Observatoriet, som ble bygget 1831-34 på Solli vest for byen, består av to deler: en bolig- og kontorfløy, med bolig for Hansteen i andre etasje og kontorer for hans assistenter i første, og selve observatoriet, som er bygget rundt de vitenskapelige instrumenter som Hansteen brukte for å måle jordmagnetismen og gjøre sine himmelobservasjoner.

Embetsbolig ikke var noe som kun ble Hansteen til del; professorene i botanikk fikk for eksempel bolig i Tøyen gårds gamle hovedbygning fra 1760. Det kombinerte observatoriet og bolig for Hansteen står likevel i en særstilling i samtiden. Bygningsmessig var det et klart skille mellom bolig og vitenskap. Boligfløyen var størst, men beskjedent utformet. Den langt

mindre observatoriefløyen ble påkostet en mer uttrykksfull arkitektur og er i arkitektonisk forstand ”observatoriet”. Det er bygget opp av enkle geometriske figurer, kuben og sylindren, som er satt ved siden av hverandre eller stablet i høyden. Slik blir bygningen et ”bilde” av den eksakte vitenskap som skulle bedrives her. En rekke luker og mekanismer i taket gjorde det med enkle håndgrep mulig å åpne bygningen mot himmelen og mot faste siktepunkt i terrenget. Den gamle norske nullmeridianen gikk gjennom Observatoriet. Her skiltes øst fra vest, og soltiden her, var landets offisielle klokkeid inntil en internasjonal kongress i Roma i 1883 vedtok at Greenwich-meridianen skulle være utgangspunktet for internasjonale kartverk og tidsregning.¹⁵



Universitetets Astronomiske Observatorium på Skillebekk sto ferdig i 1834, og var den første bygningen som ble oppført for Universitetet i Oslo. Bygningen er tegnet av arkitekt Grosch. Foto: Statsbygg.

Med observatoriet var arkitekt Grosch allerede etablert som universitetets byggmester. Det var derfor ikke unaturlig at han fikk oppgaven med å tegne selve universitetet. Han hadde allerede i 1829 utarbeidet et forprosjekt, mens han arbeidet med observatoriet, men dette kom ikke til utførelse blant annet fordi kollegiet var betenkt over den tilviste tomten ved Akershus festningsmurer. Da byggeprosjektet kom i gang igjen i 1836 var det valgt en ny tomt på en helt annen kant av byen.¹⁶

Universitetet ble nå trukket inn i slottsarkitekt Linstows grandiose plan – paradegaten som skulle forbinde Slottet med den gamle bykjernen og som ettertiden kjenner som Karl Johans gate. Planen ble til etter Linstows studiereise til Tyskland i 1836 og hadde sine forbilder i Berlin og München. Linstow ville bruke Universitet, Storting og departementskontorer til å møblere sin paradegate og leverte flere skisser til en monumentalplass halvveis mellom byen og slottet. Han hadde også meget bestemte oppfatninger om hvordan ”møblene” skulle se ut, oppfatninger som var formet av møtet med den tyske arkitekten Carl Friedrich Schinkels bygninger i Berlin.¹⁷

Arkitekturhistorikeren Elisabeth Seip har i boken *Grosch* (2001) gjort en gjennomgang av begivenhetene som førte til at arkitekt Schinkel ble trukket inn i prosjekteringen av universitetsanlegget. Hun demper inntrykket som er skapt av en uforsonlig motsetning mellom de to arkitektene, og påpeker at Grosch i sin rolle som *stadskonduktør* (byplansjef) i

Christiania må ha sett berettigelsen av en monumental forbindelse fra byen til slottet. Groschs prosjekt avvek likevel fra Linstows ideer på flere punkter. Det viktigste var at anlegget ble plassert på nordsiden av gaten for å skjermes fra byens støy og at Grosch foretrakk å utforme bygningene i en klassisk, gresk stil, fremfor Linstows forslag om florentinsk renessanse. ”Disse bygninger, som er bestemt for vitenskapen og de daglige fremskritt, vil derved fremstå som evig gyldige, og den greske er derfor å foretrekke fremfor en nyere stil”.¹⁸

Nøyaktig hvor ”greske” Grosch sine bygninger var tenkt, vet vi ikke. Planene ble sendt til Berlin og vi kjenner bare ”korrekturen” som kom tilbake fra Schinkel og som i store trekk svarer til bygningene som ble oppført. Rentegningen er utført og signert av en av Schinkels assistenter. Byggekomiteen skriver til departementet i 1839 at man arbeidet etter de av Schinkel ”avgivne Tegninger til nye Facader til den største eller Museumsbygningen.” Midtbygningens monumentale søylefront med den bakenforliggende åpne trappehallen, ligner hans egen bygning for Altes Museum. Ornamentene som inngikk i fasaden kom dessuten ferdige fra Schinkels egen fabrikk i Berlin. Mest iøynefallende er søylenes kapiteler og de vannspyende løver, som alle er støpt i zink (*noe* tjente han altså på sitt engasjement).

Schinkel må dermed stå som universitetets egentlige formgiver. Men det er rimelig å gå ut fra at hoveddisposisjonen, med anlegget delt opp i tre bygninger med hver sin klare funksjon, gruppert rundt en rektangulær plass, er Grosch’ prosjekt og at bygningenes grunnplaner også skal tilskrives ham, selv om Schinkel ga innspill og forslag til korrekturen også på dette punkt. Endelig tegninger fra Grosch med Schinkels endringsforslag innarbeidet fikk kongelig approbasjon 13. september 1841.¹⁹ Universitetet tok sine nye bygninger i bruk til førstesemesteret 1852. I midten av anlegget fant man *Domus Media*, egentlig et museum med saler for Universitetets vitenskapelige samlinger, men også med undervisningsrom for medisinerne og for et påtenkt, men aldri igangsatt veterinærstudium. Mot vest – lengst unna mulige brannkilder – lå universitetsbiblioteket, mot øst *Domus Academica* med de øvrige professorkontorer og undervisningsrom. De tre bygningene omsluttet halvparten av Linstows påtenkte monumentalplass som aldri ble fullført; i stedet kom Nationaltheaterets bygg som en selvstendig paviljong i Studenterlunden.

Grosch arbeidet med universitetet fra 1838 til 1856. Med ferdigstillingen av anlegget på Karl Johan var universitetets første utbyggingsfase avsluttet, og det skulle gå 40 år før man innledet neste store byggefase. Innen den tid var mye forandret innenfor det norske utdanningssystemet.

Katedralskolene

Kun fire utdanningsinstitusjoner i Norge kan vise til en ubrutt akademisk tradisjon siden middelalderen. Det er *katedralskolene* i stiftstedene Trondheim, Bergen, Oslo og Kristiansand (overført fra Stavanger i 1682) som alle ble opprettet da Norge ble egen kirkeprovins i 1152. Også Stavanger, Skien, Fredrikstad, Fredrikshald (Halden), Kongsberg, Tønsberg, Bragernes og Strømsø (Drammen) hadde opprinnelig katedralskoler, men elevtallet ved disse institusjonene var lite og lærerne ”paa enkelte undtagelser nær tarvelige”. Tilstanden hang sammen med at byene på 16- og 1700-tallet – i beste fall – hadde noen få tusen innbyggere og tilsvarende dårlig elevgrunnlag. Skolene i disse byene ble enten nedlagt i tråd med *Skoleforordningen af 17de april 1739*, eller videreført som lokale ”danske” skoler uten rett til å dimettere elevene til universitetet. Samtidig ble betegnelsen ”katedralskole” i praksis bare en hedersbetegnelse på latinskolen i stiftsstedene. Skolene hadde ikke lenger noen spesifikke kirkelige funksjoner. Katedralskolene var alltid *fullstendige skoler*, men bare de tre største (Bergen, Trondheim og Christiania) var *ublandede skoler* – de øvrige var *lærde- og borgerskoler*.

Om undervisningen i den gamle latinskolen vet vi litt. Fra 1639 hadde Katedralskolen i Bergen fem trinn/klasser, eller *lectier*. Det var en "hører" eller lærer i hver av de fire laveste lectiene. Øverste lectie eller "Mesterlectien" hadde rektor ansvaret for. Undervisningen i de laveste lectiene foregikk i ett enkelt rom, mens mesterlectien hadde et annet rom for seg selv. Elevene gikk normalt to år i hver klasse, i den øverste klassen eller "mesterlectien" gikk de gjerne tre år. Elevene kunne derfor være 20 år eller mer før de ble skrevet ut fra skolen eller "dimmiterede" til universitetet i København. Etter at forkunnskaper i latin ble obligatorisk fra 1756, fikk elevene kortere opphold ved skolen og var yngre da de ble "dimmiteret".²⁰

I *Bergen* er den gamle forbindelsen mellom kirken og katedralskolen fortsatt tydelig i bylandskapet: Den etterreformatoriske skolebygningen der Holberg gikk (gjenreist etter bybrannen i 1702), og den "nye" fra 1840, tegnet av stadskonduktør O. P. R. Høeg, ligger på hver sin side av domkirken. Høegs bygning har en interessant plan; den mangler korridorer, isteden er alle rom organisert rundt en kvadratisk trappehall. Bygningen er påbygget en etasje, og skoleanlegget utvidet i flere omganger, men det tjener fortsatt sitt opprinnelige formål. I katolsk tid lå imidlertid domkirken og skolen på Holmen, innenfor murene av nåværende Bergenhus festning. Kirken, bispegården og skolen ble revet etter reformasjonen for å gi plass til moderne fortifikasjoner. Til erstatning ble byens nedlagte fransiskanerkloster innrettet til ny bispegård og domkirke; latinskolen ble reist på den nye bispegårdens grunn. Det er følgende ikke bevart bygninger i Bergen som sikkert kan knyttes til middelalderens katedralskole.²¹



Trondheim katedralskole er et hovedverk i norsk 1700-tallsarkitektur. Oppført i 1786, etter tegninger av hoffbyggmester C. F. Harsdorff fra København som var en hovedeksponent for dansk nyklassisme. Bygningen som fremdeles er i bruk som videregående skole, ble fredet i 1983. Et nyere byggetrinn skimtes bak til høyre.

Kilde: http://wikipedia.org/wiki/Trondheim_katedralskole.

Også i *Trondheim* ligger for så vidt katedralskolen i nærheten av domkirken, men i motsatt hjørne av et stort kvartal i Munkegaten, slik at sammenhengen langt fra er like tydelig i bybildet som i Bergen (eller Stavanger, se nedenfor). En donasjon fra Thomas Angell, gjorde det mulig å oppføre den nåværende hovedbygningen i 1786, etter tegninger av hoffbyggmester og professor ved akademiet C. F. Harsdorff fra København. Den er et

hovedverk i norsk 1700-tallsarkitektur og en av få bygninger i Norge tegnet av en ledende utenlandsk arkitekt. Særlig materialbruken, upusset tegl, minner om opphavsmannens hjemland og var svært uvanlig i Norge ved oppførelsen. Over inngangen står innskriften MONUMENTUM PIETATIS THOMÆ ANGELL, til minne om Trondheims store velgjører, Thomas Angell, som donerte store summer til mange gode formål. Arkitekt C. J. Moe fullførte et tilbygg i oppsluttende stil i 1925 – for uinnvidde kan det være vanskelig å se hva som er original og hva som er kopi. Dette gjelder derimot ikke tilbygget fra 1960-tallet.²² Middelalderens skolebygning er ikke bevart, men det kjennes flere mulige lokaliteter fra kildene.

I *Oslo* er det vanskelig å følge katedralskolens bygningshistorie fra middelalderen til i dag. Hvor skolen lå før reformasjonen, er ikke sikkert påvist, men arkeolog Erik Schia mener den må ha ligget i forbindelse med kannikgården nord for Hallvardskirken, ”kanskje i retning av området der Gamlebyen skole ligger i dag.”²³ Etter reformasjonen hadde skolen lokaler i det tidligere dominikanerklosteret ved Hallvardskirken i Gamlebyen, nå Oslo bispegård. Som følge av flyttingen av bykjernen i 1624, ble skolen flyttet til Kvadraturen i det nye Christiania. Der fikk den lokaler ved siden av domkirken, men disse gikk tapt ved bybrannen i 1686, sammen med selve kirken. Ny kirke ble oppført på Stortorget 1697, men først i 1719 fikk skolen nye permanente lokaler i en ombygd vanlig bygård, Dronningens gate 15. Her ble skolen til 1823, da Stortinget overtok bygningen etter å ha delt den med skolen noen år. Gården ble revet for å gi plass til byens nye hovedpostkontor i 1913, men interiørene fra auditoriet og biblioteket, tegnet av arkitekt C. F. F. Stanley, er – i egenskap av Stortingssal og Lagtingssal – tatt vare på av Norsk Folkemuseum. Den påkostede auditorieinnredningen gir en god indikasjon på den prestisje katedralskolen hadde på 1700-tallet. Katedralskolen flyttet i 1823 til Treschowgården der den ble i nesten femti år. Bygningen står fortsatt, men ble sterkt ombygget som kontorer for rederiet Fred. Olsen i 1916. I 1869 stod endelig et nybygg for katedralskolen klar i Akersgaten 73. Det var en staselig skolebygning i nyrenessanse, men lokalene ble snart for små og man besluttet nok en gang å bygge nytt. Katedralskolens nye og nåværende bygning fra 1902 ble oppført på et hjørne av Rikshospitalets tomt i Pilestredet, tegnet av arkitekt C. Michaelsen, og skiller seg ikke nevneverdig i det ytre fra samtidige kommunale folkeskoler i Kristiania.²⁴ De gamle lokalene i Akersgaten 73 ble siden brukt av Hammersborg skole og etter hvert av *Forsøksgymnaset*, men bygningen ble revet i 1970-årene, etter hard bevaringskamp som kulturminnevernet tapte.

Hamar bispesete ble opprettet 1152/53, og domkapittelet fikk også her ansvaret for utdanning av prester. Den første skolen lå ved siden av katedralen på Domkirkeodden. Reformasjonen fikk i første omgang ingen konsekvenser for skolen, men i 1567 ble katedralen ødelagt av svenskene under krigshandlingene på Østlandet, og Hamar – som følge av herjingene – nedlagt som by. I 1584 ble skolen flyttet til Vang utenfor Hamar, der den fortsatte fram til 1602. Den ble da slått sammen med Oslo katedralskole. Hamar by ble gjenopprettet i 1849, og i 1876 fikk byen middel- og latinskole under navnet *Hamar offentlige skole for høyere allmenndannelse*. I 1936 søkte skolen om å ta tilbake navnet Hamar katedralskole.²⁵ Skolen holder i dag til i et nyere anlegg på Ajer utenfor sentrum.

Stavanger katedralskole ble sannsynligvis opprettet samtidig som kirkeprovinsen i 1152 eller kort etter. Skolen drev sin undervisning i en steinbygning like ved domkirkens østfront. Bygningen beskrives som en ”liten enetages Graastensbygning med Valmtag, tykke mure og dybe Vindusaabninger og Vægstenshjørner”. Bygningen var i bruk som skole til 1841 (inntil 1739 som latinskole, etter det som allmueskole) da den ble revet.²⁶ I 1682 befalte kongen flytting av stiftet og katedralskolen til Kristiansand, der en skolebygning ble reist ved torget, nær det som ble domkirken i den nye stiftsstad.

Den institusjonen som i dag bærer navnet Stavanger katedralskole har altså ikke noen kontinuerlig historie tilbake til middelalderen, men dette er den eneste av dagens

katedralskoler som bruker en *bygning* med røtter i middelalderen. Den såkalte Kongsgården ved domkirken var reist på grunnmurene av den gamle bispegården fra annen halvdel av 1200-tallet. Den nåværende hvite trebygningen på murene er fra 1759, reist av amtmann Tillich til erstatning for en forgjenger fra 1728, også det et trehus. Med en lengde på 37 meter var dette i sin tid Stavangers overlegent største profane bygning og dermed velegnet som skolebygg. Ominnredningen skjedde frem til starten av undervisningen i 1826. Katedralskolen delte lokalene med borgerskolen. Et større nybygg i tre ble oppført som anneks til den eksisterende skolebygningen i 1851 og en gymnastikkbygning i 1861.²⁷ Det var for øvrig her Alexander Kiellands romanfigur «lille Marius» døde med latinske gloser på leppene.



Kristiansand katedralskole. Skolen var opprinnelig formet symmetrisk omkring inngangspartiet i Kirkegata. Et tilbygg i samme stil, oppført i 1936, forlenget gatefasaden med en tredjedel og endret dermed hovedfasadens uttrykk. Et nybygg for katedralskolen kom til i 1877, oppført etter tegninger av Henrik Thrap-Meyer (1833-1910) i klassisistisk stil med enkelte nygotiske trekk. Etter at katedralskolen flyttet til nye lokaler i 1972, huset bygningene deler av Agder Distrikthøgskole i noen år. Katedralskolens eldste bygning huser nå kontorer for Domkirkens menighet, mens bygningen i Kirkegaten er overtatt av Sørlandets kunstmuseum. Fra 2007 ble Katedralskolen slått sammen med naboskolen, Gimle videregående skole, og flyttet fra Kvadraturen etter vel 300 år.²⁸

Kilde: http://no.wikipedia.org/wiki/Kristiansand_katedralskole.

Lærde- og borgerskoler

I tillegg til katedralskolene i stiftsstedene, ble det etter 1809-loven etablert ”fullstendige” latinskoler i viktige byer, som Drammen (1816), Halden (1822), Skien (1822) og Molde, Ålesund og Kristiansund (alle 1863). Noen av disse hadde hatt latinskoler etter den gamle ordningen og var blitt avviklet etter 1739. Andre steder som Arendal (1824) og Tromsø (1831) (senere også Kongsberg og Larvik) ble det opprettet ”middelskoler”, som ble ”fullstendige skoler” etter hvert. Latinskolene var statlige institusjoner. I tillegg til de utdanningsmessige fordelene, innebar opprettelsen at byen ble anerkjent av statsmaktene som by av en viss betydning og størrelse. Byene gikk derfor til store oppofrelser for å bli tildelt en slik institusjon. De ga pengebidrag eller oppførte flotte skolebygg i håp om å fylle det med

innhold. Innvielse av "Latinskolen" er merkedager i byens historie, og bygningene står ofte som monumenter i bybildet. Særlig tydelig er det i Arendal, der Latinskolen troner som et slott på toppen av Tyholmen. Bare kirkespiret rager høyere – men det var også landets høyeste.²⁹ Lærde- og Borgerskolene i byene er institusjoner med hver sin spesielle historie. Her er det bare mulig å omtale et par eksempler for å gi et bilde av disse skolenes omvekslende historie og vekslende lokaliteter.

Utviklingen i Fredrikshald (Halden) gir et lengdesnitt av den norske latinskolens historie, slik den artet seg i en velstående handelsby. Fredrikshald var en av byene som hadde latinskole fra gammelt av, men som mistet den ved skoleforordningen av 1739. Den første latinskolen i byen ble grunnlagt 1666, året etter at ladestedet Halden fikk byprivilegier. Skolen, som lå like ved kirken, brant ned ved bybrannen i 1703. Alt i 1707 var "Nyskolen" reist. Alle norske skip betalte en kongelig avgift for å finansiere den nye latinskolen i Halden. I 1716 brant skolen ned på nytt og ble først gjenreist i 1741, men da som lokal "dansk" skole etter forordningen av 1739. Den 16. sept. 1805 startet *Det Fredrikshaldske Læreinstitut*, også kalt "Prins Kristian Augusts Minde", som var et initiativ for å bedre forholdene og heve utdanningsstandarden i byen. I 1822 ble skolen omdøpt til *Kronprins Karl Augusts lærde skole*, samtidig som den ble anerkjent som en fullverdig latinskole etter loven av 1809.³⁰

Brann var en konstant trussel i byene. I 1826 brant den lærde skole i Fredrikshald ned til grunnen, sammen med resten av byen. Kirkedepartementet ga den unge Christian Grosch, som delvis var oppvokst i Halden, i oppdrag å gjenreise skolen for forsikringssummen etter den gamle skolen. Pengemangel gjorde det nødvendig å gjenbruke mest mulig av murene fra den nedbrente bygningen, så Grosch sto på ingen måte fritt. Bygningen som Grosch tegnet står fortsatt, men ble sterkt forandret etter at den ble solgt til private i 1880, og minner i dag om en hvilken som helst forretningsgård fra midten av 1800-tallet.³¹ En tegningskopi viser imidlertid at det opprinnelig var en stram nyklassisistisk bygning, der fasaden har ni vindusfag samlet om en tung midtrisalitt. Carl Johan hadde personlig gitt bidrag til oppførelsen og midtpartiet bar innskriften MONUMENTUM REGIÆ LIBERALITATIS.

I 1880-årene ble det etter lokalt initiativ reist et nybygg for latinskolen og den gamle bygningen på torget ble solgt. Skolens rektor fra 1876, Marius Nygaard, gjorde det til sin oppgave å få bygget en ny "offentlig skole for den høiere almendannelse" i byen. Dårlig kommuneøkonomi førte til at byggingen av den nye skolen trakk ut, men ved hjelp av innsamlede midler, blant annet med Brændevinssamlaget som viktig bidragsyter, kunne byggearbeidene igangsettes midt på 1880-tallet. Den nye skolebygningen med tre fulle etasjer på en høy kjeller og to forhøyede flanker, ble utformet av Henrik Thrap-Meyer, en av samtidens mest kjente skolearkitekter. Det ble i alt oppført tre bygninger på skolens eiendom etter denne arkitektens tegninger; skolebygning, gymnastikkbygning og rektorbolig, som alle stod ferdige i 1887. Skolebygningene er preget av tidens enkle skolestil, men med enkelte avvik som at inngangspartiet dannes av en åpen loggia med slanke pilarer. Vindusåpningene varierer mellom etasjene. Bygningen unngikk dermed det skjematiske som preget skolebyggene, tre og tre store vinduer på rad, som gikk igjen over hele fasaden. Den rommelige rektorboligen i mur viser hvilken sosial stand latinskolens rektorer aspirerte til, og er således et interessant sosialhistorisk monument. I 1974 flyttet Halden gymnas ut, og bygningene ble overtatt av den nyopprettede Rødsberg ungdomsskole.³²

De tre siste "lærde skolene" som ble opprettet under loven av 1809 var skolene i Molde, Kristiansund og Ålesund. I 1863 forlåt tre søknader fra Romsdals Amt om å etablere lærde, skoler. Både Ålesund, Molde og Kristiansund fremmet sine kandidatur med lange og til dels velformulerte brev.³³ For å vise sitt alvor, hadde forkjemperne også fått samlet inn betydelige beløp til formålet. I Ålesund var det kommet inn en sum tilsvarende 52 000 kroner og Kristiansund lå ikke langt etter. Likevel anbefalte regjeringen å legge latinskolen til Molde.

Her hadde man fra før den eneste middelskolen i amtet og byen var dessuten administrasjonssentrum. Ålesund hadde imidlertid den sterkeste befolkningsveksten (folketallet i Ålesund ble fordoblet mellom 1855-65). Byen ville snart passere Kristiansund og bli amtets største. Som så ofte i lokaliseringssaker, endte det med at *alle* de tre byene fikk sine lærde skoler.

25. august 1864 kunne *Ålesund Lærde- og Realskole* høytidelig innvie sitt nybygg i Kirkegata. Det var en stor toetasjers trebygning med utbygget kjeller mot gaten. Denne bygningen gikk som resten av bebyggelsen tapt ved bybrannen i 1904. Skolen måtte gjenreises og den nye bygningen bærer trekk av jugendstil, med nasjonalromantiske innslag. Arkitekt var Christian Fürst fra Kristiania.³⁴ Noen inskripsjon på latin har skolen ikke, men gymnaset – som var den offisielle benevnelsen fra 1898 – går i Ålesund den dag i dag under betegnelsen ”Latinskolen”. Den fortsatte bruken av begrepet (som navn på selve bygningen) vitner om at den status som var forbundet med begrepet latinskole – levde videre lenge etter at Alexander Kielland hadde utgitt *Gift* i 1883 og etter at latin var avskaffet som skolefag.

En skole for allmue og fattige

For allmueskolen gjaldt helt andre forordninger enn det som gjaldt for latinskolen. Først og fremst var den ikke et enhetlig system. Plikten til å holde skole *på landet* ble i 1739 lagt til kirkesognene. Forholdene ved skolene skiftet fra bygd til bygd og var svært avhengig av den enkelte prest. I byene ble det ikke innført samme skoleplikt i 1739. Alt før 1739 hadde det vært i gang veldedige skoler for allmueundervisning, men kapasiteten var liten og mange barn falt utenfor. Allmueskolen i byene lå ofte under fattigvesenet og ble kalt fattigskoler. Inntektene kom fra gaver, legater, kirkeoffer og almisser. Et eksempel er Korskirken fattigskole ”Christi Krybbe” i Bergen, som ble oppført i 1740 og er Nordens eldste barneskole i kontinuerlig virksomhet.³⁵

For å gi flest mulig barn opplæring i å lese, samtidig som det skulle koste minst mulig, ble det på begynnelsen av 1800-tallet utviklet en undervisningsmetode som skulle gjøre det mulig for en eneste lærer å undervise opptil ett tusen barn samtidig.³⁶ Metoden gikk ut på at en lærer skulle drive undervisning av en stor flokk elever i et stort rom, med tilpassede hjelpemidler – blant annet lese-, skrive- og regnetabeller som ble hengt opp som stasjoner – og med viderekomne elever som hjelpelærere. ”Vekselskolen” som metoden ble kalt i Norge, ble utviklet av britene Andrew Bell og Joseph Lancaster og utbredt av et selskap for ”the Education of the Poor” fra 1811 og kom i dansk oversettelse i 1819. Det første forsøk med ”vekselundervisning” i Norge, kom i gang i Raadhusalen i Christiania i 1820, der 16 hjelpelærere underviste 120 elever under kommando av løytnant J. C. Henrichsens. Christian Grosch gjorde seg på denne tiden bemerket som arkitekt med et tidlig forsøk på å omsette de pedagogiske prinsipper i arkitektur gjennom et forslag til en Bell-Lancastersk skole i hovedstaden, men for Grosch ble det med forslaget. ”Vekselskolen” nådde et høydepunkt i 1830-årene da man forsøkte å forbedre undervisningen i allmueskolen på landet og fattigskolene i byene, men uten å forbedre skolenes inntektsgrunnlag. I 1837 var metoden i bruk i samtlige allmueskoler i Christiania. I 1840 var det vekselundervisning i 49 byskoler og 91 faste skoler på landet.

Allmueskolen hadde lav prestisje og ble mange steder betraktet som en byrde både av elevenes foresatte som gikk glipp av barnas arbeidskraft og av bygdesamfunnet som måtte betale for lærer og skole. Lærerne var dårlig utdannet og dårlig lønnet og sto lavt i anseelse. Helt til midten av 1800-tallet hadde allmueskolen satt få materielle spor. Omgangsskole var det vanlige.

Årsakene til allmueskolens miserable stilling og omdømme i samtiden må dessuten søkes i at den først og fremst var en forlengelse av statskirken med brodd mot

lekmannsbevegelse, frikirkelige vekkelser og andre folkelige bevegelser. Det var ikke en skole for å løfte folket opp, men for å holde det på plass. Allmuen som stand, omfattet mesteparten av bondesamfunnet på bygdene. I byene var lagdelingen langt større og skoleplikt var bare innført for de laveste sosiale lag, i Christiania gjaldt den i 1806 bare for barn av daglønnere og fattige.³⁷

I 1827 kom det en forsiktig reform gjennom *Lov om Almueskoler på Landet*. Skoleplikten var fortsatt fra 7-8 års alder til konfirmasjon. Fra 10-11 års alder kunne barna være borte fra skolen dersom arbeidet i hjemmet krevde det. Skoletiden var som før tre måneder i året, minimum to. Almueskolen var fortsatt en kristendomsskole som ble avsluttet med konfirmasjon og overhøring i kirken, men det skulle nå også undervises i skriving og regning. For å lede og ha tilsyn med skolen skulle det i hvert herred opprettes en skolekommisjon (skolestyre) med presten, lensmannen, deres medhjelpere og valgmennene i prestegjeldet som medlemmer. De skulle først og fremst passe på at skolekassen fikk de nødvendige inntekter. Loven satte krav om at hvert sogn skulle ha minst *en* fast skole i tillegg til omgangsskolen. Den faste skolen skulle være plassert mest mulig midt i bygda slik at så mange barn som mulig kunne gå der, og ikke på omgangsskole.

Like viktig for skolen var imidlertid læreren og lærerutdanningen. Etter 1739-loven var det sognet selv som skulle utdanne lærerne til omgangsskolen. Dette skjedde ved at presten plukket ut en dugelig ungdom mellom konfirmantene og ga denne en elementær opplæring. Prosten holdt så eksaminasjon av kandidatens lese- og skrivekyndighet og bibelkunnskap, og på dette grunnlag fikk man tilsetning som omgangskolelærer. Lønningene var lave og ansettelsesforholdene for øvrig så dårlige at bare de mest nødstedte søkte seg lærerpost.

Erfaringene viste at rammen måtte bli større enn det enkelte kirkesogn eller kommune. I tråd med de vanlige sentraliseringsbestrebelsler hadde styresmaktene i København vært mot å opprette en egen norsk lærerutdanning, men fra siste halvdel av 1700-talet ble det utdannet ca. 200 lærere ved en rekke små, private seminarer i Tønsberg, Kristiansand, Trondheim og på Toten. I 1819 kom det i gang et privat lærerseminar i Kviteseid i Telemark. Det skulle utdanne lærere for 9 prestegjeld i Øvre Telemarks prosti. Seminaret holdt det gående i 18 år og utdannet i alt 165 lærere i halvårige kurs.³⁸ I 1821 vedtok Stortinget å opprette et seminar i Nord-Norge, som var den landsdelen der det var mest å utsette på skoleforholdene. Men lærerutdanningen skulle fortsatt ikke organiseres direkte av staten, men være et ansvar for *stiftet* (bispedømme) og finansieres utenom statsbudsjettet gjennom *Opplysningsvesenets Understøttelsesfond* som fremkom gjennom salg av gammelt kirkegods.

Det første *stiftsseminaret* ble opprettet på Trondenes utenfor Harstad allerede i 1826. Det ble finansiert separat over et særskilt fond for undervisning blant samer. Det tok tid å bygge opp det ordinære Opplysningsvesenets fond, men fra 1838 var det ett offentlig seminar i hvert stift: for Christiania stift i Asker (1834), for Bergen, Trondhjems og Kristiansand stift i Stord, Klæbu og Tvedestrand (alle vedtatt i 1838). Da Hamar stift ble skilt ut fra Christiania, kom det et seminar også her (1867).³⁹

Skoleplikt og almueskole også i byene

I 1837 foretok Kirkedepartementet en undersøkelse av skoleforholdene i norske bygder og byer. Den viste at det i 320 prestegjeld var noe over 7000 almueskoler, men bare 200 (3 %) av disse var faste skoler. 87 prosent av alle barn i landdistriktene gikk fortsatt i omgangsskole og 5 prosent gikk ikke på skole i det hele tatt.⁴⁰ I byene som verken hadde skoleplikt eller krav om fast skole var det hele 18 prosent som ikke gikk på skole. I landets 42 kjøpsteder og ladesteder fantes det 89 almueskoler med 118 lærere som dekket 65 prosent av barna. 2-3 prosent gikk i lærde skoler, 6-7 i borgerskoler og omtrent like mange (ca. 4000) ble undervist

privat. I omgangsskolen lærte 20 prosent av barna å skrive og 11 prosent å regne, i fastskolen var tallene henholdsvis 40 og 33 prosent.⁴¹ Undersøkelsen falt altså klart ut til fordel for skoleplikt og fast skole.

Departementet uttrykte i 1837 ønske om en skolelov som kunne bringe "Enhet i Bestemmelserne for det hele land".⁴² Først og fremst gjaldt det da å få regler for byene som brakte forholdene for allmuen opp på samme nivå som på landet. Det ledet til "Lov om Almueskolevæsenet i Kjøpstederne" som i 1848 innførte skoleplikt også i byene. "Byskoleloven" påla byene å opprette og drive allmueskole, gratis og for alle. Målet var å fjerne begrepet "friskole" og stemplet som fattigskole. Som på landet skulle det i hver by være minst *en* fast skole. Et bygningsmessig resultat av loven er Møllergata skole eller Nordre skole i Christiania som stod ferdig 1861.⁴³

Bare på ett punkt gikk "byskoleloven" i 1848 lenger enn det som alt var blitt innført ved reformen av allmueskolen på landet i 1827. I loven fikk skolen for første gang en formålsparagraf. Der het det at: "Det skal være Allmueskolernes Formaal at understøtte den huslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundsskaber og Færdigheder, som et hvert medlem av Statssamfunnet bør besidde."⁴⁴ Byskoleloven pekte med dette både bakover og forover. På den ene siden understreket den at oppdragelsen primært var foreldrenes oppgave og at det kristne siktemålet fortsatt var det sentrale, men samtidig slo den fast at skolen skulle gi elevene kunnskaper til å fylle sin plass som medlemmer av det borgerlige samfunnet.

Allmueskolens tilknytning til kirke og kristendom preget ikke minst lærerutdanningen. Under behandlingen av allmueskoleloven i 1827 ble det nærmest tatt for gitt at seminarene ville bli plassert i stiftsstadene, nær biskopene, men slik kom det ikke til å gå. Nesten alle ble i første omgang plassert på mindre steder i trygg avstand fra større byer. Bakgrunnen var dels personalpolitisk og dels pedagogisk. Stillingen som styrer eller *førstelærer* ved seminaret skulle ligge til et presteembete. Det gjaldt dermed å finne et prestegjeld som lå sentralt i stiftet, med rimelig konsentrert bebyggelse, slik at man enkelt kunne etablere øvingsskole, og en allmue med godt omdømme – lærerutdanningen kunne ikke godt plasseres i et distrikt beryktet for umoral og sædløyse. Endelig måtte det være en vel kvalifisert teolog med interesse for skolesaken til stede. For at seminaristene skulle få en best mulig inngang til lærergjerningen ble det lagt stor vekt på at miljøet rundt skolen var det samme jevne bondesamfunn som der de senere skulle virke som lærere. Dessuten regnet man med at det ville være billigere med kost og losji på landet for den enkelte seminarist.⁴⁵

I sin innstilling om plasseringen av seminaret i *Bergen Stift* på Stord skrev Kirkedepartementet i 1838: "Prestegjeldets Almue er oplyst, meget sædelig, i ret god Formuesforfatning, ikke befænget med heskende Laster og ikke forfalden til nogensomhelst religiøs eller politisk Ultraisme..." Stord fremstod i skrivet som en idealbygd. På plussiden i regnskapet talte likeledes at det kun var en dagsreise til Bergen. Endelig var "Sognepræst Daae [...] anseet fortrinligen skikket som Seminariets Bestyrer og Førstelærer".⁴⁶ Claus Niels Holzrod Daae var prestesønn fra Fana, hadde en doktorgrad i teologi fra universitetet og filologiske studier i tillegg. Han hadde også pedagogisk erfaring som manduktør for teologiske studenter, før han i 1834 søkte og fikk kallet på Stord, 28 år gammel. Daae ledet seminaret til og med skoleåret 1861-62.

Seminarenes sterke kirkelige tilknytning understrekes ikke minst av løpebanen til seminarenes førstelærere (styrere). Det var stødige teologer som ble tilsatt som lærere og flere gikk videre til proste- eller bispstillinger. Seminarene ble dermed bastioner for ortodoks og konservativ teologi, og seminaristene samlet seg mot lavkirkelige vekkelser og legmannsbevegelser til forsvar for statskirkens lære. I Tromsø kom det endog til slagsmål mellom frikirkelige og seminarister da striden rundt læstadianismen var på sitt mest intense i

1850-årene. At sognepresten i Kautokeino, Fredrik Waldemar Hvoslef, ble utnevnt til styrer ved Troms Seminarium i 1857, var et kraftig signal om lærerutdanningens plass i statens religionspolitikk.⁴⁷ Hvoslef hadde holdt stand i den religiøse uro som preget menigheten etter ”Kautokeino-opprøret” og som kulminerte med ildspåsettelse og drap. En opphisset folkemengde hadde mishandlet Hvoslef og hans familie.

1.2 Mot en utdanningspolitikk

De første tiårene etter 1814 var preget av arven fra eneveldet. Latinskole og allmueskole var atskilte univers uten noen forbindelse. Latinskolen og universitetet var lokalisert i byene og var et utdanningssystem for embetsmannsstatens elite, med en innretning som nettopp tok sikte på å skille de styrende, fra de styrte. Allmueskolen var en kirkeskole med kristendomsundervisning og konfirmasjon som overordnet mål og som samtidig holdt allmuen på sin plass.

Reformene av allmueskole og læreutdanning var små justeringer i forhold til eneveldets politikk. Allmueskolen var ikke lenger en fattigskole, men det var fortsatt en kristendomsskole – ikke en kunnskapsskole for å løfte allmuen. Aller tydeligst var det når det gjaldt lærerutdanningen og stiftsseminarene som et ledd i kampen mot lekmannsvesen og folkelig religionsutøvelse.

Embetsmannsstatens eneste virkelige satsing var universitetet, opprettet i 1811, som først og fremst skulle sikre statens behov for embetsmenn. I starten ble det lagt vekt på å sikre landet et fullstendig universitet som også skulle være en sterk vitenskapelig kunnskapsinstitusjon. Under og ikke minst etter Napoleonskrigene, kjølnet imidlertid begeistringen for opplysningstidens tro på frihet, fornuft og fremskritt. Som et ledd i reaksjonen befestet det klassiske dannelsesideal sin posisjon i den lærde skole og universitetet. Realfagene, det praktiske og nyttige, ble skjøvet til side som mål for utdannelsen, til fordel for det klassiske dannelsesideal: Virkeliggjøringen av ”menneskets sanne mål” – ”den maksimale dannelse av evner og krefter til et harmonisk hele”, som Wilhelm von Humboldt uttrykte det.

Møtet med gresk og latinsk ble tillagt dobbelt virkning: Det oppøvde evnene og ga samtidig de unge et åndsinnhold. Gjennom arbeidet med å trenge inn i de gamle tekstene lærte de konsentrasjon og selvdisciplin, gjennom studiet av språk og grammatikk fikk de skjerpet hukommelsen og tanken og utviklet dømmekraften, gjennom stilens glans og pregnans ville de få utviklet sin estetiske sans og gjennom innholdet i tekstene ville de få dannet sin ånd og styrket sin karakter. Latinskolens forsvarere hevdet at det bare var den klassiske dannelse med drilling i gresk, hebraisk og latin som ga de unge den ”sjelekreftenes styrkelse” som de trengte også i næringslivet.⁴⁸ Den klassiske dannelsen resulterte samtidig i en eksklusivitet som atskilte den dannende fra alle andre.⁴⁹

Fra 1830-årene ble nyhumanisme og klassisk dannelse utfordret og måtte gradvis vike for ”positivisme” eller ”realisme”.⁵⁰ Den nye orienteringen fra 1830-årene kan forstås både som et svar på ytre forhold og som et resultat av endringer innenfor embetsmannsstaten. Naturvitenskapene var i sterk vekst, både internasjonalt og i Norge. Det var en tid for oppdagelse, oppmåling, kartlegging og klassifisering av verden. Botanikk, geografi, geologi, fysikk og kjemi var fag i sterk utvikling med tydelige og åpenbart nyttige resultater. Nyttetenkning og det naturvitenskapelige mål om å utvide menneskets herredømme over naturen fikk et ideologisk gjennombrudd.

Universitetet hadde de første tiårene etter 1814 vært preget av at Norge var et land uten akademisk tradisjon. En stor del av de ansatte var praktikere uten vitenskapelig

produksjon og en stor del av studentene hadde ikke eksamen artium, men fikk adgang til universitetet ved å avlegge en "preliminæreksamen" uten latin. Både i juss, medisin og bergkunnskap var det adgang til å avlegge en "norsk" eksamen. Kravet om latin gjaldt i praksis bare for teologer og filologer. Rundt 1840 skjer en forandring. Stillingene kunne nå fylles av folk som hadde sin utdanning fra universitetet selv og kravet om eksamen artium ved opptak ble absolutt. En ny, akademisk, elite gjorde seg gjeldende innenfor embetsmannsstanden og embetsmannsstaten.

I 1840-årene grep en ny generasjon makten i embetsmannsstaten og satte i verk sitt program for en modernisering av det norske samfunnet basert på vitenskap. Moderniseringen skjedde på bred front, men uten å bryte med embetsmannsstaten som politisk regime. Det var snarere snakk om en fornyelse av embetsmannsstaten innenfra og ovenfra. Generasjonens fremste representanter, med Fredrik Stang og Anton Martin Schweigaard i spissen, baserte sin makt og innflytelse på en dobbeltrolle som vitenskapsmenn og politikere. Det var professorpolitikernes tid.

Embetsmennene skulle ikke nøye seg med å administrere staten, de skulle gå foran i å utvikle landet. Grunnlaget for den nye rollen fant de i en moderne vitenskapelighet med naturvitenskapene som forbilde. Professorpolitikernes moderniseringspolitikk forutsatte en reform av embetsmannsstaten og startet med kampen for et nytt dannelsesideal og et nytt embetsmannsideal.⁵¹

Striden mellom klassisk og realistisk danning dreide seg både om hvilke forkunnskaper studentene skulle ha og innholdet i den grunnleggende undervisningen på universitetet, den såkalte "anneneksamen". På det siste punktet vant realistene fram alt i 1845. Stortinget vedtok en rekke endringer i universitetsfundasen fra 1824: Gresk, latin og historie ble strøket og erstattet med kjemi og fysikk som obligatoriske fag til anneneksamen. Filosofi ble det eneste obligatoriske humanistiske faget. Med den nye fundasen ble det også slutt på kravet om at doktordisputaser skulle holdes på latin. Men det ble ikke slutt på kravet om latin for å komme inn på universitetet. Det ble tvert i mot styrket ved at kravet om eksamen artium, der latin var obligatorisk, ble strammet inn. Som et ledd i kampen mot den klassiske danning ble det tillatt opprettet en rekke private realskoler som tok opp kampen med de offentlige latinskoler. Mange universitetslærere var sterkt engasjert i dette og flere underviste ved Hartvig Nissens private latin- og realskole som startet opp i 1843. I 1848 ble realskolen introdusert som et alternativ til den lærde skole og i 1851 ble det opprettet en egen lærerutdanning for realskolens formål ved universitetet. Reallærereksamen var den første nye embetseksamen som ble opprettet siden universitetet startet og den første organiserte utdanning innen naturvitenskap bortsett fra bergvitenskap.

Reallærerutdannelsen og realskolen som forskole til universitetet var et ledd i arbeidet for å styrke embetsmannsstandens og den sosiale elitens naturvitenskapelige grunnlag. Det ble videreført med opprettelsen av et eget Matematisk-Naturvitenskapelig fakultet i 1860 og kronet i 1869 da realgymnaset ble sidestilt med latinalgymnaset ved opptak til universitetet. I samme retning ble jusstudiet, embetsmannsstudiet fremfor noe, styrket i realistisk retning med statistikk og økonomi som obligatoriske fag. Professorene gikk imidlertid mot å opprette høyere landbruksutdanning og høyere teknisk utdanning i tilknytning til Universitetet. Hovedargumentene var at det var lite behov for slik utdanning til embetsstillinger og at det ville bryte med universitetets frie arbeidsform og komme i konflikt med universitetslærernes virke som vitenskapsmenn. Bak lå det også et ønske om å bevare universitetet som utdannelsesinstitusjon for embetsmannsstanden som sosial elite.

Fra slutten av 1830-årene ble det også arbeidet for en mer nyttig og kunnskapsorientert skole og for praktisk rettet utdanning. Borgerskapet og næringslivets folk ønsket en skole med nyttige fag som matematikk, naturfag, morsmål og levende fremmedspråk som tysk og

engelsk. Samtidig var skolemotstanden ”nedenfra” i ferd med å forsvinne. Både i bondebefolkningen på landet og i arbeiderklassen i byene var det klare tegn på en annen innstilling til skolekunnskap. Det var en større trang til boklig lærdom, til kunnskap, utover kristendom, som hang sammen med utviklingen mot et samfunn med større innslag av industri, handel og pengeøkonomi. Det ble dessuten åpenbart at slike kunnskaper ga større muligheter for den enkelte.

Kommunale og statlige myndigheter begynte å se på skole og utdanning som et middel til å øke velstanden og befri samfunnet fra de trykkende fattigutgifter, som det het i en offentlig beretning i 1856.⁵² På bygdene hadde blant annet innføringen av det lokale selvstyre i 1837 fått mange til å innse at de trengte kunnskap for å være med og styre. Dissenterloven (1845) hadde gitt en hver lov til å forkynne Guds ord og til å danne frie kirkesamfunn. Det ga et annet initiativ til lesing og skriving. Februarrevolusjonens ideer (1848) som i Norge blant annet ga seg utslag i Thrane-bevegelsens arbeiderforeninger, førte til organisering med krav om bedre kår for arbeidere og husmenn, bedre allmueskole og allmenn stemmerett. I denne situasjonen kom de høyere klasser og den styrende embetsmannsstanden til at bedre folkeopplysning og en bedre skole var nødvendig for å unngå opprør og bevare samfunnsfreden.

Statens økede engasjement for skole og utdanning fra midten av 1800-tallet var også et utslag av tidens nyttefilosofi. På tross av den rådende økonomiske liberalisme var det en oppfatning at staten på visse områdene måtte være tilrettelegger og såmann for det sivile samfunn. De store satsningsområder var kommunikasjoner og skole, og til en viss grad helse.⁵³ Staten tok et ansvar for praktiske utdanninger for lærere, ingeniører og agronomer. Disse ble en spydspiss for å utvide og dreie det dannelsesorienterte utdanningssystemet i en mer nytteorientert retning.

Lærerutdanning

Med unntak av Stord og Hamar fikk ingen av stiftsseminarene noen lang levetid på sine opprinnelige plasser. Seminaret på Trondenes ved Harstad ble i 1842 flyttet til Tromsø, Holt ved Tvedestrand ble i 1877 flyttet til Kristiansand, Klæbu til Levanger i 1892 og Asker til Holmestrand i 1899. Seminarene (i 1902 skiftet benevnelsen til *statlig lærerskole*.) førte en ganske omflakkende tilværelse de første årene. Flere av seminarene ble flyttet fra sin opprinnelige lokalisering som følge av store byggesaker.⁵⁴ Når Stortinget skulle fatte beslutninger om nybygg, åpnet det i praksis for ny debatt om lokaliseringen. Antallet bygninger og anlegg som disse institusjonene har benyttet, er derfor høyt og ofte vanskelig å gjøre rede for i ettertid. For å få et inntrykk av hvordan den bygningsmessige utviklingen kunne arte seg, skal vi i det følgende se nærmere på *Seminaret på Stord*.

Undervisningen startet høsten 1839 med 22 elever og tre lærere. Skolens første lokaler var et kommunalt hus, ”*Almuens Huus*”, ved Stord prestegård, som seminaret leide av kommunen. For egen regning hadde Daae dessuten latt oppføre en liten øvingsskole, ettersom det ikke var mulig å leie fast skolerom i nærheten av seminaret. Elvene bodde privat rundt om i distriktet. Frem til 1858 tok man årlig opp færre enn 20 elever; bare 8 i 1843 og 9 i 1849. Likevel måtte skolens totale elevantall utvides til 40, fordi mange måtte gå et semester eller to ekstra før de kunne fremstille seg for den avsluttende eksamen. Det skyldtes sjelden mangel på flid, rapporterte Daae til departementet, men var en refleksjon av det lave kunnskapsnivået elevene hadde fra tidligere. Det var heller ikke flere søkere enn at man tok opp alle som meldte seg. Men mot slutten av 1850-tallet bedret søkningen seg; i 1858 tok man for første gang opp flere enn 20 elever og i 1860 hele 37. Det var på tide å tenke nybygg, og på Daaes tilskyndelse kjøpte Opplysningsvesenets Fond tre bruk på gården Rommetveit, som var nabogården til Stord prestegård. To av brukene var fortsatt ”*benifisered Gods*”, så det var bare

bruksretten som skulle innløses. I 1860 kjøpte fondet med departementets tillatelse like godt de to øvrige brukene. Det lå i kortene at seminaret i hvert fall delvis skulle være selvforsynt med mat gjennom egen gårdsdrift.



Stord seminarium. Den nye seminarbygningen fra 1866. Her ser vi også litt av den flotte seminarhagen som ble anlagt i 1870-årene. Foto: Statsbygg. © Høgskolen Stord.

Den nye bygningen ved *Stord seminarium* ble oppført etter tegninger tilveiebrakt fra Kirkedepartementet. Departementet støttet seg til byggmester Binneballe i Christiania, som hadde oppført bygninger ved *Asker seminarium* for en rimelig penge. Bygningene her utgjorde en referanse både teknisk og kostnadmessig ved utbyggingen av de øvrige institusjonene.

På Stord skulle seminarets bygg inneholde fem undervisningsrom og to lærerboliger. Det oppførte byggverket var et U-formet anlegg i to etasjer, med utbygget kjeller og loft. Bygningen var panelt og moderat dekorert i tidstypisk sveitserstil. Uvanlig bratte tak og stor etasjehøyde gjorde at bygningen hadde en særlig høyreist virkning; spesielt andre etasje ble fremhevet med store vinduer for klasserommene, som befant seg der. Lærerboligene i første etasje opptok hver sin fløy; disse var med sine seks vindusfag relativt rommelige. I kjelleren var det en liten leilighet for pedellen (vaktmester) og økonomirom for de øvrige husholdningene. Bygningen kunne innvies ved skolestart i september 1866. Samtidig var den gamle øvingsskolen, Daae-huset, flyttet fra prestegården til Rommetveit. I de følgende årene ble anlegget supplert med ytterligere to lærerboliger og en gymnastikksal. Ønsket om et internat ble imidlertid avvist av Stortinget til tross for at elevene både i Asker og på Klæbu bodde på internat og til tross for at bestyreren i Asker la vekt på at først når elevene bodde på skolen kunne den bli hva den burde være – ”ikke blot en undervisnings men og en Opdragelsesanstalt.”⁵⁵



Stord seminarium på Rommetveit skilte seg ut blant tidens skoler med et storslagent parkanlegg mellom hovedbygningen og fjorden. Delvis var parken et pedagogisk hjelpemiddel; hagebruk var blitt et skolefag, og seminarelevne trengte egne parseller som øvingshager. Men at det ble et *parkanlegg* må tilskrives Peter Voglius Bredahl Deinboll, som var tilsatt som andrelærer fra 1870. Han ble bestyrer og førstelærer i 1880 og var rektor fra 1904 til 1917. I motsetning til de mange teologer ved seminarerne var Deinboll realist. Ut over sin lærergjerning var han svært opptatt av skogreisningen på Vestlandet. Deinboll fikk assistanse til planleggingen av parkarealet fra en profesjonell gartner i Stavanger, men det var utvilsomt han, med praktisk hjelp av sine elever, som ga parken sin endelige form og plantet de mange sjeldne treslag. Resultatet var en romantisk landskapskage av engelsk tilsnitt – et høyst uventet innslag ved en Vestlandsfjord. Foto: Statsbygg.

Mot slutten av århundret ble det på nytt reist spørsmål om internat i forbindelse med at seminarloven av 1890 ga kvinner adgang til utdanningen. Men først under første verdenskrig kom det fart i saken. Dels skulle det bygges internat, og dels skulle det bygges ny rektorbolig og boliger for lærere. Poenget med det siste var å tømme hovedbygningen for boliger og innrette denne helt til undervisningsformål. Arkitektfirmaet Schak-Bull & Søn i Bergen fikk oppdraget å tegne de nye bygningene, som stod ferdige i 1920. Dette mer enn doblet bygningsmassen ved *Stord Lærarskule*, som institusjonen nå het.⁵⁶ Nyere internat- og undervisningsbygg er føyd til i etterkrigstiden, uten at anleggets parkmessige karakter har gått tapt.

Teknisk utdanning

Den Kgl. Tegneskole i Christiania hører kronologisk til det klassiske dannelsesidealet og eliteutdanningssystemet som var en "arv fra eneveldet", men utdanningsprogrammene som ble født ved denne institusjonen hører til det nytteorienterte utdanningssystemet som utviklet seg fra midten av 1800-tallet. Tegneskolens historie er sterkt sammenvevd med utbyggingen av en stolpe i utdanningsvesenet *ved siden av* latinskolen og universitetet. Den ble en "moderorganisme" til mange ikke-akademiske utdanninger. Felles for dem alle, var at de ikke krevde latinskole/artium, slik universitetet gjorde. Tegneskolens historie spiller at skillelinjene mellom kunst og teknologi fram til 1800-tallet var uklare.⁵⁷

Kunstakademiene var barn av 1700-tallet og hørte egentlig hofflivet til; Carl W. Schnitler betegner akademiene som kongemaktens ”planteskoler for de skjønne kunster”. København fikk sitt kunstakademi i 1754. Et første initiativ til en ”kunstskole” i Norge ble tatt av Selskabet for Norges Vel i 1809, men saken vant ikke myndighetenes bifall – man hadde jo et utmerket akademi i København!⁵⁸ I 1818 ble saken reist på nytt, denne gang som en privat initiativ av kaptein og portrettmaler Jacob Munch og brigadeauditør, senere slottsarkitekt, H. D. F. Linstow. At to offiserer tok føringen er ikke mer merkelig enn at krigsskolen ga undervisning i så vel tegning som (militær) bygningskunst. Denne gangen vant forslaget større gjenklang og undervisning ble satt i gang ”på prøve” samme år. Etter noen års midlertidig drift ble Den Kongelige Tegne- og Kunstskole permanent fra 1823. Heinrich August Grosch, far til Christian Grosch, ble skolens faste lærer, med en gasje på 300 speciedaler årlig. Han og skolens 70 elever disponerte fire værelser i Krigsskolens lokaler i Tollbugata 10.

Tegneskolen var ikke bare en undervisningsinstitusjon, men også et *Kunstselskap* med formål å ”utbrede Kunstmag”. Akademimodellen lå i bunn av bestrebelsene, men institusjonens oppbygging ble tillempet de beskjedne forhold i Christiania. Skolens undervisning omfattet kunst, håndverk og bygningsfag og var i prinsippet åpen for alle interesserte. Å rekruttere nok elever var et vedvarende problem; det abstrakte behovet for en nasjonal kunstutdannelse reflekterte ikke nødvendigvis befolkningens konkrete ønsker om utdanning. En mer praktisk innretting av virksomheten var nødvendig for å overleve som institusjon. Tegneskolens lærere og kunstselskapet kastet seg over stadig nye interessefelt. Ut fra den, og dens personer, vokste da etter hvert en rekke vesentlige institusjoner: Nasjonalgalleriet, Kunstforeningen, Fortidsminneforeningen, byplanråd, reguleringsvesen, skjønnhetsråd, teknisk og arkitektonisk godkjennende og rådgivende organer når det gjaldt offentlige bygninger utover landet, kirker, skoler, privatboliger og gårdsanlegg. Frem fra Tegneskolen vokste det både et teknisk utdanningsvesen og en selvstendig håndverksutdannelse.”⁵⁹

Behovet for å kunne *tegne* var i starten en fellesnevner for kunsten og den *formende* delen av håndverkene og bygningsfaget. Allerede fra Tegneskolens første år gjorde det seg gjeldende en gryende teknisk revolusjon, der mange tradisjonelle håndverk gradvis ble industrialisert med påfølgende behov for større teknisk kunnskap. For å imøtekomme slike behov ble undervisningen bygget ut i teknisk retning, kanskje på bekostning av den opprinnelige hensikten med institusjonen. I alle fall mente maleren Johannes Flintoe rundt 1850 at skolen druknet i kjemi, fysikk, matematikk og maskinlære.

Det skulle etter hvert gå et skille gjennom institusjonen mellom skjønnåndene og de mer praktisk innrettede menn – og det var den siste gruppen som hadde myndighetenes støtte når *nytt* av bevilgningene ble diskutert. I det lange løp kunne Tegneskolen heller ikke forbli en paraply over alle de forskjellige videreutdanninger som *ikke* ledet til embetseksamen ved universitetet. I 1869 ble Tegneskolens lærere fritatt fra alle ”Skolen uvedkommende Verv” – dvs. medlemskapet i Kunstselskapet samt styrer, tekniske råd og kommisjoner som utgikk fra Kunstselskapet – og utdanningen ble spisset mot det egentlige håndverkets behov. Samtidig opprettet Stortinget *Trondhjems Tekniske Lærestalt*, som skulle være en *høiere teknisk skole* for utdanning av ingeniører og arkitekter. Utdanningen var opprinnelig treårig, med linjer for arkitektur, bygningsfag, maskinbygging og kjemi, men ble snart gjort fireårig. *Kristiania Tekniske Skole* fulgte i 1872 (fireårig fra 1876) og *Bergens Tekniske Skole* i 1875. Begge var skåret over samme lest som institusjonen i Trondheim, men med sterkere innslag av kommunal finansiering. Opptakskriteriene ved alle tre institusjonene var 7-årig folkeskole (med visse tilleggsfag) og to og et halvt års arbeidspraksis. Arkitektutdanningen ved de tekniske skolene var ikke akseptert som fullverdig, men mange virket som arkitekt uten ytterligere påbyggingskurs i utlandet. Det var likevel vanlig at de mest lovende studentene

avsluttet sin utdanning ved et utenlandsk akademi eller en polyteknisk høyskole. Hannover og Berlin var særlig populære studiesteder, fulgt av Zürich. Etter opprettelsen av *Norges Tekniske Høiskole* i 1910 ble de tekniske skolene redusert til *tekniske mellomskoler* med toårige kurs, eventuelt med halvt års *forberedelseskursus* først for dem som ikke hadde middel- eller realskolen.

Helt vellykket var ikke 1869-reformen for Tegneskolen sin del – den vaklet videre mellom praktisk håndverksskole og opphøyet kunstakademi. Skolen *skulle* være en elementær tegneskole for håndverkere (gullsmeder, møbelsnekkere, stukkaturmakere osv.), men lærerne fortsatte sin kunst- og arkitekturundervisning som om intet var hendt. ”Studentene” (som myndighetene altså betraktet som elever) fortsatte å strømme til, ettersom det innen landets grenser ikke fantes annet offentlig utdanningstilbud på kunstfeltet. I 1884 ble skolen reorganisert som *Den Kongelige Kunst- og Haandverksskole*, siden omtalt som ”kunst- og håndverksskolen”.⁶⁰ Først med opprettelsen av Statens Kunstakademi (1909) og Norges Tekniske Høgskole (1910) skulle det bli trukket et institusjonelt skille mellom kunstfaglige og teknisk-estetiske profesjonsutdanninger som kunsthåndverk, arkitekt og ingeniør.



Kunstindustrimuseet og tidligere Statens Kunst- og Håndverksskole i Oslo.

En av institusjonene som sprang ut av den mangfoldige Tegneskolen i Christiania (1823-1884) var Nasjonalgalleriet som ble opprettet i 1836, ved at Tegneskolen fikk en ekstrabevilgning på sitt budsjett. Tegnskolen og Nasjonalgalleriet hadde til 1869 felles bestyrelse.⁶¹ Fra 1876 vokste det frem et nytt symbiotisk forhold med det nyetablerte Kunstindustrimuseet, som spesialiserte seg på finere kunsthåndverk og dermed kunne tjene som eksempelsamling for skolens studenter og elever. Man etablerte også felles bibliotek. 1898-1900 ble hopehavet sementert da Kunstindustrimuseets nye bygning ble reist i St. Olavs gate 1, sammenbygget med den eldre Kunst- og håndverksskolen i Ullevålsveien 5. De to kompleksene er raffinert flettet inn i hverandre på hjørnet St. Olavs gate/Ullevålsveien. Staten er imidlertid bare leietager i denne bygningen, som eies av Oslo kommune.

Foto: Statsbygg.

Landbruksutdanning

Et annet område der det tidlig ble tatt initiativ til yrkesmessig utdanning var innen landbruket. Mange mente at landbruket, som var landets viktigste næring, var i en sørgelig forfatning. Modernisering av landbruket hadde stor betydning for nasjonens vel og ordnet undervisning for "Landmænd" ble fremmet som et egnet virkemiddel. Landets første landbruksskole ble åpnet på Sem i Vestfold av Jacob Sverdrup alt i 1825. Dette var et pionertiltak også i nordisk perspektiv, men monnet lite i det store bildet. I 1842 vedtok Stortinget derfor at det offentlige skulle etablere fire "stiftsseminarer" som skulle utdanne veiledere til landbruket, og allerede i 1850 var det offentlige landsbruksskoler i alle amt unntatt Troms og Finnmark. Disse institusjonene ble drevet av staten og amtene i fellesskap, hver med plikt til å dekke halvparten av utgiftene.

Den voldsomme utbyggingen av landbruksskoler gjorde det vanskelig å finne kvalifiserte lærekrefter. Statsminister Fredrik Stang foreslo å opprette et "Central Agerdyrkningsseminarium" – altså en statlig, høyere *landbrukslærerskole*. Intensjonen var at institusjonen skulle bli "et fuldkomment Mønster paa et rationelt Landbrug" og inspirere til utvikling av landbruket. Stang mente at oppbygging av systematisk kunnskap og spredning av ny viten om dyrkningsmetoder, var oppgaver som best kunne løses av en statlig institusjon, og ikke av private entreprenører hvis "egen Oeconomie og private Interesse ofte hermed kunde komme i Strid".⁶²

Forslaget om et "sentralseminar" som skulle utdanne landbruksskolelærere falt imidlertid i 1851. Det støtte både mot den alminnelige spareånd og en motvilje mot teoretisering av en næring med sterke tradisjoner. Også de vanlige landbruksskolene hadde vanskelige arbeidsvilkår – bondetradisjonistene mente at bonden trengte kreditter, ikke abstrakt kunnskap. I denne saken var bonderepresentantene dessuten alliert med næringsliberalistene fra byene, som var mot å privilegere en bestemt næringsvei på denne måten.

Først da departementet fastslo at undervisningen skulle ha en utpreget praktisk innretning, og ikke være en akademisk institusjon, ble det flertall for å opprette *Den Høiere Landbrugsskole paa Aas*. Institusjonen, som kom i gang fra 1859, skulle utdanne landbruksskolelærere og forvaltere av større gårdsbruk. Valget av Ås i Akershus var litt tilfeldig. Man trengte en større landbrukseiendom som utgangspunkt for virksomheten, og staten eide allerede en rekke eiendommer som passet beskrivelsen i form av landets prestegårder. Da embetet i Ås ble ledig i 1849, fikk Fredrik Stang lagt en klausul på kallet om at gården skulle avgis til en landbruksskole dersom Stortinget besluttet å opprette en slik institusjon.⁶³ Prestegården ble bygget om til landbruksskole i årene 1854-59 med bygninger tegnet av arkitekt Peter Høier Holtermann (1820-1865) fra Christiania.

Holtermann hadde gått i tømmermannslære og samtidig fulgt bygningsklassen ved Den Kgl. Tegneskole. Han avsluttet utdannelsen i Berlin 1842-46, og etablerte deretter egen arkitektpraksis i Christiania. Etter landbruksskolen på Ås, tegnet han Rådhuset og Latinskolen i Tromsø. I forkant av utbyggingen i Ås foretok Holtermann en reise til Sverige for å gjøre seg kjent med tilsvarende skoleanlegg der.

Oppdraget på Ås omfattet til slutt 17 bygninger, hvorav tre større teglbygninger dannet kjernen. Disse var oppført omkring et tun og holdt i en forenklet utgave av den nye, upussede teglstensarkitekturen som var kommet på moten i Tyskland, "uden Luxus og Forsiring". Hovedbygningen fikk av uklare grunner kallenavnet "Cirkus" og undervisningsbygningen "Tivoli". Det tredje bygget som gikk under navnet "Økonomibygningen", brant i 1895. Av det opprinnelige anlegget er bare stabburet og en verksteds- og smiebygning bevart i noenlunde opprinnelig utseende, resten er enten revet eller ombygget ved senere utvidelser av anlegget



*Den Høiere Landbrugsskole paa Aas med "Økonomibygning", "Cirkus" og "Tivoli" tegnet av arkitekt P. H. Holtemann og oppført i perioden 1854 – 59. Dette var landsbrukskolens første store utbyggingsfase. Fotograf: Ukjent. Illustrasjon hentet fra *Landsbruksundervisningen i Norge 1825-1925*, Oslo, 1926.*

Statsstøttet allmueskole og offentlige skoler for den høyere allmenndannelse

Utover i 1850-årene ble det tatt initiativ til nye reformer både når det gjaldt allmueskolen og den høyere skolen. En sentral aktør for reformer og mer nyttig kunnskap både innen den høyere skole og i allmueskolen, var Selskabet for Folkeopplysningens Fremme med folk som Eilert Sundt, Hartvig Nissen og Ole Vig, husmannsgutten fra Stjørdal som er blitt kalt "folkeskolens far". Hartvig Nissen står i ettertid som en av norsk skoles store innovatører. I 1843 hadde han i Christiania etablert *Nissens Latin og Realskole*, som var delt i en praktisk-humanistisk og en praktisk-realistisk linje etter tysk modell (*Realschule*). I 1849 fulgte *Nissens Pigeskole*. I 1850 ble Nissen ansatt i departementet for å arbeide med skolesaker. Han forlot imidlertid stillingen i 1854 fordi han ikke syntes reformarbeidet gikk i riktig retning. I 1856 la han fram et privat forslag til reform av allmueskolen som fire år senere ble vedtatt av Stortinget. ⁶⁴(Næss 1989:77-81)

Allmueskolen ble med loven av 1860 forandret fra en ren kristendomsskole til en skole der både Gud og denne verden fikk sin del. I tillegg til lesing, kristendomskunnskap, skriving og regning kom nå fagene "jordbeskrivelse, natur og historie". Formålsparagrafen i byskoleloven om "at forskaffe (Ungdommen) de Kundskaber og Færdigheder, som et hvert Medlem av Statssamfunnet bør besidde" ble gjort gjeldende også for skolen på landet, bare med et lite forbehold om "i den utstrekning forholdene tillater". ⁶⁵

Samtidig tok staten et økonomisk ansvar for allmueskolen som fra nå fikk fast statsstøtte. Støtten skulle økes dersom kommunene brukte mer enn det lovbestemte minimum av penger på skole. Et forslag om at formuende foreldre skulle betale skolepenger i allmueskolen ble avvist. Skoletiden var minimum 9 uker i aldersdelt skole og 12 uker i udelt skole. Alle barn skulle gå på skole fra fylte 8 år til de var konfirmert. Lærernes ansettelses- og lønnsforhold ble betraktelig forbedret. Lærerlønningene ble fastsatt sentralt. Biskopenes og prestenes tilsyn med skolen ble erstattet av en ordning med offentlig skoledirektør i hvert amt

som skulle føre tilsyn med ”selv den minste omgangsskole i den fjerneste bygd”.⁶⁶ Lokalt skulle skolen inndeles i kretser og styres av en kommisjon der sognepresten riktignok var selvskreven formann, men der flertallet var utpekt av kommunestyret.

Sist, men ikke minst gjorde loven prinsippet om ”fastskole” til norm. Der det var minst 30 elever, skulle det holdes skole i et eget ”fast lokale”, leiet eller oppført for formålet. Det skulle ikke lenger være mulig med passiv motstand i skole spørsmål, slik man hadde sett med 1824-loven. Kirke departementet utviklet normaler for skolebygg på landet og laget typetegninger for skoler med 20, 30, 40 eller 50 barn. Normalen forskrev nøyaktig hvordan skolene skulle ordnes, ned til møbleringsplan for de enkelte klasserom. Det skulle være fem rekker med dobbelt pultur med 12 tommers avstand mellom rekkene, to alen fra første rekke frem til tavlen. Det konkrete resultatet av politikken ble et stort antall enkle skolebygg i moderat sveitserstil. Skolene skilte seg fra alminnelige bolighus først og fremst ved store og regelmessig plasserte vindusåpninger mot sør – klasseværelsens signatur i fasaden.



Gammel skolestue eid av Universitetet i Agder. Skolestua, som opprinnelig er fra Finsdal i Øyslebø, bygget i 1882, står i dag på Gimlemoen ved Kristiansand. Interiøret er typisk for de mange enkle skolene som ble bygget over hele landet etter at ”fastskolen” ble innført med folkeskoleloven av 1860. Det ble laget typetegninger for skoler på landet med fra 20 – 50 barn.

Foto: Statsbygg.

I 1865 ble Nissen *ekspedisjonssjef for skolesaker* i Kirke departementet. I 1869 kom det også en reform av latinskolen, etter mønster av Nissens Latin- og Realskole. Med *Lov om offentlige Skoler for den høyere Almendannelse* led latinens forkjempere et nytt nederlag.⁶⁷ Loven om ”høyere Almendannelse” introduserte to nye begreper: Middelskole og gymnas. Den høyere skolen omfattet tre år i en *felles middelskole*, tre år på *linjedelt middelskole* (latin- eller engelsklinje) og tre år på *gymnaset* (latin- eller reallinje). Som tidligere var det anledning til å avlegge middelskoleeksamen etter seks år dersom man ikke siktet mot en akademisk utdanning. Middelskolen skulle være seksårig og forutsatte at elevene på forhånd hadde gått tre år i en vel ansett allmueskoleskole eller hadde tilsvarende privat undervisning.

Middelskolen erstattet mange små og ganske ulike borger- og realskoler. Den ga elevene en utdanning og et eksamenspapir og la et godt grunnlag for å få jobb i handel, industri, post, telegraf, jernbane, osv. Ikke minst ble den etter hvert et kjærkomment tilbud til jentene som fikk en vei inn i yrkeslivet. Kvinner fikk adgang til å avlegge middelskoleeksamen i 1878 og eksamen artium i 1882.

Strid om skole- og utdanningspolitikken

Teoretisk sett var det fra 1869 åpnet mulighet for at barn fra "allmuen" som hadde gått på en velordnet allmueskole, skulle kunne gå videre på middelskole og få en utdanning som kvalifiserte til et borgerlig arbeid på kontor eller i butikk. Det skulle sågar være mulig å gå videre til gymnas og universitet.

I praksis var det likevel ikke så lett. Selv om det i landdistriktene kom tusenvis av små grendeskoler og enkelte steder også middelskoler, befant de aller fleste høyere skolene seg i byene. Å skaffe seg skolegang utover allmueskolen bød ofte på uoverstigelige praktiske, økonomiske og kulturelle problemer og forble enda en god stund et privilegium for de mer velstilte deler av befolkningen.

Forsøket på å skape et sammenhengende utdanningssystem for høy og lav, by og land, klassisk dannelse og mer nytteorientert utdanning møtte dessuten motstand fra mange kanter. I høyere sosiale lag var det stor motstand mot forsøket på sosial utjevning. Samtidig som allmueskolen ble forbedret, ble det opprettet betalingsklasser med mer og bedre undervisning som reetablerte et klasseskille innenfor skolen. I tillegg kom private skoler. I 1870 gikk bare 70 prosent av barna i byene i allmueskolen. På bygdene var det vanlig at embetsmenn og storbønder ansatte huslærere og guvernanter.⁶⁸ Allmueskolen forble (i beste fall) en standsskole, mens middelskole og gymnas fortsatt var skoler for overklassen.

Samtidig møtte den nye skolen motstand på grunnplanen; fra pietistiske miljøer fordi den brakte "antikristelige ånd" i form av verdslige regler, rim, og eventyr om Askepott og Askeladden, inn i undervisningen, fra sparepolitikere og bønder i landdistriktene som var skeptisk til alt som kostet penger, som ikke var direkte matnyttig og som hadde noe som helst med embetsmannsstaten å gjøre.

Loven påla fattige kommuner i løpet av kort tid å oppføre et stort antall skolehus. I kommunestyrene rundt om på bygdene hersket en utpreget sparepolitikk og nå ble formannskapet pålagt å oppføre kostbare og "unyttige" skolebygg. Barna var i skole mindre enn halve året – resten av tiden var det bruk for dem i arbeidet på gårdene. Skolebygningen ville stå tom store deler av sommerhalvåret, og mange mente derfor at omgangsskole i tilfeldige lokaler fortsatt var den mest rasjonelle ordning. Noe mer enn nøkterne bygg, oppført etter departementets skisser, var det ikke rom for, verken økonomisk eller politisk.

Den nøkterne utformingen av skolebygg står i kontrast til den rolle som skolen og lærerne fikk for bygdene og de folkelige bevegelsene i kampen mot embetsstandens og byenes politiske og kulturelle hegemoni i siste halvdel av 1800-tallet. Kampene ble på mange måter en kamp om det folkelige, det norske og det nasjonale. Skolen ble landdistriktenes viktigste redskap for å løfte seg selv og sin befolkning. Læreren ble bygdas viktigste mann. Kampen hadde en antielitistisk og antiurban brodd som ikke fordret påkostet arkitektur. Snarere tvert i mot.⁶⁹

Kampen kom også til å omfatte innholdet i skolen og kontrollen med utdanningen av lærere. I tillegg til religiøse stridsspørsmål som kom til uttrykk alt ved forpostfektningene rundt statsseminaret i Troms i 1850-årene, kom etter hvert også målsak, avholdssak og norskdøm. De folkelige bevegelsene var skeptiske til om statens lærerinstitusjoner utdannet lærere med den rette nasjonale innstilling. Aasmund Olavsson Vinje skrev omkring 1860 at seminarene var "sande Forgiftelsesanstalter for Nationaliteten". Skepsisen var gjensidig;

styreren ved Tromsø seminarium omtalte elever fra de nye grundtvigske folkehøyskolene (se nedenfor) som ”opstyltede og skakkjørte subjekter, som det er mer end tvilsomt om seminaret kan faa bragt paa ret kjøil igjen til at gaa den lige vei.”⁷⁰

Statsseminarene hadde betydelig lokal autonomi. Det var lite eller ingen styring av opptakskrav, innhold eller organisering av utdanningen fra sentralmakten. Dette ga seminarbestyreren – og dermed presteskapet – stor innflytelse på lærerutdanningen. Bestyrerens moralske integritet og posisjon som prest ga ham rett til å regulere liv og atferd både hos lærerne og elevene. De første forsiktige ansatsene til politisk styring kom i form av reglement for statsseminarene. Bestyrer Knud Gislesen ved seminaret i Asker utarbeidet et nytt reglement for sin institusjon i 1837, og dette ble etter hvert gjort gjeldende for alle landets seminarer. Seminarreglementet fra 1837 og det etterfølgende fra 1869, fastsatte opptakskrav, regler for utdanningens lengde, organisering og innhold.

Latin er dårlig norsk

Også den høyere skolen ble oppfattet som et redskap for den herskende elite. Så sent som i 1871 foreslo Søren Jaabæk at Stortinget skulle avvikle all støtte til de høyere skolene (latinskolen), med den begrunnelse at embetsmenn og andre med god råd kunne betale selv. Skolegang utover det mest grunnleggende var ikke nyttig for bondens og arbeiderens barn, og uansett hadde de ikke råd til å la barna gå i skole – barna måtte arbeide.

I stedet for ”skoler for høyere almindannelse” ble det fra bygdene, fra målfolk, avholdsfolk og frikirkelige miljøer satset på kortere, alternative utdanninger innen rammen av *folkehøyskoler*. Folkehøyskolens program var å være en skole for den voksne ungdom og bidra til elevenes allmennmenneskelige utvikling snarere enn å gi en fagutdanning. Den ga ingen formelle kvalifikasjoner. ”Det det gjeld um, er aa verta gode menneskje, med ranke viljer og heilrend karakter. Men til det treng ein aa styrkja kjendslelivet, viljen og fantasien i desse grunnlegjande aar”, som skolemannen Lasse Trædal uttrykte det i stortingsdebatten.⁷¹ Ideen kom fra Danmark, der presten og folkeopplysningsmannen N. F. S. Grundtvig arbeidet for et nasjonalt folkeakademi fritt for universitetets ”livsfiendtlige videnskabelighed”. Den grundtvigske folkehøyskolen hadde to ideologiske fundamenter: det nasjonale og det kristelige. Etter det danske nederlaget i den dansk-tyske krigen i 1864, vant Grundtvigs skoleidé frem. Her skulle landets ungdom gjenreise troen på ”Danmark og Nordens livsret hos det danske folk”. Den første norske folkehøyskolen etter dansk forbilde var Sagatun ved Hamar, opprettet nettopp i året 1864.

Grundtvigs ”glade kristendom” og de ”formålsløse” folkeskolene møtte sterk motstand innen kirkelig og politisk konservative kretser. Blant motstanderne var Nils Hertzberg, ekspedisjonssjef for skolesaker i Kirkedepartementet. Han tok i 1874 initiativ til en konkurrerende skoletype: *Amtsskolen* som skulle legge vekt på nyttige kunnskaper og rett-troende kristendom. Etter planen skulle det opprettes en skole i hvert amt (fylke) som fikk utgiftene dekket av stat og fylke. I 1890-årene kom ytterligere en skoletype som henvendte seg til samme sjikt med kurs i vinterhalvåret: *de kristelige ungdomsskoler* opprettet av kristne bevegelser.⁷²

1860 er blitt stående som et merkeår i norsk utdanningshistorie med delingen av det filosofiske fakultet i et Matematisk-Naturvitenskapelig og et Historisk-filosofisk fakultet, og med en skolelov som markerte overgangen fra kirkeskole til statsskole. Den nye loven om skoleholdet på landet kan sies å være det første skritt mot ”enhetsskolen”, en felles grunnskole for hele landet. Sammen med loven om offentlige skoler for den høyere allmenndannelse i

1869, markerte dette starten på utviklingen av ett sammenhengende skolesystem og mot en sammenhengende utdanningspolitikk.

Skolereformene i 1860-årene førte til at det mellom 1860 og 1890 ble gjort store fremskritt. Det ble bygd en stor mengde skolebygninger både i landdistriktene og byene. I herredene kom tusenvis av små grendeskoler, i byene ble det bygget store skolebygninger både for allmueskole og for høyere allmenndannelse.

Fastskolen fortrenget omgangsskolen. Mens bare 18 prosent på landet gikk i omgangsskole i 1853, var tallet alt i 1866 økt til 78 prosent. Og mens bare 50 prosent av elevene lærte å skrive og 40 prosent å regne i 1853, var tallene økte til bortimot 100 prosent i 1885.⁷³

Som vi har sett ble imidlertid utdanningspolitikken samtidig fanget i den store striden mellom embetsmannsstaten og de motkulturelle folkelige bevegelsene som dominerte det norske samfunnet i siste halvdel av 1800-tallet. Fra 1869 var stortinget dominert av krefter som ville legge regjeringen inn under stortingsflertallet (parlamentarisme). Regjeringen som var embetsmannsstatens viktigste redskap strittet i mot. Fra 1872 til 1884 pågikk det en dragkamp som endte med at regjeringen ble felt ved riksrettsdom og at opposisjonen ved Venstre-lederen Johan Sverdrup overtok regjeringsmakten. I denne striden ble både skolen og ikke minst universitetet trukket inn. Etter hvert som striden spisset seg til, ble universitetet og dets lærere mobilisert til forsvar for regjeringen.

Striden hindret på mange måter utviklingen mot et sammenhengende skolesystem og en utdanningspolitikk. Gjennombruddet kom først med demokratiseringen av det politiske system, parlamentarisme og allmenn stemmerett. Først etter embetsmannsstatens politiske sammenbrudd i 1884 falt folkelige og statlige interesser i utdanningsfeltet sammen. Da Venstre fikk regjeringsmakten i 1884 gikk partiet straks i gang med å fjerne restene av det gamle utdanningsregimet og virkeliggjøre kravet om "en skole for folket, av folket". Gjennombruddet for utdanningspolitikken som ble innledet i 1860 kom derfor først omtrent 30 år senere med folkeskolen i 1889 og det avlatiniserte gymnas i 1896.

Kapittel 2

2. Folkeskole og høyere utdanning

Med embetsmannsstatens sammenbrudd og innføringen av parlamentarismen, ble ”arven fra eneveldet” systematisk avviklet. Venstre hadde en ideologisk fundamentert utdanningspolitikk som målbevisst ble satt i verk. Ut fra de to atskilte systemer for allmuen og eliten ble det tatt sikte på å skape en *felles skole* for hele folket og et *sammenhengende utdanningssystem* fra grunnskole til universitet. I stedet for å være redskap for elite, statsmakt og kirke skulle utdanningssystemet tjene folket, demokratiet og de nasjonale bestrebelser.

I sentrum for Venstres utdanningspolitikk stod tanken om enhetsskolen. Det innebar at alle skulle gå lengst mulig i samme skole og få samme undervisning, uansett sosial og geografisk bakgrunn. Realiseringen av programmet innebar en kraftig satsing på skole og utdanning. Satsingen ble først og fremst rettet mot å bygge ut folkeskolen slik at den skulle gi en solid allmennkunnskap og fungere som grunnlag for ”den høyere allmennskole” og dermed også som et grunnlag for høyere utdanning.

Folkeskole med påbygging

I 1889 ble lovene om folkeskolen – en for landskolen og en for byskolen – vedtatt. Mens målet fra 1860 til 1890 hadde vært ”fastskole”, ble det nå et hovedmål å avskaffe de udelte skolene der barn i alle aldre gikk i samme klasse. Var det minst 35 elever skulle det være to avdelinger: 7-10 og 10-14 år. Det var obligatorisk skolegang i fem år. Skoletiden var 12 uker per år med henholdsvis 30 timer pr. uke i småskolen og 36 timer pr. uke i storskolen. I tillegg skulle det på landet opprettes fortsettelsesskoler for ungdom i alderen 14-18 år.

Folkeskolen i byene ble delt i tre trinn: 7-10, 10-12 og 12-14 år. Elevene på andre trinn skulle ha 24 skoleuker for så eventuelt å gå videre på middelskole. Fagene historie, geografi og naturfag, som elevene tidligere hadde stiftet litt bekjentskap med i lesebøkene, ble egne fag. Lesing, skriving og regning ble styrket med flere timer. I byskolen ble regning utvidet med romlære, og legemsøvelser, tegning og håndarbeid ble obligatoriske fag.⁷⁴

I perioden fra 1889 til 1920 ble aldersdelt folkeskole etablert som nasjonal standard og omgangsskolen forsvant så å si som fenomen. Alt i 1905 gikk 75 prosent av elevene på landet i delt fastskole. Gratis skolemateriell begynte å bli vanlig. Skoletiden (antall uker pr. år og timer pr. uke) ble stadig utvidet. Byfolkeskolen var helt fra 1889 delt i 3 avdelinger: 1-3, 4-5 og 6-7 klasse. Det var imidlertid vanlig at de barna som skulle gå videre til middelskole og gymnas forlot folkeskolen etter fem år. De to siste årene av folkeskolen fikk dermed fortsatt preg av fattigskole, med tilhørende lavere prestisje og dårligere lærerkrefter.

Samme året som folkeskolelovene ble vedtatt, ble det oppnevnt en kommisjon for å forberede en reform av den høyere skolen. Kommisjonen skulle ta for seg ”veien fra folkeskole til høyere skole” og ordningen av den høyere skolen.⁷⁵ ”Lov om høiere

almenskole” som ble vedtatt i 1896 forutsatte opptak basert på femårig kommunal *folkeskole*. Fra 1896 skulle det være fireårig udelt *middelskole* (uten latin) og treårig *gymnas* med en felles klasse det første året som ble delt i henholdsvis engelsk- og reallinje de to siste årene. Gymnaset skulle ikke lenger først og fremst være universitetsforberedende, men også fungere som en avsluttet utdanning slik middelskolen allerede gjorde.

Den høyere skolen ble fra 1896 en fellesskole for jenter og gutter, slik middelskolen hadde vært fra 1884. De teoretiske fagene ble ”brutt” opp med timer i gymnastikk og håndarbeid. For å lette eksamenspresset fikk lærerne nå gi standpunktkarakter i muntlige fag. En av intensjonene bak 1896-loven var at latinen – i tråd med Venstres nasjonale program – helt skulle ut av norsk skole og erstattes med gammelnorsk. Skolene fikk likevel tilby en latinlinje til de elevene som ønsket det – ”inntil videre”.

I 1919 vedtok Stortinget at statsbidrag bare skulle ytes til de høyere skoler som bygget på avsluttet *syvårig folkeskole*. Slik ville man unngå at trinn seks og syv i folkeskolen forble en fattigskole. Middelskolen skulle etter det nye systemet være treårig, noe som forlenget utdanningen frem til middelskoleeksamen fra 9 til 10 år. De som skulle gå videre på gymnaset gikk bare to år på middelskolen. Bare kommuner med svært god råd kunne fortsette med fireårig middelskole der elevene begynte etter fem år på folkeskolen. Fra 1920 ble dermed folkeskolen en syvårig utdanning.

Økonomiske krisetider og sparepolitikk førte i 1920- og 1930-årene til at den videre utbyggingen av skolevesenet ble satt på vent. Først med ”Lov om høyere almen-skoler” i 1935 og ”Lov om folkeskolen på landet og i byene” i 1936 ble folkeskolen for alvor grunnlaget for den høyere skole. Det ble da innført en ordning med femårig gymnas (toårig middelskole, som nå ble kalt realskole, og treårig gymnas) som bygde på syvårig folkeskole. Samtidig fortsatte middelskole (fra 1935 kalt realskole) og fortsettelsesskole (framhaldsskole) å eksistere som selvstendig avsluttede skoler. Fortsatt var det stor forskjell på skolen i byene og på landet.

Høyskoler ved siden av universitetet

I tillegg til utbyggingen nedenfra, gjennom folkeskolen, ble utdanningssystemet fra 1890 bygd ut ovenfra, gjennom en politikk for ”høyere utdanning”. Med utbygging av lærerutdanningen, landbruksutdanning og de tekniske utdanninger var det etablert et mønster der staten tok ansvaret for utdanning på områder med stor betydning for landet. I motsetning til utdanningene ved universitetet, bygde ikke disse utdanningene på eksamen artium ved opptak. De var imidlertid ikke del av noen samlet utdanningspolitikk, men hadde vokst frem av behovene innen skolen, landbruket samt håndverket og industrien. Dette var utdanning som sektor- og næringspolitikk.

Mot slutten av 1800-tallet skjedde det en kraftig utvikling av naturvitenskapene med stor økonomisk og sosial betydning. Landet trengte nye utdanningsinstitusjoner som var ”spisset” mot å sikre samfunnet kunnskap og høyt utdannet arbeidskraft på stadig flere spesialiserte områder. Modellen man valgte var ikke et utvidet universitet, men den tyske *Hochschule*-modellen, der forskning ble forent med et strammere organisert studieforløp med røtter i skolens pedagogikk. Erttertiden har gruppert disse som ”vitenskapelige høyskoler”. Dette innebar at det ved høyskolene skulle foregå forskning som i kvalitet ikke skulle stå tilbake for hva man fant ved universitetene. Undervisningen derimot, ble gitt i ”klasser” der studentene i motsetning til universitetets frie struktur hadde en nøye fastlagt progresjon gjennom studiet. Modellen var utviklet i Preussen, og særlig ved Den Kgl. Tekniske Høyskolen i Charlottenburg ved Berlin (CTH). Med Norges Landbrukshøyskole (NLH) som den første (i 1897), ble det de første tiårene av 1900-tallet opprettet flere vitenskapelige høyskoler med akademisk status, som bygde på eksamen artium og som drev forskning.

Opprettelsen av høyskoleutdanninger falt i tid sammen med utskillelsen av disse feltene som egne kunnskaps- og politikkområder. Opprettelsen av Landbruksdepartementet i 1900 var landets første næringsdepartement og representerte noe helt nytt. De neste tiårene ble det fulgt av Handelsdepartementet i 1909 og Industridepartementet i 1917. Det var innenfor disse sektorene de neste etableringene av høyskoler kom med Norges Tekniske høyskole (NTH) 1910, Norges Veterinærhøyskole (NVH) 1917 og Norges Handelshøyskole (NHH) 1936.

Resultatet av Venstres utdanningspolitikk var at det fra 1890 ble skapt et sammenhengende utdanningssystem fra folkeskole til universitet eller høyskole. Men det var fortsatt et svært fragmentert system med svake forbindelser mellom de ulike skoleslag og mange hindringer for de utdanningssøkende.

Systemet var for det første delt i to. Det gikk et nærmest vanntett skille mellom ”lavere utdanning”, som omfattet folkeskolen og alle utdanninger som bygde på den, og høyere utdanning, som bygde på det formelle krav om eksamen *artium*. Den eneste forbindelsen mellom de to delene av systemet gikk via den høyere skolen (latinskolen). Volumet i den høyere skolen var beskjedent; så sent som i 1922 avla kun 1641 elever *Eksamen artium* og 6218 elever middelskoleeksamen på landsbasis.⁷⁶ Selv om høyere utdanning ved universitet og høyskole bygde på folkeskolen ”i bunn”, var disse utdanningene fortsatt forbeholdt en elite, som først og fremst skulle velges ut fra intellektuell egnethet, men som i stor grad også overlappet med den sosiale og økonomiske elite.

For det andre var utdanningssystemet oppsplittet i fag og kunnskapsfelt. Det store flertallet av utdanningsinstitusjoner som vokste frem fra slutten av 1800-tallet, var rettet mot et konkret fag eller yrke. De ble ikke organisert som en del av utdanningssystemet, men som ledd i en sektor- eller næringspolitikk. Det uttrykte behovet for utdanning i det norske samfunnet dreide seg først og fremst om relativt korte, praktiske og nyttige utdanninger som bygde på folkeskolen. De drev ofte med et visst faglig utviklingsarbeid som kunne grense opp mot forskning.

Utdanningssystemet ble bare holdt sammen i bunnen med folkeskolen og i toppen ved de vitenskapelige høyskolene, som fikk samme dobbeltansvar for forskning og høyere utdanning innenfor sin sektor som universitetet hadde for samfunnet generelt. Høyskolene ble sentrale institusjoner i sektorielle kunnskapssystemer. Det som bandt institusjonene innenfor høyere utdanning sammen på tvers av sektorene, var at de drev både forskning og undervisning og at opptaket krevde eksamen *artium*. Dette førte til at det også innenfor sektorene ble vanskelig å bevege seg mellom utdanninger på forskjellig nivå – alle steder støtte man før eller siden på kravet om eksamen *artium*.

De forskjellige skillelinjene kom ikke minst til syne i den høyere skolen. Mens middelskolen helt fra 1890 i stor grad fungerte som en avsluttet yrkesutdanning for folk som skulle jobbe på kontor, var gymnaset helt til slutten av 1960-årene nærmest en del av høyere utdanning. Når det gjaldt utdanningen av lærere, gikk skillet derimot mellom folkeskolen som fikk sine lærere fra lærerskolen, og den høyere skolen hvor lærerne måtte ha utdanning fra universitetet.

Forvaltningen av utdanningspolitikken var helt fra 1890 delt mellom skole og høyere utdanning. Folkeskolelovene i 1889 ble fulgt av opprettelsen av et 1. og 2. skolekontor i Kirkedepartementet for henholdsvis folkeskole og høyere utdanning. Kontorene ble videre utbygd i 1919 til to avdelinger. I de krisepregede 1920-årene ble avdelingene igjen slått sammen. Men fra 1935 ble universitet og høyskoler lagt under en ”kulturavdeling” sammen med vitenskap, kringkasting og bibliotek, mens folkeskolen og den høyere skole fortsatte som en skoleavdeling.

2.1 Styre, men ikke bygge – statens skolepolitikk

Skolepolitikken etter folkeskoleloven av 1889 ble todelt med en lokal komponent i kommunene, som dreide seg om lokalisering og bygningsmessige forhold rundt enkeltskoler, og en statlig som gikk på omfang, formål og innhold i undervisningen, lærernes kompetanse og deres lønnsforhold. Staten foreskrev læreplaner med detaljerte undervisningsopplegg, så vel for selve skolen som for lærerutdanningen, og alle lærebøker for den offentlige skole måtte godkjennes av skoleavdelingen i Kirkedepartementet. Det siste var for så vidt ikke noe prinsipielt nytt, men innebar en sentralisering og byråkratisering av den tilsynsplikten som lå hos prestene allerede i skoleforordningen av 1739. Endelig ga departementet anbefalinger om hvordan tjenelige skolebygg skulle utformes.

Statens rolle ble å være *normerende regulator* på et felt der det lokale selvstyre, kommunene og skolestyrene, hadde det direkte ansvaret. Med målet om én folkeskole fikk imidlertid staten et ansvar for skolebehov som *ikke* lot seg løse av kommunene. Dette omfattet både regioner med spesielle forhold, etniske minoriteter som samer, kvener og tatere, og enkeltpersoner med særlige behov som døve, blinde, evneveike eller mistilpassede barn som etter hvert alle fikk sine spesialskoler. Løsningen man valgte for alle disse gruppene ble i stort omfang statsdrevne internatskoler som samlet opp elever fra store distrikter, landsdeler og/eller fra spesielle grupper.

Med målet om et sammenhengende utdanningssystem måtte staten også ta et større ansvar for den høyere skolen. Som før fikk man en desentralisert grunnskole og en sentralisert høyere skole. Det nye var at institusjonene for den høyere skolen ikke lenger bare ble lagt til byene, men ble plassert ute i distriktene og innrettet som internatskoler.

Landsgymnas og statsrealskole

For det store flertall var folkeskoleeksamen slutten på utdanningsløpet. Ytterligere skolegang var lenge knapt tenkelig for elever fra små eller jevne kår, i hvert fall ikke utenfor de større byene. Latinskoler eller gymnas var plassert her fordi det i praksis bare var i byene at elevgrunnlaget var stort nok. Rent formelt bygget gymnasen etter 1896-reformen på middelskolen. Middelskole fant man først og fremst i byene og i enkelte forstadskommuner i byenes nærhet. Det var bare unntaksvis at herredene kunne realisere et slikt skoletilbud. For elever med folkeskolen som eneste grunnlag, gikk veien til eksamen artium gjennom privatisteksamen ved Universitetet. Dette ga grobunn for "studentfabrikker", slik Arne Garborg skildrer i romanen *Bondestudentar* fra 1883. "Studentfabrikkene" arbeidet på siden av det formelle skolesystemet og utsatte elevene for et umenneskelig arbeidspress når flere års skolepensum skulle gjennomgås på kortest mulig tid.

Dette var bakgrunnen da Noregs Ungdomslag på lagets årsmøte i 1910 fremsatte krav om at det måtte opprettes et utdanningstilbud for bygdeungdom som ledet frem til universitetet. Forslaget vant gehør på Stortinget, og fem år senere var det første *landsgymnas* på Voss en realitet.⁷⁷ Skolen ble fireårig og bygget på folkeskolen og egne opptaksprøver; det var ikke krav om middelskole (fra 1935 realskole), men elever med middelskole kunne tas opp direkte i andre klasse. Elevene i landsgymnasets fireårige løp sparte ett år i forhold til middelskole og gymnas, men de måtte være 15 år ved opptak og var dermed like gamle som andre artianere når det var ferdig. Konstruksjonen brøt med den trinnvise inndelingen av den offentlige skolen i *folkeskole*, *middelskole/realskole* og *gymnas* – her gikk veien til artium utenom middelskoleskolen. Den nylig gjennomførte "opprydningsaksjonen", med en klar arbeidsdeling mellom stat og kommune innenfor skolesektoren, ble satt til side for å få gjennomført tiltaket.



Voss Offentlige Lands gymnas. Det første av i alt 12 lands gymnas ble etablert på Voss i 1915 som et utdanningstilbud til bygdeungdommen.

Kilde:

<http://vog.hfk.no/templates/SchoolSubsite.aspx?id=12439>.

Opprettelsen av lands gymnas dreide seg ikke bare å skaffe landet nødvendig kompetanse, men også om rettferdighet og sosial utjevning. Målet var å motvirke at akademisk utdanning nærmest utelukkende var et byfenomen, forbeholdt bedrestilte barn.

Det gjaldt dessuten å skaffe en "norsk" vei til studenteksamen. I en tid da begrepet "landsmaal" fortsatt var politisk og kulturelt belastet, ga begrepet "lands gymnas" assosiasjoner både til språkpolitikk, regionalpolitikk og kampen om nasjonens identitet. Landsmål stod mot riksmål, by mot land og "det nasjonale" mot fremmed påvirkning. Målbevegelsen arbeidet for å etablere en nynorsk offentlighet med aviser, tidsskrifter, forlag, teater, skole og høyskole, og for å oppnå likeverd for det "norske" i nasjonens offentlige liv.

Forslaget om lands gymnas bygget på de private, frilynte folkehøyskolene, amtsskolene og de kristelige ungdomskolene. "Det nasjonale kompromiss" i forbindelse med 1905 hadde skapt et klima hvor disse skolene, kanskje særlig folkehøyskolene, hadde fått offentlig aksept og pengestøtte. Statsbidrag ble kanalisert gjennom *Oplysningsvæsenets Fond*, slik at hver krone i støtte fra fylket utløste tre kroner fra fondet. Til gjengjeld måtte skolenes undervisningsplan godkjennes av staten. Da det første lands gymnas kom i gang i 1915 eksisterte det 53 amtsskoler eller folkehøyskoler rundt om i landet som fikk støtte fra fondet. Tanken om at staten også hadde et ansvar for videreutdanning av bygdeungdom var allerede akseptert og innarbeidet.

Lands gymnas oppstod som et motkulturelt trekk,⁷⁸ men fungerte like mye som en vei ut av bygda. De aller fleste elevene visste hvorfor de var der. "Vi var privilegerte", skrev en tidligere elev i ettertid: "Det var eit privilegium å sleppa inn; dei fleste av oss var 'skuleflinke', og vi var utvalde til å koma lenger på utdanningsvegen enn foreldra våre hadde kome".⁷⁹ Elevinntaket ble regulert gjennom opptaksprøver og silingen kunne være ganske brutal i år med stor pågang. Tre søkere til hver plass var ikke uvanlig i etterkrigstiden. Lands gymnasene fikk dermed rykte for å ha spesielt gode elever. Men erindringene til tidligere elever forteller også om en puggeskole med stort forventningspress. Historikeren Reidun Høydal kaller lands gymnasene en "arena for sosial oppdrift". De skapte mobil arbeidskraft. Utdannet ungdom flyttet sjelden tilbake til stedene de opprinnelig kom fra, men fant seg jobber i den moderne økonomien, enten nå dette var i de større byene eller på nye industristeder.

Det handlet ikke bare om motkulturens "erobring" av en sentral samfunnsinstitusjon. Lands gymnasene passer også inn i beretningen om økt utbredelse av utdanning i Norge. Det var ikke bare spørsmål om gi bygdeungdom mulighet til å ta akademisk utdanning, og da helst

innen en nynorsk kontekst, men også om å rekruttere kvalifisert arbeidskraft til det moderne industrisamfunnet og sluse denne effektivt gjennom utdanningsløpet. Særlig i gjenoppbyggingsfasen etter krigen fikk dette aspektet større vekt, og det kom en rekke nye landsgymnas i denne perioden, med Bø som det siste i 1959. Da hadde landet tolv landsgymnas, fra Hornes (1923) i sør til Alta i nord. I tillegg til de som alt er nevnt kom: Eidsvoll i 1922, Finnfjordbotn i 1946, Firda landsgymnas i Gloppen i 1947, Orkdal landsgymnas i 1947, Rogaland landsgymnas på Time i 1947, Steinkjer landsgymnas i 1947, Volda landsgymnas i 1947 og Gudbrandsdalen offentlige gymnas på Vinstra i 1954.⁸⁰

Flertallet av landsgymnasene ble opprettet som lokale tiltak, med ulik blanding av privat, kommunalt og fylkeskommunalt eierskap; noen etter hvert med et lite statsbidrag til driften. Kun fire var rent statlige institusjoner fra starten: Voss (1915), Eidsvoll (1922), Finnfjordbotn (1946) og Alta (1948) *Offentlige Landsgymnas*. Betegnelsen "landsgymnas" for de private og (fylkes-) kommunale skolene betydde at man hadde eksamensrett etter den fireårige landsgymnasordningen. Disse skolene kjempet en lang kamp for å få "offentlig" inn i navnet, noe som innebar statlig overtagelse og sikker finansiering. Alle lyktes til slutt, med unntak av gymnaset i Nordfjordeid, som forble et toårig privatgymnas.⁸¹

Den sammensatte forhistorien til hver enkelt skole betyr at landsgymnasene samlet sett disponerte en meget broket bygningsmasse. I noen tilfeller betydde statlig overtagelse at det ble oppført nye bygninger, som Hornes i 1923 og Bø i 1959, men mange institusjoner fortsatte virksomheten i skolebygninger som var reist lokalt for innsamlede midler. Skoler ble endog drevet i bygninger opprinnelig reist for helt andre formål, som på Vinstra, der Gudbrandsdalen offentlige gymnas (1954) holdt til i et gammelt turisthotell fra århundreskiftet.

De statlige landsgymnasene var i hovedsak nøkterne skolebygg. Voss *Offentlige Landsgymnas* var en tre etasjers murbygning med tidstypisk mansardtak.

Klasseromsvinduene var gruppert tre og tre; dette var det klassiske skolemotivet, diktert av et lovbestemt forholdstall mellom gulvareal og vindusflater i skolelokaler. Opprinnelig var det spor av jugendstil i ornamentikken, men det har blitt borte i mange omganger med oppussing og vedlikehold. Men bygningen brukes i dag som videregående skole.

Tilgangen på egnede lokaler var et avgjørende argument for at Østlandets landsgymnas ble lokalisert til Eidsvoll. *Eidsvoll Offentlig Landsgymnas* var en eldre bygning med nasjonalromantisk formspråk, overtatt etter folkehøyskolen på Eidsvoll som ble åpnet i 1908 og nedlagt i 1914. Her var det med andre ord en unik bygningsmessig kontinuitet mellom folkehøyskolen og landsgymnaset. Komplekset var tegnet av Arnstein Arneberg som fikk oppdraget på bakgrunn av sitt 2. premieutkast i konkurransen om "Kongevillaen" i Holmenkollen, nasjonalgaven til kong Haakon og dronning Maud. Folkehøyskolens hovedbygning var et av de største trehus oppført i Norge. Stilgrepene i villautkastet kan synes dårlig tilpasset skolebygningens format. Etter at landsgymnaset kom i gang i 1923, tegnet Arneberg et nytt undervisningsbygg i mur, preget av hans egen nasjonalromantiske murstil. To dobbeltboliger for lærere hørte også med til programmet.⁸² Den opprinnelige folkehøyskolebygningen ble brukt som internat så lenge landsgymnaset eksisterte; fylkeskommunen sørget for å få den revet i 1980 med den begrunnelse at den var brannfarlig. Arnebergs murbygning står imidlertid og ser ut til å være i god stand.⁸³

De to landsgymnasene som kom i gang i Nord-Norge etter 1945, fikk en vanskelig start. Det var mangel på det meste; ikke minst husrom. *Landsgymnaset i Finnfjordbotn* (1946) overtok en tysk militær brakkeleir et stykke utenfor kommunesenteret og ble der så lenge staten eide institusjonen. Leiren besto i tillegg til vanlige skolelokaler av matsal (messe), internat og lærerboliger. Etter at fylkeskommunen overtok virksomheten fra 1965 kom det nye skolebygg som stod ferdig i 1969. Også *Alta Offentlige Landsgymnas* startet i provisoriske brakker i 1948, men et nytt, tidsmessig og tidstypisk skoleanlegg ble oppført

noen år senere. Skolen tilbød for øvrig ikke fireårig gymnas som de øvrige landsgymnasene, men realskole og gymnas over fem år. Det var også tredje real for dem som ikke skulle videre på gymnaset etter det andre skoleåret. Alta var altså både landsgymnas og *statsrealskole*. Forholdet mellom gymnaselever og realskoleelever var 1:2. Skolen hadde litt over 300 elever i 1960. En annen særegenhet var at man som forsøk hadde lærerskoleklasser som var utlokalisert fra Tromsø Lærerskole. Dette ble kimen til den senere lærerskolen i Alta. Finnmark fikk for øvrig også et vanlig ”bygymnas” i Kirkenes i 1950. Dessuten opprettet man *Finnmark Husmorskole* i Alta i 1947. Skolen var den eneste i sitt slag som var statlig, og var i drift til 1976. I dag brukes husmorskolens bygninger av Høgskolen i Finnmark.

For å gi ungdom i distriktene et alternativt utdanningstilbud ut over folkeskole ble det også opprettet *statsrealskoler*. Erfaringen ble at de som fikk sin utdanning herfra, oftere ble værende i lokalmiljøet. Dette i motsetning til gymnasiastene, som oftest stilte mot høyskole- og universitetsstudier.⁸⁴ Historien om Bø statsrealskole gir et bilde av denne skoletypen, selv om akkurat denne skolen fikk en noe annen utvikling enn de øvrige. Skolen ble opprettet på privat initiativ under inntrykk av loven om Landsgymnas. En strid om landsgymnaset i Øvre Telemark skulle plasseres i Bø, på Lunde eller i Kviteseid fikk aldri noen entydig avgjørelse. I Bø besluttet man derfor i 1923 å begynne en privat toårig realskole, *Telemark språk- og realskole*, med tilskudd fra Bø Mållag og Bø frilyndte ungdomslag. Det første årskullet herfra gikk videre på et toårig gymnaskurs med privatisteksamen i 1925-27, men så var det stopp. Fylket satte krav om at tilbudet skulle avgrenses til realskole da man ga tilskudd til driften i 1926. Tilskuddet var for øvrig såpass magert at skolen måtte starte kinodrift for å få endene til å møtes. Fra 1950 fikk skolen statstilskudd til driften og fra 1954 overtok staten hele ansvaret og besluttet at skolen skulle oppgraderes til landsgymnas.⁸⁵ I tillegg til Bø ble det i 1946 statsrealskole i Balestrand, Leiknes og Tingvoll, Åmli i 1947, Brandbu i 1948, Bardu, Målselv, Tynset og Øystese i 1949, Ørland i 1953 og Rørvik i 1955⁸⁶ (årstallet angir når skolene ble overtatt av staten, ikke når de kom i gang).

Innføringen av ungdomsskole og niårig obligatorisk skolegang fra 1959 førte etter hvert til avskaffelse av statsrealskoler og landsgymnas. Ungdomsskole skulle det være i alle kommuner, også på landet. Dermed ville alle elever formelt stille likt ved opptak til videregående utdanning. Det var følgelig ikke lenger behov for et eget utdanningsløp for bygdeungdom, og i 1964 ble det besluttet å avvikle landsgymnasene som statlig tiltak. De ble, i likhet med gymnasene i byene, overført til fylkeskommunene i 1965. Statsrealskolene ble overført til kommunene i 1965 og drevet videre som ungdomsskoler. Ingen av disse skoleslagene er i statlig eie i dag.

Utkantskoler, samiske skoler og fornorskingslinje

Skolepolitisk stod Finnmark og Nord-Troms i ensærstilling. Finnmarks spredte bosettingsmønster og ujevne økonomiske forhold med mye fattigdom, overlappet i stor grad med språklige og kulturelle minoriteter. I første rekke berørte dette den samiske befolkningen, men også de kvener som innvandret fra Finland/Russland i økende antall på 1800-tallet.

Forholdene i nord førte til at staten hadde en langt mer aktiv rolle i skolesektoren her enn i andre landsdeler. Utviklingen brøt mange ganger med prinsippet om at staten skulle ”styre skolen, men ikke bygge skoler”. En stor del av det som ble bygd ble imidlertid utradert under det tyske tilbaketog og ”den brente jords taktikk” i 1944, og svært få bygningsminner kan i dag relateres direkte til statens utdanningspolitikk forut for annen verdenskrig.

Samisk utdanning er et område for seg, men utgjør samtidig en ikke ubetydelig del av statens engasjement i Nord-Norge. Samisk utdanningshistorie i Norge startet med misjonæren Thomas von Westen (1682-1727). Etter fullført presteutdanning i København innledet han sitt prestevirke på Helgeland. Fra 1709 var han sogneprest på Veøy i Romsdal, der han ledet

prestelaug et "Syvstjernen", som utarbeidet en strategi for omvendelse av samene. For den religiøse Fredrik IV i København var det en uutholdelig tanke at det skulle finnes hedninger i hans rike. I 1714 opprettet han "Misjonskollegiet" og von Westen fikk i oppdrag å begynne misjonsarbeid i de samiske områdene nord for Trondheim. I 1717 ble han rektor for det nye misjonærseminaret *Seminarium Lapponicum*, som ble lagt til Trondheim katedralskole. Misjonærene som skulle nordover gjennomgikk samisk språkopplæring; øvrige språk- og kulturproblemer ble løst ved at unge samiske menn fikk lære å lese, for så å bli hjelpelærere for misjonærene. Skolen var et viktig virkemiddel for misjonen og det ble lagt stor vekt på at undervisningen foregikk på et språk barna forsto, med lærere som kjente deres kultur og – etter hvert – med bøker på eget språk. På den måten ville man vinne samene for kristendommen. Denne tilstanden varte fram til nedleggelsen av misjonsvirksomheten i 1808.

Fra 1808 ble skoleforordningen av 1739 gjort gjeldende også i Finnmark. Undervisningen i omgangskolen skilte seg fra hva samiske elever hadde hatt til da, så vel i språk som innhold. Undervisningsspråket var norsk og de få læremidlene som var tilgjengelige, var tilrettelagt for norske forhold. Resultatet av omleggingen var nedslående. Elevenes kunnskapsnivå i norsk og kristendom gikk betydelig tilbake. Man innså motstrebende at fornorskingspolitikken hadde spilt fallitt. Da lærerutdanningen ved stiftsseminaret i Troms kom i gang i 1826 på Trondenes, var deler av virksomheten rettet mot undervisning for samer og kvener. Seminaret ble finansiert av *Seminarium Lapponicum* Fond som hadde stått ubenyttet siden misjonsvirksomheten ble lagt ned i 1808. Man fikk nå lærebøker på samisk eller på både samisk og norsk, og elever med samisk eller kvensk bakgrunn fikk friplasser på seminaret. Men antallet var beskjedent; det var bare ni samer og en kven av de 80 som ble tatt opp ved seminaret mellom 1827 og 1848.⁸⁷

Undervisningen i samisk fortsatte da lærerutdanningen i stiftet ble flyttet til Tromsø i 1848. Prester utnevnt til kall i utpreget samiske områder fikk også tilleggsutdanning i samisk ved denne institusjonen, ettersom det ikke fantes noen lærestol i samiske språk ved universitetet. Fra midten av 1800-tallet ble myndighetens krav om fornorsking stadig sterkere, ikke minst under inntrykk av uroen i de samiske områdene som toppet seg med opprøret i Kautokeino i 1851. Samme år ble *Finnfondet* opprettet av staten, med formål "at bibringe Lapperne kyndighet i det Norske sprog". Dette var starten på en langvarig fortreningspolitikk mot samisk som undervisningsspråk. Skoleloven av 1860 sa uttrykkelig at all undervisning skulle foregå på norsk: "Det samiske språk brukes kun som hjelpemiddel til at forklare, hva der er uforstaaeligt for elevene". Kirkedepartementet kom med stadig strengere språkinstrukser for skolen. Fra 1896 risikerte lærere som ikke fulgte instruksjonen å få sin inntekt redusert; det ble gitt poeng for fremgang i fornorskningen av samiske barn. Først i 1930-årene kunne samisk igjen anvendes som hjelpespråk i undervisningen i enkelte skolekretser, men frem til 1959 skulle all undervisning ideelt sett foregå på norsk.

Fornorskingspolitikken rammet den samiske kulturen hardt, men det var ikke nødvendigvis samene som var hovedmålet for myndighetenes tiltak. Det samiske innslaget i befolkningen var en konstant som man hadde lang erfaring med å håndtere; innsiget av nye grupper fra Finland var noe ganske annet. Skolehistorikeren Helge Dahl har påpekt at det var først da kvenene begynte å gjøre seg gjeldende i større bredde at politikken ble intensivert.⁸⁸ Assimilasjonspolitikken ble legitimert med og underbygget av at Norge var en ung nasjon som kjempet for å utvikle og befeste sin identitet. I nord opplevde man avgrensingen mot øst som særlig akutt, men etter at Finland var etablert som et selvstendig og vennligsinnet land i 1918, ble behovet mindre. Likevel skulle det ta femti år å avvikle fornorskningsslinjen.

Språkspørsmålet var imidlertid ikke det eneste problemfeltet innen skolen i Finnmark og Nord-Troms. På de aller fleste områder stod det elendig til: antallet undervisningsdager i året var det laveste i landet og skolesøkningen likeså, omgangskoleordningen fortsatte til tross for at skolelovene i 1827 og 1860 krevde faste skoler, og der slike ble bygget var det like

gjærne tradisjonelle gammer som skikkelige skolehus. Lærerne fikk tildelt flere skolekretser med en dagsmarsj, eller mer, mellom hver. Skolestatistikken i 1837 avdekket at færre enn halvparten av barna lærte å skrive og bare en tredjedel lærte å regne; kun en av 20 kunne beskrives som "viderekommen". I enkelte kretser lærte barna verken å skrive eller å regne "fordi Skolelæreren selv verken forstod at skrive eller regne". Skatteinntekten i typisk samiske kommuner var så lav at pålegg fra sentralmakten om skolehold fikk liten gjennomslagskraft lokalt. Likevel gikk det fremover: i 1865 hadde tallet på skoledager i året økt til 52 og færre enn halvparten av elevene gikk i omgangskolen. Finnefondet finansierte mange skolebygg. Men over 1100 skolekretser i stiftet skulle betjenes av bare 275 lærere, og av disse hadde bare halvparten eksamen.

Ett av tiltakene staten kunne iverksette for å bedre forholdene var å fremskaffe flere kvalifiserte lærere. Fra 1853 opprettet man åtte friplasser ved Tromsø seminarium for elever fra de samiske språkdistriktene (av totalt 28 elever). Disse hadde plikt til å lese samisk i tillegg til de ordinære fagene (som ble undervist på norsk). For de øvrige elevene var samisk valgfritt. Også de vanlige elevene hadde relativt gode kår. Kosten fikk de til fastpris, hvilket for det meste innebar en reell subsidiering, og husrom, lys, brensel og klesvask var fritt. Dette var betingelser elever andre steder bare kunne drømme om. Stortinget klaget over at det kostet dobbelt så mye å drive Tromsø seminarium som de øvrige statsseminarene, men departementet holdt på at ordningene var nødvendige for å få egnede elever. De gunstige betingelsene ga også et visst tilslag av søkere sørfra. Disse måtte forplikte seg på å tjene som lærere i Finnmark i syv år etter dimisjon fra seminaret og mange ble værende lenger enn det.

Fornorskningspolitikken fikk i første omgang ingen konsekvens for undervisningen i samisk ved Tromsø seminarium. Det skyldtes ikke minst institusjonens bestyrer gjennom 40 år, Just Knud Qvigstad (1853-1957), som ved siden av sin lærergjerning ved seminaret også var en internasjonalt anerkjent samisk kulturforsker ved Tromsø Museum. Men i 1904 opphevet Stortinget ordningen med samiske friplasser, tross Qvigstads og skolerådets protester, og da lot det seg ikke gjøre å drive undervisningen i samisk videre. Først i 1948 ble det igjen mulig å lese samisk ved en statlig utdanningsinstitusjon, men nå ved Universitetet i Oslo.

Fornorskningspolitikken innebar i første omgang en stor fremgang for skolestellet i Finnmark, som etter 1860 gikk forbi Nordland og Troms på flere punkt. I 1890 fikk hvert barn i Finnmark 64 undervisningsdager i gjennomsnitt, mens tallet var 55 i Nordland og bare 50 i Troms. Samme år var det kun en helt ubetydelig del av lærerne som ikke hadde godkjent utdanning, og disse var som regel eldre folk der lang erfaring i noen grad oppveide for manglende formelle eksamener. Tallet på lærere strakk likevel ikke til. Det var for mange skolekretser i forhold til antallet barn som ble undervist. Hver lærer hadde 34 ukers lesetid, og kunne rekke over tre skolekretser årlig. At omgangskolen var så godt som avvirket i Finnmark og Troms (men ikke i Nordland), innebar ikke at det var slutt på lærerens vandringer. Endringen var mest at han kom til ordentlige skolebygg og ikke private stuer. Fra 1880-årene av fant man også et lite, men raskt økende innslag av lærerinner. Men utover på 1890-tallet stagnerte utviklingen; ikke minst økte skoleforsømmelsen betraktelig. I 1896 var den oppe i nesten 20 prosent. Stiftets biskop la frem nedslående rapporter om skolens arbeid i språkdistriktene og mente at statens språkpolitikk var uforsvarlig.

Kirke- og undervisningsdepartementet var enig i at det var påkrevd med et nytt krafttak for skolen i Finnmark, men var ikke villig til å reversere språkpolitikken. Departementets sjef fra 1898, statsråd Wilhelm Andreas Wexelsen, kom til at sentralskoler med internat var den eneste farbare veien for å sikre forsvarlig skolegang for befolkningen i de blandede og spredt bebodde språkdistriktene. Midlene som ble bevilget til Finnefondet, som var statens viktigste verktøy i skolepolitikken i Finnmark, ble mer enn fordoblet. Det kom amtsskoler (ungdomsskoler) i Østfinnmark (Vadsø) og Vestfinnmark (Alta) og Finnmark

fikk en egen skoledirektør som arbeidet uavhengig av stiftsadministrasjonen i Tromsø. I skjebneåret 1905 åpnet så de to første internatskolene og flere fulgte. ”På internatene fikk barna helt fritt opphold og kom under norsk påvirkning også utenom skoletiden” – hvilket også var Wexelsens hensikt med ordningen; nyoppførte kirker og gode norske skoler skulle danne et ”uinntagelig festningsverk” mot øst.

I årene etter 1905 ble det reist internatskoler i Finnmark i så vel statlig som kommunal regi. Ved utgangen av 1930-tallet fantes det 15 statsinternater og 33 kommunale internater. Dette må settes opp mot 125 skolekretser totalt. Langt fra alle barn – samiske eller norske – ble sendt på internatskole. Men antallet skolekretser var redusert med 90 prosent og for første gang var det flere lærere (165) enn kretser. Det fantes også noen få internater i Nord-Troms, men Troms og Nordland hadde fortsatt mer enn 1000 skolekretser til sammen. Disse skulle betjenes av 900 lærere.

1930-årene var svært vanskelige i Nord-Norge. Økonomisk krise tvang kommunene til å forsømme skolen. Skoledirektørenes årsmeldinger bar preg av elendighetsbeskrivelse, med rapporter om falleferdige skolehus og manglende læremidler. I Finnmark var det internatene, særlig de som staten drev, som holdt skolen oppe, rapporterte skoledirektøren i 1935. Alternativet til fortsatt statlig engasjement var en skole i fritt (for-) fall.

Den fysiske ødeleggelsen av Finnmark som følge av annen verdenskrig førte til enorme gjenreisningsproblemer, også innen skolestellet. Gjenoppbyggingen av skolebygg kunne nå skje etter en enhetlig norm. Staten brukte sin styringsmulighet gjennom tildelingen av rasjonerte byggematerialer for å sikre at nye skolebygg ble oppført i en forsvarlig, men nøktern standard. Statsinternatene ble også gjenoppbygd, for eksempel i Karasjok, Børselv, Seida og Karlebotten (1951-52) og Øksfjord, Kokelv, Snøfjord, Lebesby, Kautokeino og Lakselv (1955-57).



Statsinternatet i Karasjok ble gjenoppbygd allerede i 1951 etter at så godt som hele Finnmark brant i 1944. Bildet viser neste byggetrinn fra 1960, opprinnelig planlagt som eget framhaldsskolesbygg, men tatt i bruk som ungdomsskole.

Foto: Statsbygg.

På toppen av gjenreisningen etter krigen kom utvidelsen av folkeskolen som var vedtatt i 1937. Igjen ble ufaglærte lærere vanlig nordpå; så mye som en tredjedel av lærerne i Nordland og Troms manglet lærereksamen. Det må likevel understrekes at etterkrigstidens ufaglærte lærere hadde en helt annet skolebakgrunn enn 1800-tallets ”avskjedigede handelsbetjenter og rejiserte underoffiserskoleelever”. For å avhjelpe lærermangelen ble det som tidligere nevnt opprettet nye lærerskoleklasser i Alta. Lærerskolen i Tromsø ble vesentlig utvidet og institusjonen kunne dessuten ta et nybygg i bruk til skoleåret 1952. Et viktig kulturminne innen så vel norsk lærerutdanning som samisk utdanning gikk tapt da ”gammelskolen” i Tromsø brant ned til grunnen noen år senere.

Spesialskoler og normalitetslinje

Et annet felt der staten som følge av folkeskolelovene fikk et utvidet ansvar, var *grupper med læringsvansker*. Dersom man ønsket en reell folkeskole for alle barn, uansett sosial bakgrunn, måtte man sikre at læringsforholdene var så gode at også ”bedre folk” sendte sine barn til den lokale skolen. Allmueskolen hadde vært en utpreget fattigskole som omfattet ”forsømte Børn” og andre sosiale kasus. For å unngå at dette stampelet ble hengende ved, måtte elever som hadde særskilte behov skilles ut og gis et eget tilpasset tilbud under ”spesialpedagogisk kontroll.”⁸⁹

Flere av de nye spesialskolene etter 188-loven var institusjoner i grenselandet mellom utdanningssektoren på den ene siden og helse-, sosial- og justissektorene på den andre. Skillet mellom ulike institusjonstyper har ikke vært sylskarp. Dette gjenspeiler også at synet på slike grupper har endret seg mye gjennom de siste 150-årene, i takt med økt kunnskap og endrede oppfatninger av menneskeverdet. Imidlertid har spesialskolene historie lenger tilbake enn lov om abnormskoler av 1881.

Den første spesialskole i Norge var institusjonen for døvstumme barn i Trondheim som ble etablert i 1825. Da skolen kom i gang, var man ikke helt i stand til å skille mellom dem som hadde læringsvansker på grunn av fysiske hemninger, som manglende hørsel, og dem som hadde nedsatt læringsevne mer allment. Men internasjonalt var det oppnådd gode resultater med undervisning for døve. Skolens grunnlegger og første lærer var Andreas Møller, som selv var født døvstum. Han var elev av Peter Atle Castberg, som fra 1807 hadde drevet en fremgangsrik døveskole i København og var det nye fagets nestor i Norden.

En egen skolebygning for døvstuminstituttet ble reist i 1854, inntil da hadde instituttet holdt til i tilfeldige lokaler rundt om i Trondheim. Kirkedepartementets arkitekt var, her som i så mange andre tilfeller, Chr. Grosch. Grosch hadde i flere år stillingen som statens bygningsinspektør; dvs. byggherre på vegne av staten. Hovedbygningen inneholdt skoleværelser, kjøkken, spise- og oppholdsrom for elevene; i andre etasje var det også funnet plass for en bestyrerbolig. På loftet var det ”30 naglefaste sengestader”⁹⁰ for elevene. Døvstuminstituttet er en langstrakt teglbygning med høyt saltak og bratte trappegavler, tydelig inspirert av tysk middelalderarkitektur. Midtpartiet er betonert med et høyt gavelfelt med kraftige relieffer og høye spissbuede vinduer. Den nygotiske arkitekturen ga for samtiden bygningen et klart institusjonspreg. Grosch selv hadde foreslått omtrent samme fasadeskjema i et utkast til Krogstøtten sykehus i hovedstaden. Skolebygningen i Trondheim tjener ikke lenger døveundervisningen, men Døveskolen lever videre som *Møller kompetansesenter* (oppkalt etter Andreas Møller) på Heimdal sør for Trondheim. Nye lokaler ble oppført i 1990 med Ola Steen som arkitekt.

I 1875 var det på landsbasis fem spesialskoler for funksjonshemmede; fire for døve, og en for blinde. På det tidspunktet var også den første ”ettermiddagsskole for aandelig abnorme børn” i gang, riktignok som et prøveprosjekt fra 1874. I løpet av det følgende tiåret kom enda to skoler for psykisk utviklingshemmede, slik at det var skoletilbud for denne gruppen på

Østlandet, Vestlandet og i det Nordenfjeldske. Flere slike institusjoner ble ikke opprettet før mot slutten av 1930-tallet.⁹¹

De første spesialskolene ble opprettet av private, men fikk offentlig støtte til driften. Staten kom sterkere inn fra 1880-årene. Med abnormskoleloven av 1881 fikk staten ved *Direktøren for Abnormskolene*, et ansvar for spesialskolene. Loven innførte samme skoleplikt for døve, blinde og "aandssvage" som for andre barn, noe som var revolusjonerende også i internasjonal sammenheng. Under Direktøren for abnormskolene sorterte i 1925 tre døveskoler (Oslo, Hamar og Trondheim), to blindeskoler (Oslo og Trondheim) og tre skoler for "aandssvage" (Oslo, Eikelund ved Bergen og Røstad ved Levanger). Et par utvalgte institusjoner gir et bilde av helheten:

I 1876 vedtok Christiania formannskap å bevilge kr 100 pr. måned til særskilt undervisning av "abnorme børn", så som tunghørte, stammende, lespende og "aandssløve". Hensikten var å føre dem over i alminnelig skole etter hvert, og for det store flertallet, hvor det ikke sto på selve åndsevne, lyktes dette i stor grad. Samme år opprettet Hans Hansen et institutt på Vestheim i Christiania som skulle ta seg av barn med moderat utviklingshemming. I 1882 flyttet Hansen guttene til Lindern, og institusjonen fikk navnet *Lindern institutt*. På folkemunne ble stedet imidlertid bare kalt "idioten", et klengenavn som fortsatt henger ved det gjenværende parkområdet. Hansens medhjelper, Johan Anton Lippestad, kjøpte i 1877 Torshov gård lenger øst i byen. Året etter kunne han åpne sitt institutt der, med skole og internat for jenter. Også her var det i utgangspunktet foreldrene som skulle betale for oppholdet, og kommunen, det vil si fattigvesenet, kom bare inn dersom de ikke hadde mulighet. I 1886 var seksten gutter og femten jenter plassert på instituttene på fattigvesenets regning. 1881-loven slo fast at åndssvakeskolene skulle være statlige, men at kommunene måtte betale reise- og oppholdsutgifter for "sine" barn. Det drøydde imidlertid før staten tok over begge institusjonene i Kristiania, det skjedde først i 1899. I 1903 ble Lindern institutt flyttet til nybygd skole på Røstad ved Levanger som skole for evneveike, og Torshov ble skole for psykisk utviklingshemmede jenter og gutter fra østlandsområdet. Den gikk i mange år under navnet *Torshov offentlige skole*, i dag offisielt *Torshov kompetansesenter for barn og unge voksne med sammensatte lære vansker*. Institusjonen ligger fortsatt på samme sted; en svært sammensatt bygningsmasse vitner om skolens og gårdens lange historie, men anlegget har fortsatt et landlig preg som er høyst overraskende midt i en storby.

De lettere utviklingshemmede ("sinkene"), som man kunne få fram til konfirmasjon gjennom vanlig skolegang, ble som oftest kommunenes ansvar. Det noe tyngre klientellet ("idiotene") ble plassert på de statlige åndssvakeskolene, og de aller tyngste ble satt ut til forpleining hos private eller på kommunale institusjoner, der det ikke ble gitt noen form for undervisning. På mindre steder kunne "sinkenes" skolegang være så som så, men i en stor kommune som Kristiania opprettet man særklasser for disse barna. I 1900 ble Sarsgata og Ullevålsveien skoler opprettet for å huse disse særklassene – dermed hadde man i realiteten kommunale særskoler.

De tre statlige skolene for psykisk utviklingshemmede var basert på internatdrift og hadde fram til 1936 et elevtall som svingte mellom knappe 300 og drøye 500. Tallet på elever holdt seg relativt konstant gjennom lang tid, tross en sterkt voksende befolkning. Grunnen til at elevtallet ikke vokste i samme takt som befolkningen, var at Direktøren for abnormskolene stilte relativt store og stadig økende krav til opplæringsdyktighet ved opptak. De som ikke tilfredsstilte kravene ble simpelthen sendt hjem igjen til privat eller kommunal forsorg.



Røstad offentlige aandssvageskole. Hovedbygningen, tegnet av arkitekt Lars Solberg, Trondheim, sto klar til skolen åpnet i 1903 med 34 elever, to lærer og en bestyrer. Typisk for tiden var dette en stor monumental skole- og internatbygning som rommet de fleste funksjoner. Foto: Statsbygg.

Den store byggeperioden for spesialskoler i Norge var 1950- og 60-årene. Antall skoler økte fra åtte i 1945 til 54 i 1975, og antall elever fra 600 til 2 400 i samme tidsrom. I løpet av femten år fra 1945 var kapasiteten ved de statlige spesialskolene mer enn fordoblet. Likevel konkluderte et offentlig utvalg med at ytterligere tredobling var nødvendig. (St. meld. nr. 42 (1965–66)). Frem til 1960 foregikk utbyggingen stort sett etter det gamle mønsteret, med internatskoler. Etter dette ble politikken lagt om og praktisk talt all utbygging kom som dagskoler i byer og større tettsteder. Dette gjorde det mulig å la barna bli boende hjemme hos familien. Det kostet en tredel å bygge skoler uten internat, og på det viset kunne en for de samme pengene gjøre mye mer for å redusere plassmangelen. Sentralinstitusjonene rekrutterte etter dette mest barn fra grisgrendte strøk. Hvor egnet slike store, upersonlige institusjoner var ble hyppig diskutert i fagmiljøene.

For dem som var for svake for opplæring etter åndssvakeskolen fantes åndssvakehjem som det opprinnelig private Emma Hjorts Hjem i Bærum. Men disse institusjonene hørte entydig under Helsedepartementets ansvarsområde.⁹²

I tillegg til skoler for elever med fysisk eller mental utviklingshemming, fantes det også spesialskoler for barn som hadde kommet på kant med samfunnet. Såkalte "Skolehjem for vanartede børn" var *straffeanstalter* som også ivaretok lovpålagte opplæringsfunksjoner. Vergerådsloven av 1896 var en del av reformen av *strafferetten* (den kriminelle lavalder ble hevet fra 10 til 14 år), og spesialskolene for denne gruppen ble derfor en statlig oppgave. "Bastøy skolehjem for gutter", etablert i 1900, dannet mønster for skolehjem i de etterfølgende årene.

Det ble likevel raskt klart at ikke alle elevene som ble tatt ut av folkeskolen hadde godt av "tukt og oppdragelse" av Bastøys type, men først og fremst trengte særskilt tilrettelagt undervisning. Utover i mellomkrigstiden fikk man på plass mer differensierte institusjoner som skilte de mindre vanskelige barna fra de vanskeligste og deres "moralske smittefare". Delvis kom disse institusjonene til å grense opp mot helsevesenet etter hvert som psykiatrien fikk klarere begreper om hvilke tilstander som fordret mer behandlingspregede opplegg,

utover det spesialpedagogikken og ”straffeanstaltene” kunne tilby. Slike skoler var imidlertid et kommunalt ansvar etter loven om folkeskoler. (Se ellers landsverneplaner for Barne- og likestillingsdepartementet og Justis- og politidepartementet).



Bastøy skolehjem for gutter ble bygget for å gi de yngste lovovertrederne opphold i et statlig skolehjem istedenfor fengselsstraff. I tillegg ble det henvist barn hit som ble ansett å ha store adferdsproblemer. Bildet viser et av internatene fra det opprinnelige anlegget tegnet av arkitekt Christian FÜRST etter modell etter lignende institusjoner i Tyskland og Frankrike. I dag er Bastøy fengsel, og bygningene oppført til skolehjemmet er fredet i landsverneplan for Justis- og politidepartementet. Foto: Statsbygg.

Lærerutdanningen reguleres og vokser

Til skolevesenet og den statlige skolepolitikken slik den ble etablert fra 1890-årene, hørte også lærerutdanningen. Fra 1869 hadde departementet tatt styring med stiftsseminarene gjennom et enhetlig reglement for lærerutdanningen. Dette ble fulgt opp i seminarloven av 1890 og det tilhørende reglement fra 1891.

Lærerskolene utdannet etter 1890-loven lærere til folkeskolen, og var åpne for kvinner og menn etter fylte 18 år. Eneste formelle utdanningskrav var fullført folkeskole, men mange av lærerskoleelevene hadde i tillegg folkehøyskole (særlig menn) eller middelskole (særlig kvinner). Den nye seminarloven innførte økte, nasjonale kompetansekrav og offentlig eksamen med eksterne sensorer. For å følge opp loven ble det opprettet en sentral eksamenskommisjon, som fra 1929 ble til *Lærerutdanningsrådet*. Nye absolutte kunnskapskrav og stort arbeidspress med 35-37 undervisningstimer i uken som det normale, førte umiddelbart til høyere strykprosent (opp mot 50 prosent mange steder). Dette var sterkt medvirkende til at utdanningen i 1902 ble utvidet fra to til tre år. Samtidig ble navnet endret fra *seminar* til *lærerskole*.

Samtidig som seminarloven innførte strengere offentlig kontroll, åpnet den også for private lærerskoler underlagt samme retningslinjer som de offentlige. I 1890-årene ble det opprettet fem private institusjoner med full eksamensrett. Tre av skolene – Kristiania, Notodden og Nesna – hadde røtter i lavkirkelige miljøer, og de to siste – Volda og Elverum – i nasjonalt frilynte miljøer. De private lærerskoler var dels et utslag av entreprenørånd og en

reaksjon på statsseminarene, som ble oppfattet som konservative i innhold og stivnet i formen. Dels var de et ledd i de motkulturelle bevegelsenes kamp for kristendom, avhold og målsak.

Det største praktiske skillet i forhold til statsseminarene var at "friseminarene" tok skolepenger av studentene. Men spesielt de kristelige skolene hadde mektige organisasjoner i ryggen, noe som ga dem betydelig økonomisk handlefrihet. Privatskolenes eksamensrett var imidlertid en personlig rettighet for rektor og ikke for institusjonen; slik holdt departementet kontrollen med de private institusjonene. Gjennom mange år utdannet de private lærerskolene hovedtyngden av landets lærere; Elverum var rundt 1910 landets største lærerskole med ca. 60 uteksaminerte kandidater pr år, mot rundt 30 ved statsinstitusjonen på Hamar. Storhetstiden for den private lærerutdanningen var under første verdenskrig, men dette var samtidig år med store underskudd på grunn av dyrtid og galopperende utgifter. Staten måtte inn med betydelige bidrag og overtok i praksis det økonomiske ansvaret for *utdanningene*, men ikke for *institusjonene*. Elverum lærerskole hadde for eksempel skoleåret 1920/21 et budsjett på knappe 80 000, herav var 65 000 statsbidrag og 13 000 skolepenger.⁹³

Kvinnelige elever og lærerinner

Seminarloven av 1890 ga begge kjønn lik adgang til utdanningen. Mange var skeptiske til dette og fryktet at de kvinnelige elevene taklet det store arbeidspresset dårligere enn sine mannlige medelever. Frykten var grunnløs. Tvert imot ble undervisningstilbudet ytterligere utvidet; spesielt ble det behov for kurs i "kvinnelig håndgjerning" som alternativ til sløydundervisningen og egne opplegg for "legemsøvelse" tilpasset tidens syn på hva som var passende idrett for kvinner.

Slike krav utløste også behov for kvinnelige lærere ved selve lærerutdanningen – at menn skulle undervise i søm var en latterlig tanke; at de eventuelt skulle rettelede kvinner i gymnastikk ble oppfattet som direkte uanstendig. Alt etter personlige kvalifikasjoner, underviste de nytilsatte kvinnene ved lærerutdanningen også i fellesfag; en håndarbeidslærerinne kunne for eksempel også undervise i tegning og skjønnsskrift. Det fantes neppe andre utdanninger der menn ble undervist av kvinner i tiden før første verdenskrig enn lærerutdanningen.

Kvinnene ble rekruttert fra et høyere sosialt lag enn de mannlige studentene, som mest var gutter fra jevne kår på bygdene, men uten utsikter til egen gård. Lærerinneyrket var mest interessant for middelklassens døtre. Kvinnenes inntog i læreryrket og på lærerskolene resulterte også i bygningsmessige endringer. Spesielt førte det til at lærerskolene etter hvert fikk internatbygninger for sine elever. De kvinnelige elevene stilte formentlig høyere krav til bostandard enn hva de mannlige elevene til da hadde funnet seg i rundt om på gårdene. På internat var dessuten ungdommene under oppsyn og kunne ikke så lett henfalle til "fristelser".

Som et eksempel på de private lærerskolene opprettet etter loven av 1890 kan vi trekke fram *Elverum Lærerskole*, som ble opprettet i 1892. Den vokste ut av et lokalt frisinnet skolemiljø på stedet, med Eivind Torp og Olav Andreas Eftestøl som drivende krefter.

Starten var en privat ungdomsskole i 1875, sterkt inspirert av den grundtvigske folkehøyskolebevegelsen. Institusjonen hadde også utdannet lærerinner i ettårige kurs fra 1880, spesielt innrett mot undervisning i småskolen. *Lærerinder* var billigere for kommunene enn fullt utdannede seminarister og vant en del innpass i skolen i 1880-årene. Med 1890-loven kunne lærerinnerkurset omdannes til *friseminarium* for begge kjønn, som startet høsten 1892 med 17 elever og seks lærere. Skolepengene var seks kroner pr. måned; i tillegg kom om ønskelig kost og losji i private hjem, som kostet 25-28 kroner pr. måned.

Til bruk blant annet for ungdomsskolen hadde et "byggelag" (andelslag) av lokale venstremenn oppført *Folkvang*, en diger, men etter bilder å dømme, svært nøktern tømmerbygning i to etasjer samt innredet kjeller og loft. Dette var ikke bare et skolebygg,

men en slags Noas ark for partiet Venstres mangslungne aktiviteter og et sentrum for ”nasjonalt opplysningsarbeid” i Glomdalen. Det ble blant annet utgitt flere aviser fra bygningen, med *Østlendingen* som den mest kjente. Det var nok en del samrøre mellom virksomhetene; redaktør Eftestøl i *Østlendingen* var for eksempel også lærerskolens rektor.



Lærerskolen på Elverum. Den nye hovedbygningen som ble reist i 1922 var hele 58 meter lang, oppført i to etasjer og med innredet kjeller/sokkel. Til hovedfløyen knyttet det seg en gymnastikksal i en egen fløy som også innholdt spesialrom for sløyd og musikk, og en mindre vaktmesterfløy som også inneholdt studentenes oppholdsrom. Det hele dannet et åpent firkanttun med gamle *Folkvang*. Arkitekter var Bjercke og Eliassen, et av de mest anerkjente og produktive Oslo-firmaene på 1920-tallet. For ettertiden står det som et hovedverk i arkitektenes produksjon, sammen med Sjømannsskolen i Oslo. I bygningen brytes nyklassisismen med arven fra nasjonalromantikken; særlig gårdsfasaden med korridorenes små, firkantede vinduer og stramme oppmarsjering av skortsteiner er et fint stykke byggekunst.

Foto: Statsbygg.

Til tross for sin størrelse var ikke *Folkvang*-bygningen noe ideelt lokale for en relativt stor lærerutdanning. Det manglet spesialrom for naturfag, tegning, håndarbeid, sang og musikk, ja selv gymsal manglet! Bygningen var dessuten overdratt av byggelaget til kommunen, og våren 1922 besluttet herredsstyret å bygge den om til ny folkeskole. Kommunen var imidlertid villig til å stille byggegrunn og garantikapital til disposisjon for Elverum Lærerskole. Den nye folkeskolen kunne dessuten gratis brukes som øvingsskole for lærerutdanningen. Et viktig argument lokalt var at med nybygg ville lærerskolen knyttes permanent til stedet; noen flytting kunne neppe komme på tale. Da byggesaken kom opp i 1922 var lærerskolene på en bølgetopp, med totalt 2500 elever på nasjonal basis (herav 1400 ved de private lærerskolene). Det ble derfor planlagt stort på Elverum; for en fireårig lærerutdanning med to parallelle klasser på hvert trinn.

Nybygget var oppført i mur, noe som ga institusjonen en ny soliditet. Arkitekter var Bjercke og Eliassen, et av de mest anerkjente og produktive Oslo-firmaene på 1920-tallet. Om stilen var det delte meninger lokalt da huset var nytt,⁹⁴ men arkitektene høstet stor anerkjennelse.

Krise, nedbygging og gjenreisning

Fra et foreløpig toppunkt i 1921-22 falt norsk lærerutdanning ned i en lang bølgedal. Året 1929/30 var det ikke en eneste student ved lærerutdanning i Elverum, og de øvrige lærerskolene var også nærmest tomme. For en privat institusjon som Elverum, som også satt med store nybygg, var nedgangen i antallet studenter svært alvorlig. Det var et sterkt ønske allerede i 1924 at staten skulle overta både denne skolen og de øvrige private lærerutdanningene.

I første omgang overtok staten lærerskolene i Volda og Nesna. Volda stod sentralt i ”det nynorske kompleks” og hadde mange venner på Stortinget. På Nesna var situasjonen komplisert. Staten og Nordland fylke (amt) hadde lovet bidrag til driften, og Nesna kommune hadde ut fra dette løftet lånt penger og gitt garantier til oppføringen av en prektig skolebygning. Skoleåret 1921-22 hadde *Nesna lærerskole* 190 elever, men så kom krakket. En avvikling av skolen hadde vært en katastrofe for kommunen og lokalsamfunnet, og hadde dessuten medført store utgifter for statskassen. På det lille stedet Nesna var lærerskolen en ruvende bedrift og helt avgjørende for den lokale økonomien. Argumentasjonen er for øvrig fortsatt aktuell, nå som skolen igjen er nedleggingstruet.⁹⁵



Nesna lærerskole. Opprettet i 1918. Nybygget skoleanlegg sto ferdig i 1921: Gymnastikksal og stor sløydssal til venstre, den staselige skolebygningen til høyre og midt i bildet skimtes internatet.
© Nesna lærerskole.

Krisen for lærerskolene fortsatte ut på 1930-tallet. Det ble fremmet forslag om å legge ned de private lærerutdanningene på Elverum og Notodden. Notodden ble nedlagt i 1936, men etter en opprivende debatt i Stortinget i mai 1937 ble det vedtatt å opprettholde skolen i Elverum og gjøre den statlig. I stedet valgte man å legge ned det gamle statsseminaret på

Hamar. Et avgjørende argument var at Elverum hadde mer tidsmessige bygninger som staten kunne overta til en gunstig pris. Fem lærere ble overført fra Hamar til Elverum, men dette varte ikke lenge. Etter andre verdenskrig ble det igjen stort behov for lærere og da kom lærerutdanningen på Hamar i gang igjen.⁹⁶

I 1945 var lærermangel igjen et faktum. Lærerutdanningen ble en populær utdanningsvei og det var stor konkurranse om plassene på lærerskolene. Opptak skjedde etter eget reglement for opptak fra 1939, som i detalj bestemte opptakskravene. Lærerutdanningen ble i praksis et lukket studium der konkurransen om å komme inn var sylskarp. Med sosialdemokratisk flertallsstyre gjennom det meste av etterkrigstiden kom det alt vesentlige av veksten innen lærerutdanning ved statlige institusjoner.

Staten gjennomførte en planmessig utbygging av lærerutdanninger over hele landet. Det ble opprettet flere nye lærerskoler og lærerutdanninger: *Bodø lærerskole* (1952); *Bergen lærerskole* (1954); *Stavanger lærerskole* (1955); *Eik lærerskole*, Horten (1959); *Trondheim lærerskole* (1959); *Halden lærerskole* (1963); *Telemark lærerskole*, Notodden (1963) og som den siste: *Sogndal lærerskole* (1973). Staten overtok dessuten den tidligere private, kristelige *Oslo lærerskole* (1947) og den kommunale *Sagene lærerskole*, Oslo (1945).

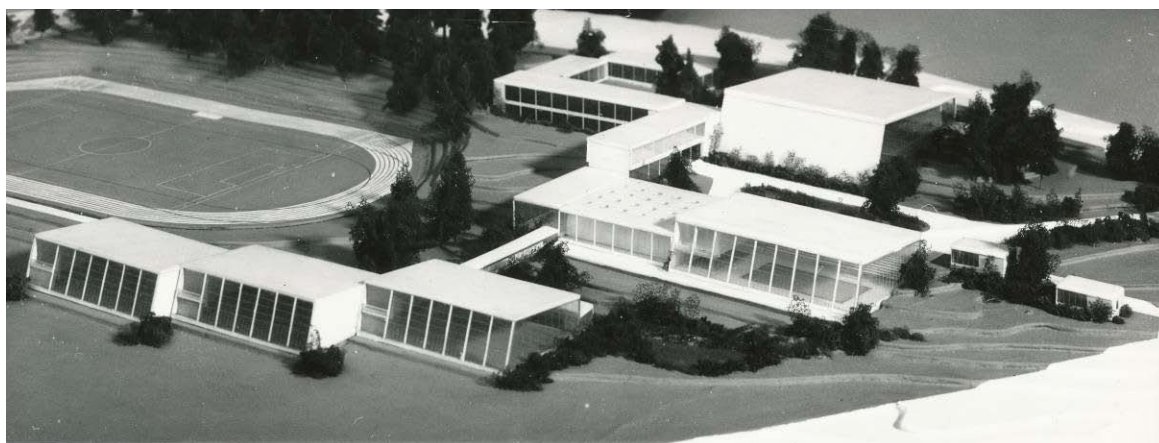
Spesialisering av lærerutdanningen

Omleggingen av innholdet i folkeskolen skapte allerede på slutten av 1800-tallet behov for *spesiallærere* som bare underviste i visse fag. Den viktigste gruppen var *formingslærere*, med en særlig estetisk utdanning. Eldst var skolen i Kristiania, grunnlagt i 1875 som Statens kvinnelige industriskole. Fra 1900 ble den omdannet til *Statens lærerskole i forming*. I 1917 fulgte *Statens lærerskole i forming*, *Blaker* i Akershus. Så kom *Statens sløyd- og tegnelærerskole* på Notodden. Notodden lærerskole var en av de private som fikk problemer i mellomkrigstiden og ble nedlagt i 1936, men allerede i 1938 ble *Statens sløyd- og tegnelærerskole* etablert i lærerskolens tidligere lokaler. Skolen tok senere inn tekstil i fagkretsen og endret i 1965 navn til *Statens lærerskole i forming*, *Notodden*.

Statens lærerskole i husstell ble opprettet 1909 og var plassert i en gammel rikmannsvilla på Stabekk utenfor Oslo, men fikk undervisningslokaler i store tilbygg fra 1920-tallet. Anlegget er fredet, men er ikke lenger i statens eie. Skolen utdannet lærere til husmorskoler og til skoleverket. I 1951 kom *Statens lærerskole i heimkunnskap* i Oslo, men denne ble nedlagt som selvstendig utdanning i 1973.

Statens yrkeslærerskole, Oslo ble opprettet i 1946 og fra 1967 videreført som *Statens yrkespedagogiske høyskole*. Skolen ga pedagogisk påbygging til personer med håndverksutdanning, tilpasset behovene i yrkesskolen. *Statens lærerskole i handels- og kontorlag* var en pedagogisk høyskole opprettet i 1967 og utdannet lærere til handel- og kontorlinjene ved videregående skoler, inkludert lektorer (hovedfag). Den startet i Oslo, men ble i 1980 flyttet til Hønefoss. *Statens spesiallærerskole* ble opprettet i 1961 og ga videreutdanning i spesialpedagogikk for førskolelærere, allmennlærere, faglærere og andre med pedagogisk utdanning. Veksten i barnehagetilbudet ledet til behov om egen pedagogisk utdanning rettet mot dette barnetrinnet. Det var utdanning for barnehagearbeidere både i Oslo og Bergen – ved *Barnevernsakademiet* og *Barnevernsskolen*. Fra 1963 ble det opprettet førskolelærerutdanning ved lærerskolene.

Organisert opplæring i idrett kan i Norge spores tilbake til 1855. Da startet en militær instruktørskole for oppøvelse av soldater, som fra 1859 fikk navnet *Instruksjonsskolen for gymnastikk og våpenbruk*. Den 3. januar 1870 bestemte Stortinget at utdanningen av lærere for skoler, forsvar og idrett skulle finne sted ved en ny institusjon: *Den Gymnastiske Centralskole for legemsøvelse og våpenbruk*. I 1915 skiftet skolen navn til *Statens Gymnastikkskole*. I 1954 ble det fattet et prinsippvedtak om å omdanne gymnastikkskolen til høyskole, men først 12. august 1968 kunne *Norges idrettshøgskole* starte ved Sognsvann i Oslo.



Norges idrettshøgskole. Modell av prosjektet til skolen som med enkelte endringer sto ferdig i 1968 med stor svømmehall, tre gymsaler, idrettsbaner og lokaler for undervisning og studier. Foto: Statsbyggs arkiv.

Utdanningen av lærerutdannerne

Et viktig spørsmål etter hvert som skolevesenet og lærerutdanningen ble bygd ut, var hvem som skulle utdanne lærerne ved lærerskolene. Lærerne var som vi har sett kjernetropper i de folkelige og motkulturelle bevegelsene som vokste fram i opposisjon til embetsmannsstaten og som fant sammen i venstrestaten. For å demme opp for de folkelige bevegelsenes innflytelse tok staten på 1800-tallet kontroll med lærerskolene, dels gjennom statlige skoler og dels gjennom lov og reglement for utdanningen. Utdanningen av lærere fungerte som et indirekte styringsmiddel for skolen. Rammene for lærerutdanningen var som innholdet i skolen politisk styrt. Reformen i lærerutdanningen fulgte reformer i skolen.

I kjølvannet av den store etableringen av lærerskoler fra 1890 ble *Norges Lærerhøgskole* opprettet i Trondheim i 1922. Skolen skulle først og fremst utdanne lærerskolelærere innenfor rammen av en vitenskapelig høyskole.⁹⁷ Skolen hadde egne professorater i pedagogikk, norsk og historie. Realfagsundervisning ble organisert i samarbeid med NTH og Det Kongelige Norske Videnskabers Selskap. Tanken var at de akademisk utdannede lærerskolelærerne skulle heve den alminnelige lærer opp på et høyere faglig nivå. Slik kom det ikke til å gå. Det var krav om skoleerfaring for tilsetting ved lærerskolene og de rekrutterte nesten uten unntak erfarne skolefolk til sine lærerstillinger. Kandidatene fra Norges Lærerhøgskole kom i stor grad til å jobbe som vanlige lærere i skolen eller tok videre utdanning rettet mot forskning. Lærerhøgskolen fikk først i 1969 selvstendig rett til å holde hovedfagseksamen – cand.philol. og cand.real. – som ga lektorkompetanse. Men da var Lærerhøgskolen allerede innhentet av utviklingen i universitetssystemet.

Forsøket med en lærerhøgskole som overbygging til lærerutdanningen strandet på lærerstandens sterke korpsånd. Etter hvert som de motkulturelle bevegelsene festet grepet om (venstre-)staten, ble kampen om lærerutdanningen mer en strid innenfor skolesektoren enn en politisk kamp mellom folkelige bevegelser på den ene siden og eliter knyttet til staten på den

andre. Lærerne som *gruppe* stod i en mellomstilling mellom skole og høyere utdanning. Kampen om lærerutdanningens organisering og status illustrerer todelingen av utdanningssektoren i en ”folkelig” og en ”akademisk” gren. Eksamen artium var en dyp kløft som tilsynelatende ikke lot seg overbygge, til tross for de styrendes intensjoner om det motsatte. Lærerutdanningene vegret seg med stor selvbevissthet mot å bli akademiske institusjoner.

Skolen som samfunnssektor hadde oppnådd en betydelig egentynge med stor korporativ og faglig innflytelse. *Lærerutdannerne* ble viktige aktører i utdanningspolitikken. Rektor ved Tromsø lærerskole, Just Knud Qvigstad, var kirke- og undervisningsminister i regjeringen Wollert Konow fra 1910-1912. Rektor ved seminaret i Elverum, Olav A. Eftestøl, ledet både Enhetsskolekomiteen som la fram sin innstilling i 1913 og Lærerutdanningskomiteen som la fram innstilling i 1914. Konklusjonene fra disse innstillingene formet i hovedsak de nye lovene for lærerutdanningen fra 1929 og 1930.

Loven av 1930 gjorde lærerutdanningen fireårig og i tillegg ble det opprettet en toårig lærerutdanning som bygde på eksamen artium. Kompetansekravene til det faglige personalet ved lærerskolene ble også skjerpet; fra 1938 skulle rektorer og lektorer ved lærerskolene ”til vanleg” ha embetseksamen (universitetsgrad). Den fireårige lærerutdanningen kan sies å representere lærerutdanningens storhetstid i Norge. ”Det var vanskelig å komme inn, utdanningen hadde prestisje, den gav sikker jobb og solid samfunnsposisjon.”⁹⁸

Lærerutdanningen forble i hovedsak en del av skoleverket til 1970-tallet. Først i 1973 inntraff det en betydelig endring. Den 4-årige lærerutdanningen som bygde på opptaksprøver uten krav om eksamen artium ble avviklet. I stedet innførte man en 3-årig allmennlærerutdanning som bygde på eksamen artium. Dermed var grunnlaget lagt for at lærerutdanningen kunne bli en del av høyere utdanning. I det lange løp skulle det vise seg vanskelig å opprettholde lærerskolene som selvstendige institusjoner i det stadig større utdanningssystemet.

2.2 Bygge, men ikke styre – statens politikk for høyere utdanning

Når det gjaldt skoleverket, styrte staten innholdet i undervisningen, men overlot stort sett organiseringen av skolen til lokale myndigheter. Innenfor høyere utdanning var situasjonen nøyaktig den motsatte: her overlot man det faglige innholdet i forskning og undervisning til professorene, men styrte organisasjonene gjennom de årlige budsjetter.

Prinsippet om ”akademias frihet” er et ideal, ikke noen lov. Det må begrunnes og institusjonaliseres på nye måter i takt med endringer av samfunnet. Under embetsmannsstaten hadde idealet vært knyttet til universitetet som institusjon og organisasjon. I siste halvdel av 1800-tallet kom den akademiske frihet generelt og universitetet spesielt, under press både fra et nytteorientert og fra et demokratisk perspektiv på kunnskap.

Universitetet ble trukket inn i kampen mellom embetsmannsstaten og den politiske opposisjonen, som ønsket å innføre alminnelig stemmerett og parlamentarisme. Fra 1870 grep Venstre flertallet på Stortinget gjennom sine bevilgninger inn i opprettelsen av professorater og utnevnelsen av professorer ved universitetet. Stortinget blokkerte utnevnelsen av professorer som hadde uttalt seg mot stortingsflertallet, noe som gjorde den akademiske frihet temmlig hul. Motsatt ble det opprettet professorater i fag som universitetet ikke ønsket og ansatte personer som universitetet ikke fant kompetente, blant annet i faget landsmål.

For å begrunne sin selvstendighet og sine bevilgninger argumenterte universitetet i stadig sterkere grad med nytten av vitenskapelig forskning. Universitetet skulle være en institusjon for fri og uavhengig forskning, både i forhold til etablerte oppfatninger og i forhold til statsmakt og finansieringskilder. Forskning fikk en fremtredende plass i universitetets

virksomhet. Antallet doktordisputaser økte kraftig. Instituttet, dvs. fagspesifikke enheter, slo gjennom som organisasjonsform og universitetet endret seg fra en utdanningsinstitusjon for statens embetsmenn til en institusjon for fri forskning og kunnskapsutvikling.

Utviklingen hadde begynt allerede under embetsmannsstaten med orienteringen fra det klassiske til det realistiske dannelsesideal, men den skjøt for alvor fart fra midten av 1880-årene. Vitenskapene var på dette tidspunkt i kraftig utvikling med stadig nye gjennombrudd, men Universitetet i Oslo var fanget i den politiske kampen. Striden mellom Stortinget som garantist for det nye demokratiske samfunn og universitetet som en eliteinstitusjon utenfor demokratisk styring, toppet seg i 1890-årene. Stortingets flertall ville at Stortinget rutinemessig skulle forelegges alle ledige professorater. Det nektet regjeringen å etterkomme. Flertallet i Stortinget nektet da å godkjenne universitetets budsjett. I 1894-95 stod universitetet uten lovlig vedtatt budsjett og kunne bare utbetale penger til formål som var fastlagt ved lov eller bindende avtale.

Først da embetsmannsstaten var endelig beseiret med unionsoppløsningen i 1905, ble universitetets situasjon avklart. Samme året fikk universitetet ny fundas.

Vilkåret for den nye samfunnskontrakten mellom vitenskap og politikk som kom til uttrykk i universitetsloven av 1905, var fra universitetets side at det skulle beholde sin akademiske frihet og sitt faglige selvstyre. Vilkåret fra samfunnets side var for det første at universitetet måtte få en fastere ledelse med større kontinuitet. Den nye universitetsloven innførte et verv som rektor. Rektor skulle velges av professorene for tre år av gangen og virke som universitetets leder og kollegiets formann. For det andre at universitetet måtte innføre fastere organisering av studiene i form av studieplaner. For det tredje at universitetet forble en åpen utdanningsinstitusjon, der alle som oppfylte inntakskravet fritt kunne følge undervisningen og melde seg til eksamen.

Særlig utdanningen av leger som krevde tilgang til medisinsk utstyr, laboratorier og praksissteder ble et stort problem for universitetet og et grunnlag for tautrekking mellom stortinget og det medisinske fakultet som skulle vare helt til andre verdenskrig. Til tross for at antallet studenter økte voldsomt og skapte helt uholdbare undervisningsforhold, ville ikke stortinget tillate fakultetet å innføre noen form for adgangsbegrensning. Var det akademisk frihet, skulle det også være det for studentene.

Ved høyskolene stilte det seg annerledes. Høyskolene var opprettet for å dekke samfunnets behov for ingeniører, arkitekter, økonomer og tannleger. Inntaket skulle reguleres. Forskningen ved høyskolene lå også langt tettere på behov og utfordringer i næringslivet og kunne anta karakter av anvendt forskning. Viktig for institusjonenes utvikling var at man i liten grad tiltrakk oppmerksomhet fra ideologene på Stortinget og dermed unngikk innblanding i faglige spørsmål.

Høyskolene var ikke universiteter, men de var institusjoner basert på akademisk frihet og fikk et nasjonalt ansvar for forskning og utdanning innen hvert sitt felt og ble behandlet som akademiske institusjoner etter mønster av universitet. Fram til annen verdenskrig var det bare plass til en høyskole på hvert felt og ett sentrum – ett universitet – i det nasjonale kunnskapssystemet.

Universitetet – sentrum i et nasjonalt kunnskapssystem

Universitetet fikk fra 1905 en rolle som nasjonalt kunnskapssentrum – både når det gjaldt kunnskapsutvikling og i forhold til å sette en vitenskapelig standard i norsk forskning og utdanning. Undervisning kom dermed i et underordnet forhold til forskning ved universitetet.

Det ga seg blant annet utslag i at studiene ved universitetet ikke ble innrettet som rene profesjonsutdanninger, til tross for at både leger, prester, jurister og lektorer (filologer og realister) organiserte seg som profesjoner. Når det gjaldt filologer og realister ble

forskningsorienteringen i studiet styrket fra 1920-årene. Presteutdannelsen ble for en stor del overtatt av Menighetsfakultetet som følge av konflikt mellom universitetets krav til vitenskaplighet og kirkens krav om tro. Det ble heller ikke opprettet nye profesjonsutdanninger ved Universitetet i Oslo. Et unntak var farmasiststudiet. Farmasøytene hadde helt siden 1600-tallet avlagt "apotekereksamen" ved universitetet og fikk omsider sitt eget institutt ved Universitetet i Oslo i 1928. Farmasøytisk institutt ble imidlertid finansiert av eksterne midler fra "apotekavgiftsfondet" – et fond som økte voldsomt under forbudstiden 1917-1927, da salg av sprit bare var tillatt på resept.⁹⁹

Forskningsorienteringen ga seg dessuten utslag i at universitetet ble organisert i form av institutter. Instituttbildningen var et svar på faglig spesialisering og behov for å organisere forskningen. Opprettelsen av institutter startet i medisin og naturvitenskap med fysiologisk institutt som det første i 1881. Fra omkring 1910 gjorde den nye organisasjonsformen seg også gjeldende innenfor Historisk-filosofisk fakultet. Det ble også opprettet rene forskningsinstitutter, dels innenfor og dels i en "randsone" rundt universitetet. Striden mellom storting og universitet medvirket til at Universitet i Oslo ikke ekspanderte like sterkt som universiteter i andre land på slutten av 1800-tallet. Studenttallet holdt seg på rundt tusen innmatrikulerte, og den fysiske rammen var i hovedsak den samme, like fra innvielsen av anlegget på Karl Johan i 1852 til århundret klinget ut et par generasjoner senere.

Fra århundreskiftet begynte studentmassen å øke. Antallet studenter ble fordoblet fra 1905 til 1920 og igjen fra 1920 til 1935. Universitetet hadde da omkring 4000 studenter. Fram til 1920 var det særlig søkningen til medisin og jus, der eksamen fra universitetet ga enerett til stillinger, som økte. Fra 1920 fikk realister og filologer med universitetsutdanning enerett til stillinger i den høyere skole. Antallet filologer økte voldsomt, fra 273 i 1920 til 1088 i 1936 og var da den største studentgruppen, så vidt større enn medisinene.

Den videre utbyggingen av Universitetet i Oslo ble en langstrakt og komplisert sak, som pågikk nesten uavbrutt gjennom hele det nye århundret. Budsjettsaker ble avgjort i Stortinget og bevilgningene satte klare snevre grenser for institusjonenes administrative og økonomiske handlingsrom. Delvis skyldes dette kompetansestriden mellom universitetets kollegium og departement og storting, delvis skyldtes det motvilje mot at hovedstaden fikk "nye" privilegier. Spørsmålet om utbygging i hovedstaden skulle uvergelige veies opp mot "rettferdige krav" om tilsvarende utdanningsinstitusjoner andre steder.

Men universitetet ivaretok flere nasjonale funksjoner enn de rent utdannings- og forskningsmessige, slik som natur- og kulturhistorisk museum og nasjonalbibliotek. På disse områdene trengte oppgavene seg på helt uavhengig av hva man ville med selve universitetet. Bøker og trykksaker ble pliktmessig avlevert til Universitetsbiblioteket og arkeologiske funn til Universitetets Oldsakssamling. Det var et uomtvistelig faktum at disse institusjonene hadde et prekært behov for mer plass, og det var lettere å vinne gehør for slike allmenne behov enn for snevre universitetssaker på Stortinget. En første strategi var derfor å avlaste universitetsanlegget på Karl Johan for museums- og biblioteksfunksjoner. Dette skjedde ved at man oppførte *Historisk Museum* på Tullinløkka, *Zoologisk- og Geologisk museum* ved Botanisk hage på Tøyen og *Vikingskiphuset* på Bygdøy (tegnet av Arnstein Arneberg til en arkitektkonkurranse i 1916, oppført 1930). Et nytt universitetsbibliotek på Solli plass ble også oppført (tegnet av Holger Sinding Larsen 1914-22). Midtbygningen (*Domus Media*) og bibliotekbygningen i Grosch' gamle anlegg ble dermed frigjort og kunne utnyttes fullt ut til undervising. En ny aula, tegnet av arkitekten Bødtker og Sinding-Larsen, ble bygget til *Domus Media* i 1911 i anledning universitetets 100-årsjubileum, og anlegget for øvrig ble gjennomgripende restaurert. En laboratoriebygning ble dessuten oppført i et hjørne av Slottsparken for de mer illeluktende og brannfarlige aktivitetene.

Mulighetene for å utvikle universitetet i sentrum var likevel begrenset; byen trengte seg på fra alle kanter. Kollegiet innså til slutt nødvendigheten av å flytte deler av

virksomheten ut av sentrum. Valget falt på eiendommen Blindern i Vestre Aker, umiddelbart utenfor bygrensen. Det som skapte bevegelse i byggesaken var at man skulle opprette et nytt studium i farmasi og at dette kom til å kreve mye plass. Utbyggingen av Blindern-området kom til å berøre byplanarbeidet i Oslo og Aker. Reguleringen av universitetet sammenfaller med den heroiske fasen i nyklassisismens byoppfattelse og ble en første manifestasjon av norsk byplankunst. Sverre Pedersen, som vant konkurransen om reguleringsplanen for Blindern i 1924, ønsket en storslagen, urban akse fra Blindernplatået gjennom Frognerparken og helt ned til Skøyen. Aksen ble aldri fullført, men vinnerne av arkitektkonkurransen om selve universitetet i 1926, Finn Bryn og Johann Ellefsen, fulgt opp den klassiserende grunnholdningen med sitt vinnerutkast. Da Fysikkbygningen ble oppført 1932 – 36 hadde arkitekturidealene endret seg, og den utførte bygningen fikk modernistiske fasader trukket over sitt klassiske skjelett – uten at dette endret det monumentale oppslaget i reguleringsplanen.

Utbyggingen av universitetet på Blindern fortsatte på 1950-tallet. Da var reguleringsplanen fra 1920-årene ikke lenger aktuell. En ny hovedplan utformet av arkitektene Lund og Moen i 1958 var klart modernistisk, med fakulteter og servicebygninger løselig ordnet langs et langstrakt parkdrag. Fakultetsbygningene ble brutt ned i separate volumer, med forskerkontorene samlet i en høyblokk og auditorier og lesesaler i lave paviljonger. Flere av de nye enkeltbygningene var tegnet av Frode Rinnan, ”det sosialdemokratiske systemets arkitekt”.¹⁰⁰

Ideene bak planene for Blindern stammet fra Amerika, så vel i 1924 som i 1958. Den amerikanske collegetradisjonen var fornyet av den tyskfødte Ludwig Mies van der Rohe. Han tegnet det nye universitetet Illinois Institute of Technology i Chicago (1939–50).¹⁰¹ Mies grupperte fellesbygg, instituttbygg og studentboliger fritt i en langstrakt park. Bygningene var oppført i sort stål, tegl og glass, og planer og fasader var ordnet etter et kvadrat på 24 fot. IIT-campus uttrykker avslappet orden, og gir en slik modernistisk fortolkning av det akademiske *Arcadia*, der kultur og natur er i harmoni.

Skiftet i arkitektursyn mellom 1924 og 1958 førte til at nedre og øvre Blindern fremstod som to isolerte anlegg, uten noen formidlende ledd. Det hjalp heller ikke at den sterkt trafikkerte Blindernveien delte campus i to. Først ved byggingen av det nye Universitetsbiblioteket, som sto ferdig 1999, ble de to delene knyttet sammen. I 1988 ble det besluttet å skille nasjonalbiblioteksfunksjonen fra Universitetsbiblioteket ved å opprette et nytt nasjonalbibliotek med tilhold i det gamle Universitetsbibliotekets bygg på Solli plass. Et nytt forskningsbibliotek skulle oppføres på Blindern for universitetet, mellom øvre og nedre campus. En arkitektkonkurranse i 1994 ble vunnet av firmaet Telje-Torp-Aasen AS, og ”nye UB” – Georg Sverdrups Hus – sto ferdig i 1999.

Bygningen står som en illustrasjon til utdanningsstatsråd Gudmund Hernes’ pamflett *Universitetet – søylene og arkitraven*, og er et løft for campus på Blindern. Symbolsk synes det riktig at biblioteket er den mest påkostede enkeltbygningen i anlegget, og denne ”helliggjøringen” av kunnskapen er også i tråd med hva Hernes forfektet i pamfletten.



Georg Sverdrups hus, UiO. Det nye universitetsbiblioteket tegnet av arkitektene Telje-Torp-Aasen er formet som en rektangulær blokk i polert, sort labradorstein som fremhever biblioteket i forhold til den omliggende teglbebyggelsen. Mot vest er bygget åpnet med en buet glassvegg bak en rekke doble pilarene i samme materiale. Pilarene bærer en vingeformet arkitrav som er løsrevet fra selve bygningskroppen. Glassveggen gir mye lys til biblioteksrommet, som oppleves som åpent og luftig tross stor dybde. De doble pilarene er del av et system av søyler og bjelker, og disse danner et ordnende raster i planen, til dels uavhengig av rominndelingen. Den klassiske grunnholdingen kan gi assosiasjoner til Grosch' universitetsanlegg på Karl Johan (1838 – 54) og underbygger dermed kontinuiteten i institusjonens virke siden 1811.¹⁰² Foto: Statsbygg.

Fra høiere landbruksskole til landbrukshøgskole

I 1875 eksisterte bare seks av de 18 landbruksskolene som landet hadde fått i årene etter stortingsvedtaket om Landbruksseminarium i 1842. Sparelinjen stod sterkt. Brynjløv Gjerdåker beskriver i *Norges Landbrukshistorie* hvordan det rundt om i landet var "mange som ikkje såg nytten i den teoriformidlinga skulane gav. [...] Elevrekrutteringa svikta og finansieringsvanskar gav ustabil drift. Mobilitet, omskifte og nedleggingar kom til å prega nesten alle desse skuletiltaka."¹⁰³ Mot slutten av århundret endret bildet seg igjen.

Landbruket rettet seg i økende grad mot byenes voksende behov for matvarer. Med omleggingen til mer spesialisert og markedsorientert drift – det store hamskiftet – fulgte raske endringer og fornyet interesse for landbruksutdanning. I 1893 ble det vedtatt at staten skulle bære 75 prosent av utgiftene til landbruksskolene. Dette hjalp atskillig på amtskommunenes lyst til å gi bevilgninger til "sine" skoler. I 1900 var hele 20 landbruksskoler i funksjon og frem mot 1920 kom det ytterligere 15 og i tillegg seks småbruksskoler. Dermed økte også behovet for lærere til landbruksskolene.



Jønsberg landbruksskole kan på mange måter representere både den første og den andre bølgen av landbruksskoler. Den er landets eldste landbruksskole i kontinuerlig drift og hadde som en av de største en ganske imponerende bygningsmasse. Skolen ble grunnlagt i 1847, og var plassert midt i Norges rikeste jordbruksdistrikt på Hedmarken. Den store internatbygningen ble påbegynt i 1911 og sto ferdig høsten 1913, oppført etter tegninger av arkitekt Herman Backer. Huset ble i likhet med de øvrige bygningene ved skolen, utført i tre.¹⁰⁴ Det står i dag som et monument over den mest optimistiske perioden i norsk landbruks historie, nemlig de to tiårene forut for utbruddet av første verdenskrig. Den ruvende internatbygningen uttrykte en visjon om en velutdannet bondestand som skulle drive landets viktigste næring til fremgang og vekst. Skolen er i dag en fylkeskommunal videregående skole med studieretningen naturbruk.

Kilde: <http://www.jonsberg-landbruk.vgs.no/internat/Bilde%20103.jpg>.

Etter at det i 1893 var vedtatt å øke statens dekning av landbruksskolenes utgifter, ble det i 1895 nedsatt en parlamentarisk landbrukskommisjon bl.a. med mandat å gjennomgå og ordne landbruksundervisningen. Til å lede kommisjonen valgte man Johan Leuthäuser Hirsch. Etter 24 år ved Jønsberg landbruksskole, en av de største i landet, ble han beskikket til direktør ved Den høiere Landbrugsskole på Ås.

Et første resultat av landbrukskommisjonens arbeid var proposisjonen om "Lov om Norges Landbrukshøyskole" i 1897. Den høiere landbruksskole på Ås var blitt etablert i 1859, men den var ingen *vitenskaplig høyskole* etter de nye, moderne definisjoner. Her manglet forskning og her manglet professorer. Lovproposisjonen konkluderte med at det var behov for en akademisk anstalt for forskning og utdanning innen norsk landbruk og at institusjonen skulle knyttes til Ås. Opptak skulle skje på grunnlag av gjennomført utdanning ved de eksisterende landbruksskoler; man foreslo altså et hierarkisk utdanningssystem for agronomer med høyskolen på topp.

Saken var kontroversiell og lovvedtaket i Stortinget ble gjort med knappest mulig margin. Hirsch var omstridt og hadde kommet på kant med landets landbruksdirektør, Jonas Smitt, for øvrig den første i denne stillingen. Man kunne ikke sette "den simple Raahed i spidsen for Skolen", noterte Smitt i sin dagbok da Hirsch var på tale som direktør i Ås. Han mislikte sterkt Hirsch' fremferd, var svært uenig i den parlamentariske landbrukskommisjons mandat og avviste dens konklusjoner. Smitt mente saken var prematur og at det var bedre å bygge ut de lokale landbruksskolene: en høyskole ville bli en unødvendig utgift og dertil kunne man risikere å forløfte seg rent faglig.¹⁰⁵ Til tross for at han hadde mange gode medspillere på Stortinget, led Smitt nederlag. Allerede året etter var Landbrukshøyskolen i virksomhet, med Hirsch som direktør.

Et annet utslag av *Den parlamentariske landbrukskommisjons* virke var at det ble skapt et eget landbruksdepartement, utskilt fra Departementet for det indre i 1900. Den faglige kjernen utgjorde imidlertid Landbruksdirektoratet, Skogdirektoratet og Veterinærdirektoratet, som nå alle ble direktorater innenfor departementet.¹⁰⁶ *Det Kgl. Landbruksdepartement* ble Landbrukshøgskolens nye eier, Landbruksdirektør Smitt mistet sin frie stilling og fikk ingen innflytelse på driften av Landbrukshøgskolen.

Fra 1897 ble undervisningen på Ås utvidet til å omfatte hagebruk, meieribruk, skogbruk og utskiftning i tillegg til jordbruk. Skogbruksstudiet ble fra starten treårig, mens de øvrige utdanningene var toårige. I 1919 ble det vedtatt en ny Lov om Norges Landbrukshøgskole. Den landbruksvitenskaplige doktorgrad ble opprettet, lærerstillingene omgjort til dosenturer eller professorater og opptakskravene skjerpet. Alle studiene ble treårige. Etter 1919-loven skulle skolen styres av rektor, professorutvalg og professorråd.¹⁰⁷ Det særpregede bygningsmiljøet på Ås ble skapt i Hirsch' direktørperiode. Han engasjerte arkitekt Ole Sverre, som var en moteriktig villaarkitekt med flere samfunnstopper på klientlisten. Frem til 1904 ble det for høyskolen reist 13 bygninger utformet av Sverre. Flere av disse skulle bli hovedverk i hans produksjon. I alt tegnet Sverre 28 bygninger til Norges landbrukshøgskole, hvorav 21 er bevart.

Å erstatte arkitekt Holtermanns solide murbygninger fra 1850-årene kunne ikke komme på tale, men Sverre ga dem et nytt overtrekk av "arkitektur" som løftet dem i tråd med høyskolens nye verdighet. Det gamle hovedtunet ble fullstendig ombygget og fikk et livlig preg av jugendstil. Fasadene ble i hovedsak utført i rød tegl og puss. Store takutstikk med halvvalm, hentet fra den samtidige trearkitekturen, gjorde at teglbygningene virket mindre fremmede i sitt landlige miljø. Det mest markante nybygget til Sverre er den såkalte *Urbygningen*, som danner en praktfull fond i anlegget. Denne har en forseggjort portal i huggstein, med naturalistiske dyremotiver som forteller om virksomheten ved høyskolen.

Det ble også oppført flere lærerboliger. Disse er av relativt beskjeden størrelse, oppført i tre med innslag fra sveitserstil, dragestil og til en viss grad jugendstil. Sverre hadde utvilsomt funnet en felles "house style" som ga anlegget et enhetlig preg. Studentene måtte imidlertid nøye seg med hybler innredet på loftet av *Cirkus* og *Tivoli*. Frem mot 1925 ble det utført betydelige byggearbeider, blant annet kom flere lærerboliger som følge av voksende behov. Den mest markante bygningen fra perioden er imidlertid *Tårnbygningen*, som sto ferdig i 1924 og som fullender Ole Sverres anlegg. Rent arkitektonisk fremstår den imidlertid som et brudd med den enhetlige stilen i de øvrige bygningskompleksene, bl.a. har han forlatt den vekslingen mellom tegl og puss som ga de opprinnelige bygningene deres særpreg. Olav L. Moen stod bak planen for skolens parkanlegg i 1923-24. Dette romantiske anlegget skaper sammen med bygningene en unik arkitektonisk helhet. Moen var professor i hagekunst ved Landbrukshøgskolen og regnes som grunnleggeren av norsk landskapsarkitektur.

Skolens store driftsbygning (låven) måtte gjenreises i 1949 etter en brann. Senere er det tilført en lang rekke bygninger i høyskoleområdets ytterkant, dels for frittstående forskningsinstitutter rundt utdanningsvirksomheten. Det nye *Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)* har utarbeidet en antikvarisk oversikt over bygningsmassen med tilhørende bevaringsplan.

Norges Landbrukshøgskole på Ås var toppen av en egen landbruksfaglig utdanningsstolpe forankret i næringens spesielle behov. I tillegg til landbrukshøgskolen fantes det en lang rekke landbruksrelaterte statlige skoler spredt over det ganske land. *Statens småbrukslærerskole* på Sem ved Asker var en selvstendig institusjon fra 1914 til den ble slått sammen med Norges Landbrukshøgskole i 1963. Skolen utdannet småbrukskandidater i toårige kurs for veiledningstjenesten i landbruket og til landbruksskoler. Deler av skolens lokaler brukes nå av UMB som kurs- og konferansesenter.

Staten opprettet og drev også flere skogskoler og hagebruksskoler, samt skole for landbruksmaskinister, næringsmiddelteknikk og meieridrift. Landbrukshøgskolen har også hatt landbruksfaglige forskningsinstitutt og forsøksstasjoner som sin ”skygge” og samarbeidspartnere. Til sammen har dette utgjort et omfangsrikt kunnskapssystem knyttet til sektoren og Landbruksdepartementet. Etter opprettelsen av det regionale høgskolesystemet i løpet av 1970-årene er mange av disse institusjonene tatt opp i det regionale høgskolesystemet eller på annen måte overført til KUD/kunnskapssektoren. Unntaket er landbruksforskningsinstituttet som i likhet med forskningsorganiseringen for øvrig er ”desentralisert”.

Norges tekniske høgskole

Med etableringen av Norges Landbrukshøgskole var prinsippet om direkte statlig engasjement i næringsrettede utdanninger vel etablert. Lignende behov ble hevdet innenfor de tekniske og industrielle feltene, der landet fortsatt manglet et utdanningstilbud på toppnivå. Beslutningen om å opprette en norsk teknisk høgskole i 1904 var også del av en bredere samfunnsmessig mobilisering frem mot 1905, og lokaliseringen til Trondheim inngikk i et større nasjonsbyggingsprosjekt.

Lokaliseringsspørsmålet hadde vært gjenstand for en grundig debatt blant annet i *Teknisk Ukeblad*. Mange mente det var naturlig at den tekniske høyskolen ble lagt til hovedstaden, ettersom 70 prosent av landets industri var hjemmehørende her. Trondheimsarkitekten Karl Norum gikk sterkt i mot dette synet. Kristiania var mettet som industriby, uten særlig rom for ekspansjon, mente han. Det som gjaldt nå, var å ta hele landet i bruk: ”Det er neppe der, hvor en høit udviklet, kapitalsterk industri allerede florerer, at den tekniske høiskole skal øve sin største indflydelse, men det er i de landsdele, som har de fleste uløste tekniske spørgsmål at stille, [...]. Det er nordover, at kulturens merkestene stadig må flyttes i dette land, om de rige industrielle hjælpekilder, som findes, skal blive helt udnyttede og til hele landets bedste.”¹⁰⁸ At bare åtte prosent av landets industri fantes i Trøndelag, var mindre interessant, mente Norum; det fantes nok moderne fabrikker i nærheten til at studentene kunne få den nødvendige anskuelsesundervisning. ”Og *last but not least*” skrev han videre; ”I sin domkirke har Trondhjem et studiefelt for en høiskoles arkitektafdeling, som er uden sidestykke her i landet. Et byggverk med en rigdom af former, detaljer og geniale løsninger, og hvori århundreders stilretninger afspeiler sig på en måde, hvortil magen neppe kan påvises ved nogen anden bygning.”¹⁰⁹ Nidarosdomens arkitektur ble program ikke bare for høyskolens egne bygninger og undervisning, men for norsk arkitektur mer allment.

Trondheimsalternativet var ikke uten presedens, for i 1869 hadde Stortinget gjort vedtak om å plassere landets første tekniske læreanstalt her. De tekniske skolene bygget langsomt ut sine ingeniørutdanninger, men ingen av dem var så store at de kunne utgjøre et fundament for en høyskole. Den nye institusjonen skulle bygges fra grunnen av, men Stortingsflertallet sa seg enige i at den burde plasseres i Trondheim. Det var første gangen man la en viktig statsinstitusjon utenfor hovedstaden, om vi ser bort fra Landbrukshøgskolen som av naturlige grunner ikke kunne plasseres midt i en storby.

Konkurransen om bygning for den nye tekniske høyskolen ble utlyst umiddelbart etter vedtaket om å opprette institusjonen kom i 1904. Ingen fikk førstepris. To forslag delte annenprisen, men det var tredjeprisvinnerens utkast, tegnet av arkitekt Bredo Greve, som ble valgt, og det er hans prosjekt som er utgangspunktet for anlegget på Gløshaugen i dag.



Hovedbygningen ved NTH - teknikkens katedral. Arkitekt Bredo Greves utkast hadde mottoet "Vis à vis Domkirken". Det viste ikke til et fysisk naboskap mellom høyskolen på Gløshaugen og domkirken nede i bykjernen, men må snarere forstås som et forsøk på å etablere en forbindelse i kraft av siktlinjer og institusjonenes opphøydhed. Greves hovedbygning er på tre etasjer, pluss høy sokkel og innredet loft. Den grovt tilhugde fasadesteinen knytter an til samtidig amerikansk arkitektur, som ble viet stor oppmerksomhet i Norden på denne tiden. Grunnplanen er relativt konvensjonell for skolebygg, med sidekorridor mot sør og undervisningsrom mot nord. Dette reflekterer at *polytekniske høyskoler* i motsetning til universiteter skulle drive vanlig klasseundervisning. Klasserommenes plassering mot nord betinget store vindusflater, og fasadene på hver side av midtpartiet består av et rasteraktig system av sprosser og glass. Laboratorier og tegnesaler med enda større lysbehov fikk plass på loftet, der det er overlys fra sammenhengende glassflater langs mønekammen. Foto: NTNU.

Hovedbygningen til Greve vender seg mot byen, ikke mot institusjonen selv. Det egentlige campus ligger bak hovedbygningen, der tre mindre instituttbygninger omkranser et plassrom: Elektroteknisk institutt (1910) i vest, Kjemisk laboratorium i sør (1910) og Varmekraftslaboratoriet i øst (1910, nedbrent i 1958 og gjenoppbygd). Campus som rom og bygningsmiljø er i stor grad bevart. Etter krigen er anlegget utvidet i flere omganger. Sentralbyggets to kontortårn fra 1960-tallet (Karl Grevstad) forrykket proporsjonene i anlegget og ga deler av campus et urbant preg som brøt med de opprinnelige intensjonene. Siste tilskudd er Realfagsbygget (Narud-Stokke-Wiig 2000).

Statens kunstakademi og det estetiske kunnskapsfelt

Med vedtaket om opprettelsen av NTH i 1904 ble det trukket et klart skille mellom de tekniske og de estetiske fag som det ikke hadde vært tradisjon for på 1800-tallet. I 1909, hundre år etter at Selskabet for Norges Vel hadde tatt initiativet, ble endelig *Statens kunstakademi* opprettet som en "ren" kunstutdanning på høyskolenivå. Her må vi trekke tråden tilbake til den gamle Tegneskolen, fra 1884 kalt *Den Kongelige Kunst- og Haandverksskole*. Skolen skiftet i 1911 navn til *Haandverks- og*

*Kunstindustriskolen i Kristiania.*¹¹⁰ Den var stadig et statlig og kommunalt spleiselag, der Kristiania kommune fra 1911 bidro med 4/9 av det samlede budsjett. "Kunst- og Håndverksskolen" fikk etter hvert mer rollen som forskole for den "egentlige" kunstutdannelsen ved Akademiet. I 1909 ble det opprettet en søsterinstitusjon i Bergen med navnet *Statens høyskule for kunsthåndverk i Bergen* (fra 1996 en del av *Kunsthøgskolen i Bergen*). Kunstakademier ble det etter hvert også i Bergen (*Vestlandets kunstakademi*) og Trondheim (*Kunstakademiet i Trondheim*).

Statens Kunstakademi var tross navnet en beskjeden institusjon som holdt til i bakbygningen til Kunstnernes hus fra 1930 til 1980, da det overtok bygningen etter Norges Geografiske Oppmåling (som flyttet til Hønefoss). "Akademi" var den nye kunsts skolen bare i navnet; professorene ble på vanlig måte utpekt av departementet og var ikke medlemmer av et selvsupplerende kunstakademi i egenlig forstand. I forhold til de gamle akademier rommet utdanningen dessuten bare rene estetiske utdanninger for billedhuggere og kunstmalere. Arkitektutdanningen i Norge skulle foregå på den nye høyskolen i Trondheim, i tråd med den internasjonale tradisjonen for de polytekniske høyskoler. Arkitektlinjene ved de tekniske skolene i Kristiania og Trondheim ble lagt ned; heretter var det bare en vei inn i arkitektyrket. Men etter andre verdenskrig, da gjenreisningen skapte et stort behov for arkitekt hjelp, tok Kunst- og håndverksskolen – under sterk medvirkning av Oslo arkitektforening – *igjen* opp undervisningen i arkitektur i 1946. Historien gjentok seg imidlertid, for i 1964 ble *Statens arkitektskole* skilt ut fra Kunst- og håndverksskolen. Den ble en selvstendig vitenskapelig høyskole fra 1969, en status man har beholdt til i dag. Arkitekt høyskolen i Oslo holdt fra 1946 til i en ombygd bygård vis à vis Kunstindustrimuseet i St. Olavsgate. Den flyttet i 2001 til ombygde lokaler i Oslo Lysverkers tidligere verksted i Maridalsveien.

Med tiden reiste det seg krav om offentlige utdanninger på andre estetiske hovedfelt. *Norges musikkhøgskole* var et privat initiativ som etter hvert ble tatt over av staten. Skolen ble opprettet som en organistskole i 1883 av Ludvig Mathias og Peter Lindemann (far og sønn). Fra 1892 var navnet *Musikkonservatoriet* og utdanningstilbudet ble betydelig utvidet. Her utdannet man så vel utøvende kunstnere som pedagoger. Uaktet at virksomheten var finansiert gjennom statsstøtte, med kommunale bidrag i tillegg, eide *Lindemanns legat* skolen helt til 1978, men da ble den statlig. Grunnutdanningen i musikk var på forhånd overført til Foss skole i Oslo, og med den forsvant Oslo kommunes tilskudd. For å skaffe høyskolen tilfredsstillende arbeidsforhold ble det i 1988 oppført et nybygg på Majorstuen nær universitetet, tegnet av Lille Frøen arkitektkontor. Konservatorieutdanninger ble etter 1945 bygget opp i hver landsdel (Kristiansand, Bergen, Trondheim, Tromsø), og etter 1994 ble disse del av lokale høyskoler eller universitet. Musikkhøgskolen har imidlertid beholdt sin selvstendighet.

Etter andre verdenskrig opprettet staten også utdanninger for scenekunst. Eldst er *Statens teaterskole* fra 1954, som årlig tok opp 10-12 studenter til treårige kurs. Etter hvert ble det også egen regi- og dramaturgutdanning ved Teaterskolen, noe som betydde utvidet elevtall. Skolen hadde lenge tilhold i Odd Fellow-gården i Oslo, der det i tillegg til kino og losjelokaler fantes et revyteater, Scala, som hadde gått ut av bruk. Dette ble øvingsscene for skolens elever. *Statens operaskole* fulgte i 1964, opprinnelig under navnet *Statens operaklasse*, som ga toårig utdanning for en håndfull studenter. Fra 1974 var utdanningen treårig, som ved andre estetiske høyskoler. Skolen holdt til i leide lokaler i Folketeaterbygningen ("Operaen") før den sammen med de øvrige sceneutdanningene i Oslo flyttet til nye lokaler i den gamle Seilduksfabrikken på Grünerløkka. *Statens ballettskole* ble opprettet først i 1979. Skolen holdt til i leide lokaler i et gammelt kontorbygg på Filipstad i Oslo før det sammen med de øvrige sceneutdanningene flyttet til nye og mer hensiktsmessige lokaler på Seilduksfabrikken i 2010. Sammen med Statens kunstakademi og Kunst- og håndverksskolen utgjør disse utdanningene *Kunsthøgskolen i Oslo*.

Tannlegehøgskolen og veterinærhøgskolen

Det var ikke nødvendigvis slik at vitenskapelig høyskoler skulle være institusjoner på størrelse med NLH, NTH og NHH. Også små, spesialiserte vitenskapelige høyskoler ble etablert på felt der det var en anerkjent akademisk fagtradisjon. Disse kunne blitt organisert som universitetsinstitutter, slik løsningen ble for farmasistudiet som fikk sitt institutt ved universitetet i 1928, men av ulike årsaker valgte man høyskolemodellen isteden.

Allerede da man oppførte universitetet på 1840-tallet var et veterinærstudium på trappene, og det ble bygget en egen anatomisal for dyr (med heis for hestekadaver) i Midtbygningen på Karl Johan. Studiet ble imidlertid aldri etablert ved Det Kgl. Frederiks Universitetet. Også landbrukssektoren hadde andre skoleprioriteringer. Men med NLH på plass og i ekspansiv utvikling var turen kommet til en veterinærutdanning. I 1917 fattet Stortinget vedtak om at en slik utdanning skulle opprettes på Adamstuen i Kristiania. At man valgte å legge utdanningen midt i en storby kan kanskje forundre, men fortsatt var hester mye brukt som trekkdyr, og hest og vogn var et vanlig innslag i bybildet. Det var heller ikke langt fra Adamstuen til nærmeste gårdsbruk med dyr; Aker var fortsatt utpreget landlig med mye landbruk.

Arkitektkonkurranse for den nye institusjonen ble avholdt i 1918 og ble vunnet av Bredo Greve, den tekniske høyskolens arkitekt. Men der stoppet også saken opp. Veterinærhøgskolen ble en byggesak som ikke lot seg løse i de økonomisk vanskelige tidene etter første verdenskrig. Andre byggesaker hadde forrang. Først i 1934 stod anlegget på Adamstuen ferdig og *Norges veterinærhøgskole* kunne endelig ta i mot sine første studenter. Området er senere utviklet med spesialbygg for Veterinærinstituttet og nye klinikker. Veterinærhøgskolens hovedbygning har mange fine opprinnelige interiører, rektors kontor også med spesialtegnede møbler. Hesteklinikken har en monumental mønstringssal med overlys. Det er vedtatt av Stortinget å overføre virksomheten til Universitetet for miljø- og biovitenskap på Ås.

I 1881 avga Det medisinske fakultet en interessant uttalelse om basis for tannlegeutdanningen: "Facultetet er ikke i tvil om, at krav til examen artium bør stilles. En tandlæges virksomhet er saa nær beslegt med lægens, likesom det økonomiske utbyttet i mange tilfælde overstiger lægens, at man maa hos ham fordre den kultur og humanitet, der, om den end kan oppnaaes ad andre veie, dog i regelen og sikrest utvikles ved det akademiske studium."¹¹¹ Men det skulle gå 78 år før utdanningen ble en del av universitetet.

I 1893 var en første skole for tannlegeundervisning opprettet: *Statens poliklinikk for Tannsykdomme*. Statens medvirkning hadde bakgrunn i den store utbredelsen av tannsykdommer og behovet for behandling; utdanning for tannleger ble en bieffekt. Poliklinikken var heller ikke noen fullstendig skole for tannlegeutdanning, men i 1905 kom et nytt eksamensreglement som fastla at eksamen artium måtte være avlagt for å kunne starte utdanning til tannlege. Dermed var det formelle grunnlaget for en høyskoleutdanning til stede. Medisinaldirektøren var sterkt for at staten skulle opprette en fullstendig tannlegeutdanning. Det akademiske kollegium ved universitetet ble forespurrt, men etter en rådslagning med Det medisinske fakultet fant man det ikke naturlig at tannlegeundervisningen skulle foregå her.

Staten opprettet isteden *Statens Tandlægeinstitut* i 1909. Det fikk tilhold i Gardens gamle kaserne, en bygning som var blitt erklært uegnet til menneskebolig. Der kom tannlegeundervisningen til å foregå i 18 år. Det tok ikke lang tid før hovedlærerne reiste krav om at de måtte tildeles professortittel, på lik linje med høyskolelærerne. Universitetet ble rådspurt, men stilte seg negativ. Kravet ble følgelig avslått, men tannlegelærerne ga seg ikke og meddelte departementet at de ville stille sine stillinger til disposisjon dersom kravet ikke ble innfridd. Departementet skiftet standpunkt og saken ble vedtatt; i 1919 fikk Statens Tandlægeinstitut de første fire professorer og i 1928 ble Statens Tandlægeinstitut til *Norges*

Tandlægehøiskole. Dermed fikk man en betydelig statusheving. Utdanningen var treårig fram til 1938, da ble den fireårig.

En ny og bedre egnet bygning ble også oppført i Geitmyrsveien, uvanlig nok finansiert gjennom banklån. Staten gikk med på å garantere for lånet, og til å forvalte bygningen ble det opprettet et fond. "Tannlegeundervisnings fond" skulle påse at huset ga en avkastning som kunne nedbetale lånet. Bygningen var ferdig i 1928. Arkitekt var Th. Chr. Hauff. Staten skulle betale 30 000 kroner i årlig leie for bruk av bygningen, det samme som man betalte for gardekasernen. Norges tannlegehøgskole fikk ingen lang levetid som uavhengig høyskole. I 1959 ble den del av Universitetet i Oslo.

Norges Handelshøyskole

Norge fikk i 1909 ny handelslov og i 1911 et eget handelsdepartement. Rundt omkring i Europa var en rekke handelshøyskoler etablert; nettopp året 1909 åpnet Handelshögskolan i Stockholm. Som følge av komiteens arbeid vedtok Stortinget i 1917 å opprette en institusjon for høyere utdanning innen handelsfag her i landet, etter modell av den tyske handelshochschule.¹¹² Dette var etter NLH og NTH den tredje næringsrettede høyskolen man hadde opprettet siden 1897. Men hvor skulle institusjonen lokaliseres? Heller ikke denne gangen falt valget på landets hovedstad.

I 1900 hadde Bergen Handelsforening opprettet en komité for å etablere et handelsgymnas i byen og fire år senere var Bergen Handelsgymnasium grunnlagt. Oppildnet av suksessen gikk handelsstanden i 1915 igjen sammen om en komité; *Foreningen til opprettelse av Norges Handelshøyskole i Bergen*. Medlemmene var mange av tidens ledende skikkelser i Bergens næringsliv, med tidligere statsråd Kristofer Lehmkuhl i spissen. Lehmkuhl og hans komité lykkes i sitt arbeid og regjeringen vedtok å legge den nye skolen til Bergen. Vedtaket speilet nok byens lange tradisjoner innen handel, men mest regjeringens ønske om å plassere høyere utdanningsinstitusjoner i ulike deler av landet. Med den tekniske høyskolen allerede etablert i Trondheim fulgte lokaliseringen av *Norges Handelshøyskole* til Bergen relativt logisk.

NHH fikk ikke samme "flying start" som NTH. Mellomkrigsårene var helt andre tider rent økonomisk og det skulle ta lang tid før det var nok ressurser til å etablere en ny høyskole. Det var dessuten knyttet usikkerhet til hvorvidt skolen skulle være privat eller offentlig. Mange talte for at nettopp en handelshøyskole rettet mot landets økonomiske liv burde være privat og i sitt virke være et eksempel på fremgangsrik forretningsdrift. Til sist besluttet regjeringen at skolen skulle være statlig og dermed uten avgifter for studentene, på linje med andre statlige høyskoler og universitetet. I mellomtiden hadde forretningsmiljøet i Bergen samlet inn store pengesummer til bygging og oppstart av den nye handelshøyskolen. Et større landområde i Breiviken utenfor sentrum var donert av skipsreder Haakon J. Wallem og arkitektkonkurranse for tomten ble tillyst i 1922. Den ble vunnet av Bredo Greve. Byggesaken fikk imidlertid ingen lykkelig utgang; på grunn av økonomiske nedgangstider måtte planene skrinlegges like etter at arbeidet på tomten hadde startet. I stedet gikk man til innkjøp av en større boligeiendom ved Bergen Museum, en diger murvilla som hadde tilhørt forretningsmannen Thorolf Sundt. Dermed ble handelshøyskolen først lokalisert i Bergen sentrum.

I mens alt dette pågikk rant det mye vann i havet, men i 1936 kunne kong Haakon VII endelig åpne *Norges Handelshøyskole* (NHH). Det var ingen stor institusjon som kom i gang; den faglige staben var på færre enn ti personer. 60 studenter ble tatt opp hvert år og etter to års studier kunne kandidatene titulere seg som Handelskandidat. I 1938 ble det i tillegg opprettet en ettårig videreutdanning for dem som ønsket å undervise i handelsfag i skolen. Undervisningsopplegget var sterkt preget av den tyske modellen for handelsutdanning;

økonomi og administrasjon stod sentralt i pensum og studentene måtte velge enten jus, økonomisk geografi eller økonomisk historie, i tillegg til et fremmedspråk. Fra starten av ble det undervist i engelsk, tysk og fransk, mens spansk kom til som eget fag i 1952. I 1946 ble Handelsdiplomutdanningen utvidet til tre år. Forfatteren Agnar Mykle har reist et litterært monument over NHH-perioden i Sundtvillaen med romanen *Sangen om den røde rubin* (1956).

Etter andre verdenskrig ble amerikansk innflytelse stadig viktigere for undervisningen i økonomi og administrasjon. Både ferdigutdannede kandidater og fagstaben begynte nå å dra til USA for å fortsette studiene eller jobbe for en periode, og denne utviklingen skjøt fart i løpet av 1960- og 70-årene. Fra 1956 fikk NHH tildele doktorgrader og var dermed en fullverdig vitenskapelig høyskole.



Norges Handelshøyskoles nybygg i Breiviken sto ferdig i 1963. Til dette bygget flyttet høyskolen da de opprinnelige lokalene i sentrum ble for små. Bygningen er tegnet av arkitektene Nicolay Brøndmo og Paul Lambach. © NHH.

Omtrent samtidig ble det klart at NHH var blitt for stor for de opprinnelige lokalene. Staten hadde beholdt tomten i Breiviken, og i 1963 flyttet NHH til nytt og moderne bygg med tjenelige lokaler. Sundts villa huser i dag rektoratet ved Universitetet i Bergen. Flyttingen til Breiviken markerte på mange måter overgangen til en ny periode, karakterisert av rask vekst i antall studenter og utvidelse av den faglige staben. Fasilitetene innebar en stor kapasitetsøkning, slik at det årlige opptaket av studenter kunne øke fra 60 til over 200. I 1963 endret dessuten utdannelsen navn fra Handelsdiplom- til Siviløkonomutdannelsen. De ferdigutdannede kandidatenes tittel ble *siviløkonom*.

Studenthjemmet Hatleberg ved skoleområdet åpnet i 1964. Dette gjorde det enklere for studentene å bo og studere i det samme området, og styrket samholdet på NHH. Med studenthjemmet i nærheten tok høyskolen mer form av et amerikansk campus, men det var, og er, *Studentsamskipnaden i Bergen* som driver hjemmet som et vanlig studenthybelhus.

Den kulturhistorisk mest verdifull delen av bygget fra 1963 er nok representasjonsrommet "Stupet". Dette er en spisestue i tømmer som stammer fra en villa ved samme navn, oppført i 1897 for konsul Conrad Mohr og tegnet av Jens Z.M. Kielland. Spisestuen ble dekorert av Gerhard Munthe. Rommet var en gave fra professor Anton Mohr (konsulens sønn) og det ble flyttet og inkorporert i nybygget for penger reist av Foreningen for NHH i Bergen, som stadig eksisterer. Foto: Statsbygg.



2.3 Mellom folkeskole og høyere utdanning

Det store flertallet av de som fra slutten av 1800-tallet tok skolegang utover folkeskole, fikk ikke sin utdanning ved vitenskapelig høyskole eller universitet, men ved praktiske fagskoler som ga kortere yrkes- og fagrettet utdanning. Fra 1890-årene vokste det fram en stor flora av utdanninger som bygde på folkeskolen.

Utdanningene gjenspeilte den teknisk-økonomiske utviklingen og vokste fram i takt med de behov som utviklingen av samfunnet og arbeidslivet skapte. De skilte seg fra folkeskolen og høyere utdanning ved at det ikke var noen politikk på området. Staten hadde ofte bare en perifer rolle. Bak etableringen stod kommuner, fylker, næringer og frivillige organisasjoner eller bevegelser.

Utdanningene representerte et stort mangfold med hensyn til lengde, opplæringsformer og organisering. Noen var rent private skoler, knyttet til en næring eller en bedrift, noen var offentlige skoler. Betegnelser som fagskole og yrkesskole ble brukt uten noe klart skille eller system.

Vi kan likevel skille mellom tre hovedtyper: For det første "fag- og yrkesskoler" som tok sikte på å gi ett til toårig praktisk fagutdanning. Her finner vi alt fra husmorskoler til maskinistiskoler, men først og fremst utdanninger innenfor det som med en felles betegnelse ble kalt "det tekniske undervisningsvesen" og som hadde NTH på toppen av pyramiden. For det andre "to- og treårige" praktisk-teoretiske profesjonsutdanninger som ingeniør, sykepleie og lærerutdanning. For det tredje rene "forsettelsesskoler" som dels tok sikte på å kvalifisere, dels på å modne og aktivisere unge som var ferdig med folkeskolen, men ikke gamle eller modne nok for arbeidslivet. I denne kategorien finner vi både folkehøyskoler, kristelige ungdomsskoler, amtskoler, arbeidsskoler og framhaldsskolen, som etter hvert ble et permanent skoleslag.

Mange av disse utdanningene ble siden borte. De var opprettet for å løse aktuelle, konkrete og lokale utdanningsbehov. De som levde videre utviklet seg enten til permanente skoletyper som ble innlemmet i skolesystemet eller til utdanninger som senere fikk høyskolestatus og ble en del av høyere utdanning.

Fag- og yrkesskoler

Utbyggingen av et yrkesskolevesen startet allerede midt på 1800-tallet med de offentlige tegneskolene som blant annet ga opplæring til håndverkere i en del bygningsfag. Staten begynte i 1848 å gi støtte til offentlige tegneskoler som deretter dukket opp i en rekke byer, særlig på Østlandet. En offentlig oppnevnt komité slo i 1850 fast at det var behov for utdanning av vitenskapelig utdannede ingeniører, verksmestre og formenn, samt for håndverkere. I 1865 fikk professor Christie i oppdrag å utarbeide en plan for "det tekniske undervisningsvesen". Han foreslo å opprette tre typer skoler: Tekniske søndags- og aftenskoler for utdanning av håndverkere og fagarbeidere, slik som ved tegneskolene: Tekniske elementærskoler i Bergen, Trondheim og en østlandsby: Ett polyteknisk institutt (høyskole) i Kristiania. Denne planen ble satt i verk så nær som det polytekniske institutt.

Det kom treårige tekniske skoler i Trondheim, Kristiania og Bergen, som var "elementære" i det at de bygde på bestått allmueskole og opptaksprøve. I 1890-91 ble skolene i Trondheim og Kristiania utvidet til fireårige skoler, kalt "Teknisk læreanstalt" og basert på fullført middelskole. Bergen forble treårig "teknisk skole".

I 1885 satte verksbestyrer Brønlund ved Porsgrunn mekaniske verksted i gang en "håndgjerningsskole" som skulle bli forbilde for en ny skoletype, de såkalte fagskoler. Skolen som fra 1894 bar navnet Skiensfjordens mekaniske fagskole (senere omdøpt til Porsgrunn tekniske fagskole) ble statsskole i 1901. Skolen var toårig og bygde på avsluttet folkeskole, samt forkurs og opptaksprøve. Det andre året var delt i en mekanisk og en elektroteknisk linje – den aller første elektrotekniske utdanningen i Norge.

Fagskolene var innrettet mot fag, bransje og industri. I 1887 ble det startet en sløydskole i Bergen og denne ble fra 1895 tilknyttet en fagskole for treindustri. Fra 1898 ble det toårig fagskole for tre- og metallindustri. Skolen fikk senere også en tredje avdeling for elektroteknikk som opererte med samme plan som skolen i Porsgrunn. I Kristiania ble det i 1914 opprettet en treårig "fagskole for håndskomakere" som ga full lærlingeutdanning fram til svennestykke og fagbrev.

Staten sto bak Statens kvinnelige industriskole (1883), Statens husflidskole, Blaker (1917), Statens husindustriskole, Haus (1934), Statens lavere skogskoler; Kongsberg, Oddernes, Os og Steinkjer (1911), Statens teknologiske institutt (1916), Statens skoler for hagebruk; Skogn, Ringerike og Dømmesmoen (1921) og Bergskolen på Kongsberg som fra 1936 ga toårig praktisk utdanning for formenn og stigere til gruver og anlegg.

Fra 1893 ble det i Kristiania og fra 1908 i Stavanger, opprettet elementærtekniske dagskoler med samme formål som de tekniske aftensskoler. De ga åtte måneders kurs med full dags undervisning. I 1908 dukket det opp enda en type yrkesskoler: arbeidsskole eller forskole (for arbeidslivet) organisert som "fortsettelsesskole" med hjemmel i folkeskoleloven.

Ingeniørutdanning

Ved opprettelsen av NTH i 1910 ble de tekniske skolene i Trondheim, Bergen og Kristiania, nedlagt som statlige utdanningsinstitusjoner, men alle tre ble umiddelbart gjenopprettet som *tekniske mellomskoler* eller "mellomteknikkern". Kommunene var eiere og bevilget halve budsjettet, staten bevilget den andre halvdel og satte rammene rundt virksomheten med godkjenning av studieplanene. De tekniske mellomskolene stod faglig sett *mellom* sivilingeniørutdanningen ved den tekniske høyskolen, som bygde på realartium, og de

elementærtekniske fagskolene som bare bygde på folkeskole. De var populære i næringslivet og blant unge som ikke hadde mulighet til å studere ved NTH.

De tekniske skolene gikk fra 1911 over til å bli toårige skoler basert på middelskole eller syvårig folkeskole supplert med 2,5 år relevant praksis og 6 mnd. forkurs etter mønster av Skiensfjordens mekaniske fagskole – som dermed fra 1911 kom opp på samme nivå som de gamle tekniske skolene. Fra 1911 til 1960 var utdanningen toårig, men den ble da utvidet til tre år. I 1965 ble den, i likhet med de øvrige videregående og lavere skoleslagene, fylkeskommunal.

Etter oppstarten av NTH i 1910 hadde man dermed en stor flora av tekniske skoler. Det oppstod et stort behov for å rydde opp og skape et sammenhengende system. Fra 1911 kom det på plass en ordning som gjorde det mulig å gå videre fra lavere nivå til de tekniske skolene ved å ta praksis og et seks måneders forkurs med visse fag fra middelskolen. Fra slutten av 1930-årene ble det mulig å gå fra de tekniske skolene til sivilingeniørutdanningen i Trondheim ved å avlegge eksamen i visse gymnasfag (matematikk, fysikk m.m.) Studentene fikk ved begge ordninger et tidstap i utdanningsløpet på ett år i forhold til dem som kom rett fra middelskole og gymnas.



Østfold tekniske skole fra 1966, har gode tidstypiske kvaliteter i behold; både arkitektonisk, teknisk og materialmessig. Bygningen er tegnet av arkitekt Arne Bang Larsen, og består av seks fløyer forbundet med hverandre. Skolen er en representant for den sterke og viktige ekspansjonen i ingeniørutdanningen i etterkrigstiden. Flere tekniske skoler ble opprettet rundt i landet, på steder og i regioner der industrien var viktig. Høgskolen i Østfold er flyttet ut, og bygningen er ikke lenger i bruk i kunnskapssektoren. Foto: Statsbygg.

Sykepleie

Sykepleie som *fag* oppstod på midten av 1800-tallet med utviklingen av hygienisk kunnskap. Kjernen i det nye faget var hygienetiltak for å stoppe smitte; renslighet ble sykepleierskenes første bud. Historien om Florence Nightingales innsats for å organisere pleien av sårede og syke under Krimkrigen, er velkjent. Hun påviste at sykdomsepidemier i bakre linje drepte flere soldater enn krigshandlinger; effektiv bekjempelse av spredningen av epidemiske sykdommer var nøkkelen til å redusere tapstallene. Nightingale var utdannet som diakonisse i Tyskland, og åpnet den første sykepleieskolen ved St. Thomas Hospital i London i 1871.

Cathinka Augusta Guldborg (1840-1919) regnes som grunnleggeren av sykepleieutdannelsen i Norge. Hun vokste opp i Christiania og på Nannestad som datter av bokhandler, senere sogneprest Cato August Guldborg. I 1866 reiste hun til diakonisseanstalten Kaiserswerth, samme sted som Florence Nightingale hadde vært elev. Under utdanningstiden tjenestegjorde hun ved feltlasarettet i Dresden og Berlin under den tysk-østerrikske krig, og ved feltsykehus i Alexandria. Mens hun ennå var i Tyskland, ble hun bedt om å tiltre som forstanderinne og grunnlegger av en diakonisseutdanning i Norge. Norsk sykepleierutdanning begynte 20. november 1868 med Guldborg og én eneste elev. Diakonisseanstalten holdt først til i ulike kommunale lokaler i Christiania, men fikk fra 1887 egen eiendom på Lovisenberg, der virksomheten fremdeles ligger. Diakonisseanstalten, senere Diakonissehuset, var i 22 år landets eneste sykepleierutdanning. Guldborg ledet virksomheten i 51 år av sitt liv, og var fremdeles aktiv som forstanderinne da hun døde 79 år gammel.

Fra 1894 tilbød man sykepleierutdanning for menn ved Diakonhjemmet. I 1916 begynte Stiftelsen *Menighetssøsterhjemmet* å utdanne sykepleiere i Rosenborggaten i Oslo. Utdanningen var en avlegger av Diakonisseanstalten og skyldtes at menighetene var begynt å ansette sykepleiere for å hjelpe folk som ikke fikk plass på sykehusene. Anstalten hadde kortere kurs for disse menighetsdiakonissene. I 1906 startet Anna Skavang Olsen Lutherske menighetssykepleieres forening, og en del av foreningens formål var å arbeide for å etablere en egen utdanning for det som senere er blitt hetende hjemmesykepleie.



Sykepleierskolen på Elverum. Internatfløyen og undervisningsfløyen fra 1957 var det første byggetrinnet av skolen. Arkitekturen er typisk for 1950-tallet; nøktern i detaljering, praktisk og med sprang og forskyvninger mellom kompakte bygningsvolumer. Arkitekter: Morseth & Wiel Gedde. Foto: Ukjent.



Sykepleierskolen på Elverum. Det karakteristiske 50-tallsuttrykket er godt bevart – både i eksteriøret og interiøret. Foto: Statsbygg.

Den første sykepleierutdanning uten kirkelig tilknytning kom ved Røde Kors' skole i Kristiania i 1894, i tilknytning til sykehuset som organisasjonen drev. Et annet "verdslig" initiativ oppstod under inntrykk av den skjerpede unionsstriden mellom Norge og Sverige i 1895. Den norske hæren var dårlig utstyrt. *Norske Kvinners Sanitetsforening* (NKS) første formålsparagraf var "At skaffe Sanitetsmateriel til Brug saa vel i Krig som under Ulykkestilfælde i Fred, og at arbeide for at Kvinderne omkring i Landet gjøres fortrolig med den første Hjælp i Ulykkestilfælde."¹¹³ Sanitetsforeningens initiativtager og første leder var Fredrikke Marie Qvam, gift med venstrepolitiker Ole Anton Qvam, norsk statsminister i Stockholm 1902-1903. Fredrikke Marie Qvam stod bak kvinneoppøpet til støtte for unionsoppløsningen i 1905 og stod sentralt i arbeidet for kvinners stemmerett.

Allerede i stiftelsesåret arrangerte NKS kurs i førstehjelp og i oktober 1898 åpnet foreningen sin første sykepleierskole. Organisasjonen utdannet nesten 7000 sykepleiere flere steder i landet før skolene ble overtatt av det offentlige.

Sykepleierutdanning i tilknytning til offentlige sykehus ble etter hvert det normale. Egne utdanninger ble etablert ved de fleste større sykehus, nærmest som en lærlingordning. Om utdanningen var privat eller offentlig var egentlig et spørsmål om sykehuset var privat, kommunalt, fylkeskommunalt eller statlig eid. Skolen holdt til på sykehuset, hvor legene ga teoriundervisning mens erfarne sykesøstre hadde hovedansvaret for den praktiske opplæringen ute på sengepostene. I den grad "sykepleierskolen" var en egen bygning, hadde den karakter av et søsterhjem – et internat der sykepleierelevne bodde. Frem til 1980 ble det etablert 33 offentlig godkjente sykepleierutdanninger i Norge. Utdanningen fikk etter hvert krav til innhold og lignende, og ble lovregulert. Sosialdepartementet var ansvarlig fram til 1981. Først i løpet av 1980-årene ble sykepleie en høyskoleutdanning underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet. Fra 1994 ble de statlige sykepleieskolene omorganisert og innlemmet i det regionale høyskolesystemet i tråd med høyskolereformen. Et lite antall private institusjoner er fortsatt "rene" sykepleierskoler, som *Menighetssøsterhjemmet*

Høgskole i Oslo. Autorisasjon av helsepersonale ligger hos Statens Helsetilsyn, som har en avgjørende finger med i utformingen av utdanningene.

Andre helsefaglige utdanninger

Staten var ikke helt uvirksom når det gjaldt fagutdanninger innenfor helsefeltet. Satsingen fram til krigen rettet seg mot kurativ virksomhet og kom i form av tilleggsutdannelse for sykepleiere. *Statens jordmorskoler* fantes i Oslo og Bergen, som ettårig påbygningsstudium. Organisatorisk var utdanningene tilknyttet *Statens utdanningssenter for helsepersonell* på Bygdøy (Villa Grande, nå Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter) og Haukeland sykehus. Under Utdanningssenteret lå også *Statens spesialskole i psykiatrisk sykepleie*. Virksomheten her startet ved Gaustad sykehus i 1954. Tilsvarende statlig utdanning fantes også i Bodø og i fylkeskommunal regi i tilknytning til sykehus i Stavanger og Bergen. Tilbudene fungerte som videreutdanning for sykepleiere med relevant praksis. Den siste institusjonen under utdanningssenteret var *Statens Helsesøsterskole* fra 1947. Tilsvarende tilbud fantes i Tromsø og Trondheim fra 1975 og 1980. De tre skolene ved Utdanningssenteret hadde hver sin rektor, men felles direktør.

Statens fysioterapiskole i Oslo ble opprettet i 1968 som en høyskole i forlengelse av virksomheten ved Oslo ortopediske institutt. Tilsvarende skole ble opprettet i Bergen i 1976. *Mensendieckskolen* i Oslo, høgskole for mensendieckbasert fysioterapiutdannelse, ble etablert i Oslo i 1927. Skolen ble overtatt av staten i 1979, og er siden 1994 en del av Høgskolen i Oslo. *Ergoterapihøgskolen*, tidligere "Arbeidsterapiutdanningen", ble først opprettet som en avdeling ved Statens lærerhøgskole i forming i Oslo. Fra 1983 ble det også egen skole i Trondheim.

Statens fysiokjemikerskole (tidl. Rikshospitalets fysiokjemiskole), opprettet 1962, ga toårig utdanning på høyskolenivå rettet mot sykehusenes behov for laboratoriepersonale. Skolen hadde 46 elever på toårig grunnutdanning og 12 på påbyggingsstudier. Utdanning som fysiokjemiker og bioingeniør ble etter hvert gitt en rekke steder i tilknytning til sykehus. Etter 1994 ble skolen en del av høgskolen i Oslo. *Radiografhøgskolen* i Oslo fra 1983 var et lignende tilbud i grenselandet mellom ingeniørfag og helsefag. *Statens reseptarhøgskole* ble opprettet i 1960 og *Statens skole for proteseteknikk*, Oslo i 1968.

Norges kommunal- og sosialhøgskole i Oslo ble opprettet i 1949. Skolen utdannet kommunalkandidater, sosionomer og barnevernspedagoger. Fra 1975 ble Norske Kvinners Nasjonalråds sosialskole del av virksomheten. Tilsvarende tilbud fantes i Trondheim, *Sosialhøgskolen* fra 1963, og i Stavanger, *Sosialhøgskolen* fra 1967.

Andre statlige fagutdanninger

Det var også en rekke andre yrkesrettede utdanninger der staten fikk et hovedansvar. Det er ikke mulig å gi noen fullstendig oversikt, men vi kan nevne noen eksempler på felter og enkeltinstitusjoner.

På kulturfeltet ble *Statens bibliotekskole* opprettet i 1940 og utdannet i hovedsak bibliotekarar til folke- og skolebibliotek. Det kom etter hvert krav om at alle kommuner skulle ha minst en bibliotekar. Journalistakademiet, senere *Norsk journalisthøgskole*, ble opprettet i 1966. Utdanningen var opprinnelig innrettet som påbyggingskurs for erfarne journalister, men ble etter hvert en grunnutdanning for mediefolk. Begge er fra 1994 en del av Høgskolen i Oslo, samlokalisert på høgskolesenteret på Bislett.

Med privatbilismens gjennombrudd i 1960-årene kom behovet for *Statens trafikkklærerskole* som ble opprettet i 1970 under Kirke- og undervisningsdepartementet og som utdannet lærere til sjåførskoler og bilsakskyndige. Utdanningen var ettårig og lokalisert til Stjørdal. Den er i dag en del av Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Fortsettelsesskoler

Folkeskolelovene av 1889 la opp til at det skulle være en "fortsettelseskole". I byene var middelskolen den naturlige fortsettelse. På landet eksisterte det ikke noe slikt alternativ og folkeskoleloven for landet innførte derfor krav om en slik skole. "Framhaldsskolen" som denne skolen ble hetende, utviklet seg dermed som et eget skoleslag. I 1908 kom det inn krav om fortsettelseskole, også i byskoleloven. Mens fortsettelseskolen på landet fikk et teoretisk preg, ble den i byene en mer praktisk yrkesskole som mange steder bygde på eksisterende "arbeidsskole" – en slags forskole til praktiske yrker. Dermed oppstod det en uklarhet om det skulle være en praktisk eller en teoretisk skole. Skolen fikk dessuten svært varierende lengde fra kommune til kommune. *Framhaldsskolen*, som den senere ble hetende både i byene og på landet, var i likhet med amtsskoler, folkehøyskoler og kristelige ungdomsskoler en løs tråd både i forhold til den høyere skole og i forhold til yrkesskolene. De dekket først og fremst et behov for sysselsetting og modning som ble stadig større. (Se for øvrig bildet fra Karasjok på side 48).

2.4 Mot et sammenhengende utdanningssystem

Etter hvert som utdanningssystemet ble bygd ut, nedenfra og ovenfra, oppstod det et stadig større behov for bedre samordning og ikke minst for en utbygging av den høyere skolen. Det gikk fortsatt et vanntett skille mellom utdanninger som bygde på folkeskolen og utdanninger som bygde på eksamen artium. Det var ikke mulig å bevege seg fra lavere til høyere nivå innen samme felt – uten å ta veien innom teoretisk allmenndannende skole. Særlig problematisk var dette der utdanningene var spesielt differensiert, som innenfor "det tekniske undervisningsvesen". Ingen kunne bli opptatt på de tekniske skoler uten middelskole, eller på NTH uten eksamen artium. Dette gjorde det vanskelig og tungvint å skaffe seg gradvis bedre utdanning.

I mellomkrigstiden fortsatte stadig flere barn med skolegang utover folkeskolen. Det hang sammen både med utbyggingen av skolen, med samfunnsutviklingen som førte til et generelt økende behov for kunnskap og med økonomisk krise, og arbeidsledighet som presset barn og ungdom ut av arbeidslivet – særlig i byene. Samtidig var det et økende behov både for en obligatorisk påbygning på folkeskolen og for en forskole til praktisk yrkesrettet utdanning. Det store flertallet sluttet sin skolegang etter syv års folkeskole. Men de fleste var altfor umodne og lite selvstendige til å stå på egne bein. Unge i overgangen mellom barn og voksen trengte mer enn noen gang orden og struktur.

Fra 1911 til 1936 ble det lagt fram en rekke forslag til samordning av forholdet mellom fortsettelseskolen, yrkesskolene og den høyere skolen, men uten at noe skjedde. Først midt i 1930-årene var folkeskolen så godt utbygd over hele landet at grunnlaget for en ordning endelig var til stede. Syvårig folkeskole ble obligatorisk. Blikket kunne nå rettes mot det høyere skolevesen som skulle bli "smidigere og mer variert" enn før. Enhetsskolen skulle ikke bare være grunnlag for den høyere skole, men "for et organisert system av videregående skoler for de ulike teoretiske og praktiske dannelsesbehov som samfunnet har".¹¹⁴

Fra slutten av 1930-årene kom det på plass en skolestruktur med obligatorisk 7-årig folkeskole, etterfulgt av framhaldsskole og yrkesskole eller realskole og gymnas. Bestemmelsene om fortsettelseskole ble tatt ut av folkeskolelovene og i stedet fremmet som en egen "lov om framhaldsskoler" i 1939. Loven ble først vedtatt i 1946. Fullt utbygd framhaldsskole var på to år, som et alternativ for de som ikke kom inn på realskole. Skolen kunne gjøres obligatorisk for 1 år. Forholdet til fag- og yrkesskolene ble avklart gjennom en "lov om yrkesskoler for håndverk og industri" i 1940.

Loven av 1940 skilte mellom *verkstedsskoler*, der elevene gikk før læretiden, og *lærlingeskoler* som den skole elevene gikk på mens de var lærlinger. Verkstedsskoler kunne være 1-3 år og gi et kort introduksjonskurs som grunnlag for lære, eller gi en fullverdig utdanning i et fag. For en fullt utdannet person kunne skolene gi videreutdanning i spesielle emner eller utdanning som kvalifiserte til formanns- og verksmesterstillinger. Loven av 1940 ble i 1950 supplert med en ”lov om lærlinger i håndverk, industri, handel og kontorarbeid” og i 1957 med en ”lov om handelsgymnaser og yrkesskoler for handel og kontorarbeid”.

Den nye strukturen forutsatte utvidelse av folkeskolen med flere skoledager pr. år og mer omfattende fagplaner. Den krevde både bedre skolelokaler og flere lærere, og trådte først i kraft med full virkning etter krigen.

Etter krigen skulle forskjellene mellom høy og lav, by og land jevnes ut, og skolen ble sett som et av de fremste virkemidlene til å realisere målet. I de politiske partienes fellesprogram i 1945 het det at ”Hele skolevesenet må samordnes” så alle ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning ”går naturlig over i hverandre, enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer”. Målet var: ”Byskole over hele landet”. Alle barn i Norge – uansett hvor i landet de vokste opp, og uavhengig av foreldrenes økonomi – skulle få samme skolegang og samme mulighet til utdanning.

For å gjennomføre det som var vedtatt i 1930-årene oppnevnte regjeringen en samordningsnemnd for skoleverket. Den samordnet lovene om yrkesskoler, folkehøyskoler, gymnas og realskoler og utformet retningslinjene for et helhetlig utdanningssystem. Samtidig ble det lagt opp til en kraftig utbygging av skoler for realisere planene og ta imot de store ungdomskullene som nå meldte seg. Kirke- og undervisningsdepartementet kom i 1948 fram til at det bare i folkeskolen trengtes 1000 nye skolebygg og dobbelt så mange klasserom.¹¹⁵ Stortinget vedtok å gjennomføre dette på ti år.

Alt i begynnelsen av 1950-årene økte imidlertid ambisjonene ytterligere. Arbeiderpartiet som hadde flertall på Stortinget, gikk inn for en omdanning og kraftig utbygging av hele utdanningssystemet. Det skulle bli mulig for langt flere å utnytte sine evner og ta høyere utdanning. For å nå det målet hadde regjeringen alt i 1947 opprettet Statens lånekasse for utdanning. Det førte helt fra starten til en merkbar økning i søkningen til høyere utdanning. Men for å få flere til å fortsette til gymnas og høyere utdanning måtte den obligatoriske skolegangen utvides fra syv til ni år.

Pådriver for den nye skolepolitikken var Helge Sivertsen, som ble statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet og statsråd fra 1960. Sivertsens skolepolitiske mål var en obligatorisk 9-årig skole med seksårig barneskole og en avsluttende treårig, linjedelt ungdomsskole. For å få gjennomslag for en slik ordning var det viktig å forhindre at det ble reist for mange skolebygg tilpasset den gamle ordningen. Redskapene for Sivertsens skolepolitikk ble ”Lov om forsøk i skolen” og ”Forsøksrådet for skoleverket” som gjorde det mulig for departementet å gi skoleeierne nye signaler uten å vente på Stortingets formelle behandling av nye skolelover og læreplaner. ”Hadde vi ikke vunnet frem her, ville den gamle ordningen vært såpass låst gjennom utbyggingen at det hadde vært vanskelig å bryte den”, uttalte Helge Sivertsen i ettertid.¹¹⁶

I 1954 kom ”Lov om forsøk i skolen”, og samme året ble ”Forsøksrådet for skolen” opprettet. I 1955 startet forsøk med linjedelt ungdomsskole i landkommunene Malm i Nord-Trøndelag og Sykkylven og Ørsta på Sunnmøre.¹¹⁷ I 1958 var forsøk med niårig grunnskole satt i gang i 327 kommuner og året etter ble det vedtatt å innføre forsøk med obligatorisk niårig grunnskole. Etter fem års ”forsøk” var man klar til å institusjonalisere ungdomsskolen i 1959. Det vanlige var fortsatt syvårig folkeskole, men alle kommuner som ønsket det, kunne nå innføre obligatorisk niårig skole.

Sammen med utvidelsen av grunnskolen fulgte sentralisering i større og bedre utstyrte skoleanlegg med godt kvalifiserte lærere. Mens nesten 60 prosent av skolene på landet var udelte eller todelte i 1950, gjaldt det bare 30 prosent i 1970. Samtidig skjedde det en utbygging av ungdomsskoler, gymnas og yrkesskoler som ga ungdom i distriktene kortere skolevei.

I 1945 var det 32 verkstedsskoler med til sammen ca. 2 500 elever. I 1965 var tallet økt til 90 skoler med over 12 000 elever. Handel og kontor var et annet populært skoleslag med over 7 000 elever i 1965. Utviklingen skjøt ny fart fra midten av 1960-årene. I ”landsplan for den videre utbygging av yrkesskolene for håndverk, industri, handel og kontorarbeid m.m for perioden 1965-70/71”¹¹⁸ ble det lagt opp til en omfattende utbygging av yrkesskolene som fra 1970 skulle kunne imot ca. 45 prosent av et årskull på rundt 60 000 elever. Samtidig som kapasiteten ble bygd ut, ble undervisningens allmenndannende karakter styrket for å minske forskjellene mellom gymnas- og yrkesskoleutdanning.

Fra slutten av 1950-årene var veksten i de høyere skoleslagene så stor at det ble vanlig å snakke om en ”utdanningseksplasjon”. Andelen som tok eksamen artium økte fra 10 prosent i 1950 til 25 prosent i 1970. Over 40 prosent tok samme året annen videregående utdanning utover ungdomsskole.¹¹⁹

Med innføring av obligatorisk niårig skole og ungdomsskolen som en kommunal oppgave, ble det nødvendig å gå opp ansvarsdelingen mellom staten, fylkeskommune og kommune på nytt. Som følge av denne gjennomgangen ble ansvaret for gymnas (herunder landsgymnas og statsrealskoler) og yrkesskoler overført fra staten til fylkene fra 1965. Samtidig opphørte lektorene å være embetsmenn. Staten stod dermed tilbake med ansvaret for universitetene og de vitenskapelige høyskolene, samt med den store floraen av utdanninger som ikke krevde artium. Med utviklingen av skolen og utdanningseksplasjonen i 1960-årene var det imidlertid duket for en kraftig utbygging også av høyere utdanning.

Kapittel 3

3. Enhetsskole og masseutdanning

Folkeskoleloven av 1959 og lov om realskole og gymnas av 1964 var overgangslover. Først i 1969 ble det endelig bestemt at alle barn i Norge skulle gå ni år på skole: seks år i barneskole og tre år på ungdomsskole. De to skolene utgjorde til sammen *grunnskolen* og var ett skoleslag med felles lovgrunnlag, målsetning og læreplan.

I kjølvannet av overgangen fra folkeskole til grunnskole forsvant også begrepene framhaldsskole, realskole og gymnas ut av terminologien. De to første gikk opp i grunnskolens øverste avdeling, ungdomsskolen. Gymnaset ble sidestilt med yrkesskolen. En helt ny skolestruktur og et nytt begrep – den videregående skole – ble etablert.

Sidestillingen av gymnas og yrkesskoler var resultat av et langvarig arbeid for å skape et praktisk alternativ til gymnaset. I 1969 ble det opprettet ”reformgymnas” ved katedralskolene i Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. Her ble det drevet forsøk med gymnas- og yrkesfaglige studieretninger under samme tak. Forsøkene munnet ut i ”Lov om videregående opplæring” i 1976 som samlet gymnas og yrkesskole i et lovverk, under betegnelsen ”videregående skole”.

Med barneskole, ungdomsskole og videregående skole var det skapt en felles offentlig skole for alle barn og unge, fra skolestart fram til et skille mellom yrkesliv eller studier omkring 18-19 årsalder. Grunnskolen var kommunenes ansvar. Den videregående skolen var fylkeskommunens ansvar.

Utbyggingen av grunnskolen og den videregående skolen førte til at det fra 1960 oppstod en kraftig økning i behovet for utdanningsplasser – som var statens ansvar. Antallet studenter ved Universitet i Oslo økte fra 5 600 i 1960 til 16 800 i 1970. For første gang oppstod det en tydelig indre sammenheng i utdanningssystemet mellom utbyggingen av skole/grunnutdanning og høyere utdanning.

”Utdanningsrevolusjonen” som manifesterte seg fra 1960 falt sammen med at det etter krigen ble født uvanlig store barnekull og med en rask omdanning av arbeidslivet som førte til økt studietilbøyelighet. Fra midten av 1960-årene nådde antallet arbeidsplasser i primærnæringer, sjøfart og industri en topp og ble deretter kraftig redusert.

Delvis skjedde det en rasjonalisering, spesialisering, mekanisering og automatisering. Gamle og til dels håndverkspregete produksjonsmåter ble utkonkurrert. Delvis skjedde det en *avindustrialisering*. Produksjonen ble internasjonalisert og konkurransen hardere. Gamle industrier som treforedling og tekstil ble utkonkurrert av bedrifter i lavkostland. Overalt ble det investert i dyrt produksjonsutstyr som krevde færre, men bedre utdannede arbeidere. Utviklingen ga mindre rom for ufaglært arbeidskraft. Det ble vanskeligere å få lærlingeplasser.

Samtidig skjedde det en vekst i arbeidsplasser i tjenesteytende næringer og i det offentlige. De nye arbeidsplassene ble delvis fylt av kvinner som omkring 1970 begynte å gå ut i lønnet arbeid i langt større grad enn tidligere. Kvinnene inntok i stor grad de mange nye arbeidsplassene i det offentlige der veksten særlig kom innenfor helse, sosial, omsorg og skole. Også de nye arbeidsplassene økte etterspørselen etter mer teoretisk kunnskap og mer utdanning

Utviklingen de siste 40-årene har fortsatt i samme retning og er blitt karakterisert med stadig nye merkelapper. I 1970- og 1980-årene snakket man om service- og tertiærnæringer, fra 1990-årene om "informasjonssamfunnet" og etter hvert om "kunnskapssamfunnet".

3.1 Enhetsskolen: Fra utjevning til integrasjon

Med den niårige grunnskolen og sidestillingen av gymnas og yrkesskole som videregående skole var "enhetsskolen" et faktum. Samtidig bidro utviklingen til å gi begrepet en ny og utvidet betydning. Enhetsskolen skulle ikke bare fjerne sosiale og økonomiske skillelinjer og samordne grunnskole og videregående skole, men også integrere grupper av elever som trengte ekstra ressurser og som tidligere var blitt samlet i egne skoler. Det innebar en ytterligere overføring av ansvar for skolen fra staten til kommunene.

Grunnskoleloven av 1969 innførte dessuten økt demokrati og medbestemmelse for elever, foreldre og lærere og større vekt på lokalt lærestoff (Heimstadi lære). Loven bestemte at ved hver skole *skal* det være et foreldreråd der alle som har barn ved skolen var medlem. Ved hver ungdomsskole *skal* det være elevråd, ved hver barneskole *kan* det opprettes elevråd, mens det *skal* være et klasseråd i hver klasse. Skolen skulle bli et "demokratisk samfunn" og gi elevene anledning til å "utvikle seg som tenkende og handlende individer".

Fra spesialskoler til integrering i skolen

Fra 1960 til 1975 var det store interne brytninger knyttet til veivalg i spesialundervisningen. Grensene mellom den undervisningen staten hadde ansvaret for og den som kommunene hadde ansvaret for, ble stadig vanskeligere å trekke. Kommunene satt i praksis med ansvaret både for de som hadde litt lærevansker og de som ble ansett som lite opplæringsdyktige (utviklingshemmet), mens staten hadde ansvaret for en ikke klart avgrenset mellomgruppe. Samtidig ble det satt spørsmål ved institusjonalisering av barn. Fagfolks oppfatning av familien forandret seg i løpet av kort tid fra at den "manglet kompetanse" til at "mødre kan gi bedre omsorg enn noen institusjon". Fagfolkene mente nå at barn burde vokse opp hos sin egen familie, eller i familielignende enheter. Barn som ikke vokste opp hjemme, ville bli berøvet vanlige stimuli og en alminnelig barndom. Det gjaldt også psykisk utviklingshemmede. Segregerte spesialskoler kunne medføre stempeling av elevene.

Mot dette bakteppet startet arbeidet med revisjon spesialskolelovgivningen i 1969 som munnet ut i "Integreringsloven" av 1975 og som førte til nedbygging og avvikling av det statlige spesialskolesystemet. Essensen i reformen var at kommunene skulle ha ansvar for all grunnskoleundervisning. Loven uttrykte en ambisjon om at spesialundervisningen "så langt som mulig og faglig forsvarlig" skulle pågå innen den vanlige skolens rammer. Kommunene stod relativt fritt og kunne blant annet fortsatt kjøpe plass i gjenværende statlige spesialskoler. Rent faktisk skjedde det likevel en kraftig reduksjon av elever i statlige spesialskoler, ikke minst som følge av at en hel serie av statens skoler i 1977 ble overført til kommunene, herunder 16 skoler for utviklingshemmede. Disse ble ikke nødvendigvis avviklet som

spesialschooler, ettersom det mange steder var tilstrekkelig elevgrunnlag for å opprettholde spesialtilbud. De statlige spesialskolene forsvant helt som institusjonstype i 1992, da de enten ble nedlagt eller omdannet til "kompetansesentra" med oppgave å avlaste eller bistå skoler, tilby rådgivning og kurs til lærere og elevgrupper. Statped står for *Statens spesialpedagogiske støttesystem*. Flere opprinnelige spesialskoler er fortsatt i statlig eie og i bruk av Statped som for eksempel Bredtvet i Oslo.



Bredtvet kompetansesenter i Oslo ble bygget som spesialskole for talehemmede. Skolen sto ferdig i 1966, etter tegninger av arkitekt P. A. M. Mellbye. Anlegget skiller seg fra tidligere spesialskoleutbygginger ved at funksjonene er fordelt i flere mindre bygninger for skape et mer "hjemlig" preg. Bildet viser felles skole- og administrasjonsbygg i bakgrunnen, og mindre, separate internater med ulike fargekoder i forgrunnen.

Foto: Statsbygg.

Fra samiske skoler til samisk i skolen

Utover på 1950-tallet kom det bevegelse i holdningene til bruk av samisk i skolen, under inntrykk av en samisk kulturreisning og tiltagende politisk organisering. Et ledd i dette var at det ble stilt alvorlige spørsmål ved satsingen på sentralskoler i de samiske områdene og forholdene ved de samiske internatskolene. På internatet var det lenge ikke lov for samer å snakke samisk eller for samebarn å snakke om familien og lignende. Samisk kultur var «noget der ikke fantes». I 1958 ble "Komiteen for å utrede samespørsmål" nedsatt. I 1959 forelå komiteens innstilling, der det het at "Komiteen vil tilrå at staten overtar driften av alle internater for samebarn [...] da dette vil gi garanti for forsvarlig drift". Et nytt offentlig utvalg fra 1963 fikk i oppgave å vurdere internatene spesielt. Utvalget anbefalte en revurdering av politikken, i hvert fall når det gjaldt de yngste barna. Det måtte så vel menneskelig, pedagogisk som økonomisk være mer gunstig å oppføre flere mindre skoler nærmere barnas hjemsted, "fremfor å internere elevene et annet sted". For litt eldre barn (ungdomsskolen) måtte internatene fortsatt bestå, men det måtte bli et skille mellom beboelsesenhets

omsorgsfunksjoner og skolens pedagogiske virksomhet.¹²⁰ Barna skulle ikke lenger være "under norsk påvirkning også utenom skoletiden".

Samisk begynneropplæring i folkeskolen kom i gang i 1967. Lovverket har ved senere revisjoner gitt større plass for opplæring i samisk. Fra 1975 ble det i språkblandingsdistrikter anledning til å opprette egne samiske skolekretser etter foreldrenes ønske. Her ble det anledning til undervisning både i og på samisk. I forbindelse med de senere reformer i det norske skoleverket er det i 1997 utarbeidet et eget samisk læreplanverk for elever i forvaltningsområdet for samelovens språkregler.



Sámi joatkkaskuvla / Samisk videregående skole i Kautokeino. Internat og første rektorbolig fra 1957 tegnet av Blakstad og Munthe-Kaas. Skolen i sin helhet er gjennom årene utvidet, modernisert og vesentlig endret, men her kommer det opprinnelige og karakteristiske 50-tallsuttrykket tydelig fram. Foto: Statsbygg.

Etter hvert ble det samisk utdanning på alle nivåer. Den første videregående opplæringen spesielt for samer var *Statens heimeyrkesskole for samer*, som kom i gang i Kautokeino fra 1952. Undervisningsspråket var da fortsatt norsk, men innholdet var fra starten tilpasset samiske forhold og det ble også undervist i samisk språk. I 1960-årene ble skolen "oppgradert" til å følge vanlige læreplaner for husflidsskoler, noe som førte til at mye av de spesielle samiske aktivitetene falt bort. Samtidig med at samisk kom inn i grunnskolen, forsvant det fra de fleste linjene ved yrkesskolen. Men fra slutten av 1970-årene fikk samiske emner igjen større plass i skolen. Søm/vev ble erstattet med duodji (samisk kunsthåndverk), som etter hvert ble utvidet til en treårig utdanning med fagbrev tidlig på 90-talet. Først i 1989 ble samisk igjen obligatorisk fag på alle skolens linjer. *Statens Reindriftsskole* ble opprettet i 1968 og var plassert på Borkenes inntil skolen i 1981 flyttet til Kautokeino. Skolen hadde fra starten små ressurser. Det fantes verken godkjent læreplan eller en eneste godkjent lærebok. I 1988 ble Reindriftsskolen slått sammen med Heimeyrkeskolen. Den nye skolen ble benevnt *Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla / Samisk videregående skole og reindriftsskole*. Reindriftslinjen utvidet fra ettårig til en treårig utdanning i tråd med Reform 94 og skolen fikk også økonomisk-administrative fag. Skolens lokaler fra 1957 (tegnet av Blakstad og Munthe-Kaas) ble vesentlig utvidet i 1982 og 1996.¹²¹



Sámi joatkkaskuvla Kárásjogas / Samisk videregående skole, Karasjok. Skolen ble opprettet i 1969, men fikk sitt eget bygg i 1979, i fellesskap med samisk spesialbibliotek. Atelier 2, Alta har tegnet skolen. Inngangspartiet med glasstak tilhører 2. byggetrinn og binder sammen det opprinnelige byggetrinnet med en større utvidelse i 1996. Foto: Statsbygg.

De første samiske gymnasklassene ble opprettet i Karasjok i 1969 som et statlig tiltak. Gymnasklassene hadde rom i ungdomsskolens bygg. I mange år var det parallelle klasser, der elevene ble delt etter språk. *Karasjok gymnasklasser* ble et reformgymnas i 1974, noe som ga større muligheter for tilpasset undervisning. Navnet på skolen ble *Sámi joatkkaskuvla Kárásjogas* eller *Samisk videregående skole, Karasjok*. I 1979 fikk skolen nytt bygg i fellesskap med samisk spesialbibliotek. Gjennom hele skolens historie har man forsøkt å utvikle et samisk innhold i fag som historie, kristendom og geografi, og departementet har gitt tilslutning til at 10-25 prosent av faginnholdet skal relatere til samiske forhold. Samiskfaget ble skolens "varemerke" og skilte den fra andre gymnas.

Universitetet i Oslo har undervist i samisk siden 1948. Siden har det kommet et bredere tilbud i samisk ved Universitetet i Tromsø, som helt siden starten i 1972 har hatt en samisk seksjon. Dette universitetet har en klar profil i å ivareta nordnorske og samiske interesser i undervisning og forskning. Senter for samiske studier har her en samordnende rolle. Det finnes dessuten tilbud om språkopplæring ved flere skoler og høyskoler i de nordligste fylkene. Høsten 1989 ble *Samisk høyskole i Kautokeino etablert*, med samiskspråklig lærerutdanning som det første tilbudet. Samisk høyskole har som målsetting å tilby utdanning innrettet mot det samiske samfunnets behov. En nordisk samisk forskningsinstitusjon, *Nordisk Samisk Institutt (NSI)* i Kautokeino, ble etablert i 1973 med støtte fra Nordisk ministerråd. Et samisk forskningsnettverk er under oppbygging mellom flere av disse institusjonene.

3.2 En politikk for masseutdanning

Da byene ble innlemmet i fylkeskommunen i 1961 og fylkene overtok ansvaret for gymnasene, ble det raskt et krav at man også skulle få en regional utbygging av høyere

utdanning på universitets- og høyskolenivå. Bergen hadde fått sitt universitet i 1946 og i begynnelsen av 1960-årene gikk regjeringen inn for å opprette universitet også i Trondheim og Tromsø. Samtidig ble det drevet regionale kampanjer for universitet i Grenland, Agder og Rogaland. Samtidig var det skepsis til om landet hadde menneskelige og økonomiske ressurser til ytterligere utbygging av slike institusjoner, og om det var ønskelig eller hensiktsmessig.

Universitetet i Oslo nådde en foreløpig topp i 1974 med 20 000 studenter. Der ble nivået liggende til 1989. Utbyggingen av universitetene i Bergen, Tromsø og Trondheim og av høyskolesystemet fanget opp mye av økningen i studentmassen inntil slutten av 1980-årene. Fra 1980-årene ble utdanning og særlig etterutdanning brukt som sysselsettingspolitikk. Under den økonomiske krisen fra 1987-88 økte tilstrømningen av studenter kraftig og i 1992 måtte det for første gang innføres generell adgangsbegrensing ved UiO, som med ca. 35 000 studenter var landets overlegent største utdanningsinstitusjon.

Universitet som regionalt kunnskapssentrum

Bergen

Det første universitet utenfor hovedstaden, *Universitetet i Bergen*, ble til etter det vestlandske ordtaket om at "har du klave får du ku": Byens borgere og kommunen begynte sammen med Bergen Museum å oppføre bygninger for et universitet lenge før Stortinget i 1946 fattet vedtak om opprettelsen av en slik institusjon. Universitetssaken ble drevet parallelt med handelshøyskolesaken og begge utløste store summer fra lokale donatorer som så at byens fremtid var avhengig av at dens "kultur [fikk] et velbygget videnskabelig grundlag."¹²²

En kime til en vitenskapelig institusjon hadde man i *Bergens Museum*, grunnlagt 1825. Her fantes det forskerstillinger og det ble gitt undervising i tilknytting til museets arbeidsoppgaver, naturhistorie med vekt på zoologi/oseanografi og kulturhistorie. Museets hovedbygning (tegnet av J. H. Nebelong 1865) var utvidet med to nye fløyer i 1898 (ved kommunearkitekt H. J. Sparre). I 1913 ervervet kommunen den tilstøtende eiendommen Fastings Minde, og på denne tomten ble det planlagt nybygg for museets historisk-antikvariske samlinger og undervisningsbygg for et universitet. Reguleringsplanen for "Bergens universitet" ble etter en landsomfattende konkurranse i 1917 utformet av bergensarkitekten Egill Reimers, som foreslo en tett, Camillo Sitte-aktig kvartalsstruktur med tårn- og portalmotiver, trange passasjer og større og mindre plassdannelser med instituttbyggene malerisk gruppert omkring. Forslaget speilet en urban universitetstradisjon à la Oxford eller Uppsala, og var helt i tråd med byplanarbeidet i Bergen i perioden, som vektla en variert bebyggelse og maleriske "bybilder".¹²³

Nebelongs opprinnelige hovedbygning var styrende for utformingen av de nye bygningene når det gjaldt materialbruk og fargesetting, med pusset eller slemmet tegl i lysegult eller grågrønt. Reimers oppførte i 1921 - 27 første byggetrinn av Historisk Museum (byggetrinn II ble aldri realisert), som var ment å inngå som del av reguleringsens borgaktige "ringmur" øverst på skrenten mot Puddefjorden. Et høyt porttårn (opprinnelig tenkt med nybarokk tårnhette men oppført med lavt pyramidetak) danner inngangsmotiv til universitetsområdet for besøkende fra Møhlenpris, og signaliserer samtidig at her finnes museets historiske samlinger. Kommunen oppførte parallelt med reguleringsarbeidet Sydneshaugen skole (1916 - 1921), som var "konvertibel" når universitetsplanen en gang ble realisert.



Bergen Museum, grunnlagt 1825 ble utgangspunktet for vedtaket om opprettelse av Universitetet i Bergen som kom i 1946. Her J. H. Nebelong bygning fra 1865 som huser universitets naturhistoriske samlinger. Foto: Statsbygg.

Kommunen kjøpte også eiendommen Florida sør på Nygårdshøyden, for universitets- og sykehusformål. Konkret skulle det bygges for Geofysisk institutt, som da stod under ledelse av professor Vilhelm Bjerknes. Han var kallet fra Leipzig i 1917 for å bygge opp et geofysisk forskningsmiljø i Bergen. Det var avgjørende å sikre ham de beste arbeidsforhold. Geofysisk institutt stod ferdig i 1928, og igjen var Reimers arkitekt. Et medisinsk fakultet var også ønsket, og kommunen reserverte tomter nær det kommunale sykehuset Haukeland for dette formålet. Her ble det imidlertid ingen konkret utbygging før etter etableringen av universitetet i 1946.

Reimers visjon om det urbane universitet ble realisert da utbyggingen for alvor satte fart etter 1946, om enn på en litt annen måte enn opprinnelig tenkt. For å løse universitetets mest prekære plassbehov, ble eksisterende bygg ad hoc tatt i bruk til kontorer og undervisning, slik at boliger og universitetslokaler ble liggende om hverandre. Staten fikk på 1960-tallet båndlagt store deler av Nygårdshøyden til universitetsformål og brukte innløsningsretten flittig. Meningen var å rive og bygge nytt og "tidsmessig", men ressursmangel tillot dette bare unntaksvis. Nye byplanidealer med vekt på bevaring av den historiske leiegårdsstrukturen førte til at saneringsplanene fra 1960-tallet ble forlatt – i stedet rehabiliterte man eksisterende lokaler, og store deler av universitetets virksomhet foregår i dag i bygninger oppført for helt andre formål.

Noe ble imidlertid bygget: Sydneshaugen skole, som ble tatt i bruk av universitetet i 1965, har fått selskap av Universitetsbiblioteket (tegnet av Kåre Kvilhaug og Jo Svare 1961) og HF-bygget (tegnet av Peter Helland-Hansen og Sverre Lied 1967). Disse er utformet som moderne, frittliggende paviljonger, som bryter noe med Reimers' mer urbane regulering, men likevel føyer seg fint inn i den historiske strukturen av byvillaer, monumentalbygg (museene, Johanneskirken) og park/botanisk hage. Realfagbygget (tegnet av Harald Ramm Østgård 1977) har en skala og typologi som bryter kraftig med det historiske mønstret.



Universitetsbiblioteket i Bergen fra 1961, bygget etter Peter Helland-Hansen og Sverre Lieds tegninger.
Foto: Statsbygg.

Bebyggelsesstrukturen som preger universitetet i Bergen i dag, fikk sin utforming i perioden 1913-1920, vel 30 år før institusjonen ble opprettet. Ved en sammenligning av Greves anlegg for NTH fra samme tid og Reimers' plan for "Bergens universitet", fremtrer interessante trekk. I Trondheim er det staten som oppfører en *nasjonal institusjon*, og denne får en representativ hovedbygning i en tilbaketrukket, opphøyet posisjon i forhold til byen – med andre ord et klassisk offentlig monumentalanlegg. I Bergen er det lokale krefter som vil reise et universitet i byen, til nytte for byen og integrert i byen. Det kommende universitetet innordner seg byens struktur, men markeres forsiktig med tårn- og portalmotiver.

Universitet som regionalt kunnskapssentrum - Tromsø

Det synes å være en regel i Norge at gode museer gir grunnlag for et universitet. Med latinskole og stiftsseminar var Tromsø allerede før 1850 godt etablert som Nord-Norges skolesentrum, men byen og landsdelen manglet en vitenskapelig institusjon. Et første skritt ble tatt med grunnleggelsen av Tromsø Museum i 1872. Museet ble fra starten først og fremst en forskningsinstitusjon, et sted for oppbevaring av vitenskapelig materiale og for publisering av vitenskapelige resultater.¹²⁴ Forbilder var Vitenskapsmuseet i Trondheim og Bergen Museum.

Som så mange andre slike institusjoner i denne perioden, var museet i utgangspunktet basert på frivillig virksomhet. Ut fra medlemmenes interesser ble samlingene organisert langs to hovedlinjer: arktisk geologi og naturhistorie og nordnorsk og samisk kulturhistorie. Museet fikk et beskjedent statsbidrag og mottok dessuten bidrag fra amtene i Tromsø stift (Nordland, Troms og Finnmark) og kunne fra 1877 ansette zoologen Hans Jacob Sparre Schneider i en vitenskapelig stilling. Zoologien var lenge det eneste faget med vitenskapelig ansatte. De øvrige avdelingene måtte greie seg med frivillige. Blant disse var lærer Andreas Notø, rektor Just K. Qvigstad ved Tromsø Seminarium og skolemannen O. M. Nicolaisen, som i 44 år bestyrte museets arkeologiske virksomhet uten lønn. Qvigstad fikk fra 1920 statsstipend og kunne vie sin tid til samisk etnografisk forskning. Han ble for arbeidet med samiske folketradisjoner, hva Moltke Moe og Knut Liestøl var for studiet av de "norske".¹²⁵

De første 20 årene holdt museet til i leide lokaler i Baptistenes menighetshus sentralt i byen. Dette var en trebygning som etter sin natur var lite egnet som museum. Dertil ble lokalene raskt fylt opp med innsamlede gjenstander. I 1894 stod imidlertid en ny, frittliggende museumsbygning i mur ferdig. Denne var nok rommelig da den var ny, men ble etter hvert propp full av innsamlede gjenstander. Fra 1927 begynte man å ta i bruk utstillingssalene til magasiner. Etter 1945 var museet i praksis uten arealer til publikumsutstillinger. Den tilstanden varte til 1961, da en ny museumsbygning i "Folkeparken" lenger sør i byen kunne tas i bruk.



Tromsø Museum. Den nye museumsbygningen i "Folkeparken" sør i byen er tegnet av Blakstad & Munthe-Kaaas, et arkitektfirma som hadde mange oppgaver i Nord-Norge i forbindelse med gjenreisningen etter krigen. Bygningen er typisk for arkitektenes avdempede modernisme. Foto: Statsbygg.

Tanken om et universitet i Tromsø ble lansert av politikeren og næringslivsmann Hans A. Meyer fra Mo i Rana allerede i 1918, gjennom en artikkel i hovedstadspressen. Samme år donerte Conrad Holmboe en for tiden betydelig gave på 10 000 kroner til "Tromsø Universitet", som han mente kunne etableres forholdsvis raskt på grunnlag av Museet og det nye Geofysisk Institutt (Nordlysobservatoriet), selv om institusjonen "til å begynne med ikke kan få karakter av et universitet". I 1920-årene ble *Komiteen for de vitenskapelige institusjoner i Tromsø* etablert med denne gaven som grunnlag. Man så for seg et "akademi" med fire professorer (i zoologi, botanikk, geologi og oseanografi) og et dosentur i arkeologi, men under "kulturpausen" i mellomkrigstiden hadde museet mer enn nok med å holde hodet over vannet. I den vanskeligste perioden stod flere avdelinger uten bestyrer eller konservator. Ut av bestrebelsene kom imidlertid *Fondet for Nord-Norges Universitet*.

Rikspolitisk stod Tromsø langt bak Bergen i køen for et nytt universitet. Men *Norges almentvitenskapelige forskningsfond* (etablert i 1949) fulgte en desentraliseringslinje i tildelingen av forskningsmidler. Dette kom Tromsø Museum til gode allerede på 1950-tallet. I 1962 ble institusjonen dessuten trukket med i spørsmålet om å avhjelpe lærermangelen, som var særlig prekær i Nord-Norge i årene forut for innføring av ungdomsskolen. Kirke- og undervisningsdepartementet mente at museet kunne gi tilbud om deleksamen i zoologi og botanikk for Tromsø lærerskoles elever. Tilbudet ble ikke igangsatt, men koblingen mellom museets forskning og høyskoleutdanninger var etablert i departementet og saken om

Universitetet i Tromsø var nok en gang på den utdanningspolitiske dagsorden. I Stortingsmelding nr. 91 (1961-1962) het det at regjeringen ”finner det naturlig at også Nord-Norge etter hvert får egen selvstendig for utdanning på høyskolenivået. Forholdene ligger her vel til rett for flere fag, bl.a. realfag og samisk språk og kultur”.¹²⁶ Disse fagene var nettopp museets viktigste arbeidsfelt.

I 1967 foreslo Regjeringen å opprette et universitet i Tromsø. Det skulle bygge på kompetansen ved Tromsø lærerskole, ved byens sykehus (som var i ferd med å bli Fylkessykehus), Tromsø Museum og Nordlysobservatoriet. De to siste enhetene skulle inkorporeres i det nye universitetet, men Lærerskolen skulle fortsette som selvstendig høyskole. At sykehuset ble nevnt, tyder på at medisinerutdanningen hadde kommet til som et avgjørende argument for landes fjerde universitet. Dette hang delvis sammen med en forhåpning om at leger utdannet i Nord-Norge ville bosette seg i nord, men det reflekterte også legeutdanningen er avhengig av et tilstrekkelig antall praksisplasser. Det begrenset ekspansjonsmulighetene ved de allerede eksisterende utdanninger. Samme hensyn ledet også til opprettelsen av et medisinsk fakultet i Trondheim i 1975.

Behovet for flere lærere og medisinerere i Nord-Norge ble avgjørende argumenter i debatten og 28. mars 1968 vedtok Stortinget å opprette et universitet i Tromsø. Et annet argument som vant frem i Stortinget, var at det nye universitetet ville bidra til å skape større geografisk likhet og rettferdighet mellom Nord-Norge og resten av landet. Målet var både å gi nordnorsk ungdom bedre utdanningsmuligheter og sikre rekruttering av fagfolk til landsdelen. I 1972 kunne kong Olav V åpne *Universitetet i Tromsø*. De første studenter og lærere inntok sine plasser – i leide lokaler rundt om i byen.

Universitetsetableringen i nord er blitt kalt et distriktpolitisk eksperiment, og det manglet ikke på advarende røster mot å etablere et universitet i Nord-Norge. Mange fryktet at søkingen av forskere og studenter ville bli så svak at institusjonen verken ville holde faglig forsvarlig nivå eller oppnå forsvarlig størrelse. Museets 65 ansatte ga imidlertid universitetets naturvitenskapelige og kulturhistoriske forskning en ”flying start”. Helt fra 1950-tallet hadde museet tatt imot hovedfagsstipendiater innenfor museets arbeidsfelt, som brukte samlingene som utgangspunkt for avhandlinger som ble innlevert andre steder. Etter at universitetet så smått kom i gang rundt 1970 kunne tallet på hovedfagsstudenter økes til 10-12 og veilederfunksjonen formaliseres.

I 1978 stod det første permanente byggverk for Universitetet i Tromsø ferdig. Universitetsområdet i Breivika er 1500 mål og har gitt plass til en rekke nybygg etter hvert som institusjonen har økt sin aktivitet. Utbyggingen følger en løselig kvartalsstruktur som gir mulighet for fleksibel utbygging. ”Hovedgården”, som bl.a. huser Universitetets sentraladministrasjon, ble tatt i bruk i 1989. De enkeltbygninger som har vakt størst oppsikt er imidlertid to mindre paviljonger tegnet av arkitektkontoret ”Blå strek” i Tromsø. Disse regnes som et av de første eksempler på formal dekonstruksjon i norsk arkitektur.¹²⁷



Hovedbiblioteket fra 1980 var den andre permanente bygningen (etter Realfagsbygget) som sto ferdig for UiT på universitetsområdet i Breivika. Foto: Statsbyggs arkiv.



Universitetet i Tromsø, flyfoto av universitetsområdet i Breivika.

Foto: Statsbyggs arkiv.

Ikke bare bygninger, men også nye studier som ikke var del av de opprinnelige planene har senere kommet til. Dette gjelder f.eks. jus, som kom i 1985. I 1988 ble *Norges fiskerihøgskole* inkorporert ved Universitetet i Tromsø som en vitenskapelig høyskole med en egen organisasjonsform. Fiskerihøgskolen var blitt opprettet i 1972 som et samordningsorgan for fiskerirelevante utdanningsstilbud ved henholdsvis Universitetet i Bergen (marinbiologi),

NTH (teknologi) og Norges Handelshøyskole (merkantile forhold). Et tverrfaglig fiskerikandidatstudium på cand.mag. (i dag bachelor) -nivå ble lagt til Universitetet i Tromsø. En annen viktig milepæl ble nådd i 1991, da Medisin- og Helsefagbygget var ferdig. Regionsykehuset i Tromsø (RiTø) kunne samtidig ta i bruk en av Nord-Europas mest moderne universitetsklinikker.

Universitetet i Tromsø var ikke bare et distriktspolitisk, men også et organisatorisk eksperiment. I pakt med tidens idealer etablerte man en "flat" organisasjon uten den tradisjonelle fakultetsstrukturen, men med storinstitutter som grunnenhet. Dette skulle fremme tverrfaglig samarbeid mellom forskermiljøene. "Universitetsmodellen" har imidlertid sin kulturelle egentynge, som kom til Tromsø med fagfolk rekruttert fra andre universiteter. I 1997 innførte også dette universitetet den vante strukturen med fem fakulteter ledet av dekaner. I tillegg består Tromsø Museum som en egen avdeling ved universitetet.

Universitet som regionalt kunnskapssentrum - Trondheim

Ved stortingsvedtaket 28. mars 1968 vedtok stortinget også å opprette *Universitetet i Trondheim* basert på Norges tekniske høyskole, Norges lærerhøgskole og DKNVS – Vitenskapsmuseet. I tillegg ble det fra 1975 opprettet et medisinsk fakultet. Med en tradisjonsrik institusjon som NTH i sin midte tok det tid før universitet ble en innarbeidet institusjonell realitet – ingeniørene fortsatte i mange år under NTH-merkelappen. Først etter utbyggingen av universitetssenteret på Dragvoll og under det nye navnet Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) ble universitetet i Trondheim en enhet.

Ottosen-komiteen og distriktshøgskolen

Grunnlaget for et moderne norsk masseutdanningssystem på høyskolenivå ble lagt med *Videreutdanningskomiteen* som ble oppnevnt i 1965 med mandat å utrede spørsmålet om videregående utdanning for artianere og andre med tilsvarende utdanning. Komiteen er senere blitt kjent som "Ottosen-komiteen" etter formannen Kristian Ottosen (1921-2006), som var leder for Studentsamskipnaden i Oslo fra 1950 til 1979. Komiteen avga i alt fem innstillinger fra 1966 til 1970.

Med Ottosen hadde man funnet en mann med sterkt engasjement for utbredelsen av høyere utdanning til nye sosiale lag. *Studentsamskipnadene* var opprettet som obligatoriske, kollektive velferdsordninger ved alle større studiesteder. Eldst og størst var Studentsamskipnaden i Oslo, som ble opprettet 1937. Samskipnadene sørget for helsetilbud, kantiner og ikke minst for boliger. Det førte til bygging av studentbyer, med studentbyen på Sogn i Oslo, som sto klar til å brukes som deltakerlandsby til OL i 1952, som den første. Sammen med Statens lånekasse for utdanning i 1947 var dette tiltak som fikk stor betydning for økt søkning til høyere utdanning.

Ottosen-utvalgets svar på ønsket om en bredere utbygging av høyere utdanning var ikke nye universiteter, men desentralisering av utdanningsinstitusjonene og oppmyking av tidligere fagskiller. Selve utdanningssystemet skulle etter komiteens forslag deles i 12 regioner. Sentralt i planene stod en ny distriktshøgskole, der tilbudet hovedsakelig skulle være praktiske utdanninger innen administrasjon og økonomi, med innslag av tradisjonelle universitetsfag på lavere nivå. Utdanningene skulle være på 2-3 år og lede frem til en grad som høyskolekandidat eller den akademiske cand.mag.graden (i dag bachelor). En bærebjelke var at det skulle være mulig å gå videre fra distriktshøgskolene til studier ved vitenskapelige høyskoler eller universitet. Det var ikke forutsatt at distriktshøgskolens lærere skulle drive

egen forskning; de rangerte på samme nivå som universitetslektorene og hadde fortrinnsvis pedagogiske oppgaver. Systemet skulle også omfatte eksisterende lærerskoler og utdanningstilbud til ingeniør som hørte under fylket. Disse skulle i likhet med det nye tilbudet bli statlige og fullt ut integreres i det regionale utdanningssystemet som fullverdige utdanningstilbud på høyskolenivå.

Ottosen-komiteens nyskaping, distriktshøgskolen, ble fremmet for Stortinget i Stortingsproposisjon nr. 136 for 1968-69, som åpnet for prøvedrift i fem år fra 1969 til 1974. Alt i løpet av 1970-årene var det etablert distriktshøgskoler over hele landet: *Agder ingeniør- og distriktshøgskole* i Kristiansand (1969), *Møre og Romsdal distriktshøgskole* i Molde og Volda (1969), *Rogaland distriktshøgskole* i Stavanger (1969), *Telemark distriktshøgskole* i Bø (1970), *Hedmark/Oppland distriktshøgskole* på Lillehammer (1970), *Nordland distriktshøgskole* i Bodø (1974), *Sogn og Fjordane distriktshøgskule* i Sogndal (1975), *Finnmark distriktshøgskole* i Alta (1977), *Østfold distriktshøgskole* i Halden (1977). De neste årene kom *Hedmark distriktshøgskole* i Rena (1980) og *Nord-Trøndelag distriktshøgskole* i Steinkjer (1981), slik at det totalt var elleve distriktshøgskoler.¹²⁸

Spørsmålet om lokaler for høyskolene ble løst på ulike måter fra sted til sted. I prøveperioden måtte vertskommune og/eller vertsfylke stille lokale til rådighet. Telemarks distriktshøgskole i Bø kjøpte et gammelt ungdomshus til bruk som *Auditorium Maximus* og Bø kommune oppførte rundt ungdomshuset en rekke ”midlertidige” paviljonger som ble brukt til forskerkontorer, bibliotek og seminarrom. Disse bygningene er senere bygget om til ungdomsskole da høyskolens permanente bygning stod ferdig i 1994.¹²⁹ Agder distriktshøgskole leide i starten tilfeldige lokaler rundt om i Kvadraturen i Kristiansand med kjerne i den gamle katedralskolen; studentkantinen befant seg en periode i et gammelt butikklokale, løsrevet fra resten og med inngang rett fra gaten. Etter hvert kunne man imidlertid overta det gamle sykehuset og samle virksomheten der inntil det nye universitetsanlegget på Gimlemoen stod ferdig ved årtusenskiftet. Oppland distriktshøgskole tok i bruk den tidligere landbruksskolen på Storhove nord for Lillehammer, der bygningene fortsatt var i offentlig eie.



Storhove, tidligere landbruksskole nord for Lillehammer, er i dag en del av Høgskolen i Lillehammer. Foto: Statsbygg.

Der det var naturlig, ble distriktshøgskolen samlokalisert med allerede eksisterende utdanningstilbud, som lærerskoler eller ingeniørskoler. Det første "høgskolesenteret" kom i Bodø i 1974, da *Høgskulesenteret i Nordland* ble etablert. Tilsvarende kom *Høgskolesenteret i Rogaland* på Ullandhaug ved Stavanger i 1986, *Høgskolesenteret i Vestfold* på Borre ved Horten i 1991 og endelig *Bislet Høgskolesenter* i 1992. Alle hadde sitt utspring i større byggesaker der det var rasjonelt å finne en samlet løsning for institusjoner som drev i tilfeldige eller uegnede lokaler.

Etter hvert som distriktshøgskolene vokste utløste det krav om nybygg eller vesentlige tilbygg til eksisterende anlegg. Disse "kravene" havnet i et uformelt køsystem i departementet, som hadde erfart at man ikke kunne drive for mange prosjekter gjennom i Stortinget samtidig. Det ble dessuten viktig å opprettholde en rimelig balanse mellom landsdelene og mellom universiteter og vitenskapelige høyskoler på den ene side og høyskolesystemet på den andre.

Omleggingen av statens byggesystem, med avvikling av Statens bygge- og eiendomsdirektorat (SBED), Riksarkitektens arvtager, og opprettelsen av *Statsbygg* i 1993, førte til at departementet fikk en mer direkte rolle i utformingen av hvert enkelt prosjekt. Statsbygg skulle ivareta den tekniske siden av byggherrefunksjonen og bestilleren fikk økt innflytelse på behovsanalyser og romprogram. På bakgrunn av erfaringene med tidligere prosjekter fant man fram til en nøkkel for antall kvadratmeter pr. student og ansatt ved utdanningene som skulle bruke bygningene. Ut fra disse rammetallene og under hensyn til *begrunnede* krav om spesialrom – etter utdanningens art, alt fra laboratorier til øvingslokaler – fastsatte man bruttostørrelsen på prosjektet. Innenfor denne rammen fikk arkitekten i samarbeid med byggekomiteen frihet til å utforme bygningen. Departementets holdning var at besparelser som fulgte av kreative løsninger for rombruk og -planer skulle komme arkitekturen til gode.¹³⁰

Resultatet av disse prosessene ble en hel rekke høyskolebygg med oppsiktsvekkende arkitektur, som vant gjenklang så vel i fagpressen som blant brukerne. Likevel er det få av disse bygningene som har samme klare signalfunksjon som Bredo Greves hovedbygning for NTH i Trondheim. Beliggenhet og mangfoldet av utdanningsinstitusjoner er én vesentlig forskjell. De regionale høyskolenes flerfaglige karakter gir også helt andre premisser enn undervisningsformen som rådet i den tekniske høgskolen.

Regionalisering og akademisering

Parallelt med opprettelsen av fylkeskommunen ble det i 1976 opprettet regionale styrer for høyere utdanning. Dette markerte starten på en sentralisering innenfor *regionene* som med noen unntak falt sammen med fylkene. Hensikten var bedre samordning og arbeidsdeling, men i realiteten gjorde det seg gjeldende en distriktspolitisk og regional tankegang som førte til at hvert fylke siktet mot selvforsyning med hensyn til forskning og høyere utdanning. De enkelte høyskolene søkte å konsolidere sin stilling ved å utvide sin utdanningsportefølje og øke antallet studenter. Utviklingen førte til en sterk vekst i utdanningskapasitet, men også til en spredning av de faglige og økonomiske ressursene.

Økonomiske og administrative fag ble helt fra starten en viktig bestanddel av distriktshøgskolenes studietilbud. Det var ikke lenger nok med handelsskole eller handelsgymnas. På samme måte som for ingeniørutdanningen ved de tekniske skolene, ble det reist spørsmål om påbyggingsmuligheter for studenter med toårig høyskolekandidatgrad. Noen få institusjoner ønsket selv å bygge opp et siviløkonomstudium, men dette ble kun realisert ved Høgskolen i Bodø. For de øvrige ble det etablert overgangsordninger til siviløkonomutdanningen ved NHH, men ikke alltid uten tidstap for studentene. *Trondheim økonomiske høyskole* ble opprettet i 1981. Den ga samme utdanningstilbud som

distriktshøgskolene og ble drevet av Sør-Trøndelag fylke til 1994 da den ble en del av Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Med utgangspunkt i Hotellfagskolen ble *Norsk Hotellhøgskole* opprettet i Stavanger i 1973, ut fra en ambisjon om å innrette et merkantilt studium spesielt for hotellnæringen. Skolens virkefelt overlappet til dels med Statens skole for husøkonomer i Oslo. Skolen ble inntil 1974 benevnt Statens Oldfrueskole og utdannet husøkonomer for storhusholdninger. Den må ikke forveksles med Statens skole for kostholdsøkonomer fra 1966, som utdannet kjøkkensjefer. Også den var lokalisert til Oslo. Hotellhøgskolen er i dag del av Universitetet i Stavanger, mens de to skolene i Oslo ble inkorporert i Statens lærerskole i husstell, Stabekk, i dag en del av Høgskolen i Akershus.

I løpet av 1970-årene fikk også lærerskoler, ingeniørskoler, kommunal- og sosialskoler status som høgskoler. I 1980-årene fulgte sykepleierskoler, musikkonservatorier og maritime skoler. Når det gjaldt ingeniørutdanningene, førte det til et klart skille mellom yrkesskole og ingeniørutdanning. Da staten overtok ingeniørutdanningen fra fylkeskommunen i 1976 var det i sving en lang rekke ingeniørskoler rundt om i landet. Disse hadde et treårig utdanningstilbud for elever som ikke hadde gått gymnas og et toårig tilbud til de som hadde realartiumskunnskaper i fysikk og matematikk. Som ledd i det regionale høyskolesystemet ga skolene i starten en toårig ingeniørutdanning. Den ble siden bygd ut med et tredje og et fjerde år.

I tillegg til de gamle tekniske skolene i Oslo, Bergen og Trondheim, ble følgende videreført som statlige høgskoler: *Østfold ingeniørhøgskole*, Sarpsborg; *Agder ingeniør- og distriktshøgskole*, Kristiansand/Grimstad; *Gjøvik ingeniørhøgskole*; *Horten ingeniørhøgskole*; *Kongsberg ingeniørhøgskole*; *Møre og Romsdal ingeniørhøgskole*, Ålesund; *Narvik ingeniørhøgskole*; *Stavanger ingeniørhøgskole*, fra 1986 del av Høgskolesentret i Rogaland; *Telemark ingeniørhøgskole*, Porsgrunn. Av disse var bare *Horten tekniske skole* opprinnelig statlig, grunnlagt allerede i 1855 som Marinens ingeniørutdanning. Skolen hadde fra 1960 begynt å ta opp sivile til det treårige ingeniørstudiet.

Etter at man i 1973 skjerpet opptakskravene til lærerutdanningen, med krav om artium eller generell studiekompetanse, fikk alle lærerskolene akademisk status. I 1977 ble Statens lærerskole i forming og Notodden offentlige lærerskole slått sammen, etter at de hadde flyttet inn i felles skoleanlegg to år tidligere. Den nye høgskolen ble kalt *Telemark lærerhøgskole* og hadde tre avdelinger: allmennlærer, forming og førskolelærer. Den er i dag del av Høgskolen i Telemark.

Alle disse utdannet faglærere til grunnskolen, eventuelt som fjerde påbyggingsår for studenter med vanlig treårig lærerutdanning. Norges Lærerhøgskole ble i 1984 til den Allmennvitenskapelige Høgskolen ved Universitetet i Trondheim.

For sykepleierutdanningene ble det en lengre vei å gå til akademisk status og integrasjon i det statlige høyskolesystemet. Mange mente et organisatorisk brudd med sykehusene og høyskolestatus ville skape økt avstand til praksis og at sykepleierutdanningen kunne miste sin egenart som yrkesutdanning. Først i 1986 ble sykepleierutdanningen fullt ut integrert i høyskolesystemet.

Virksomheten ved de ulike utdanningsinstitusjonene ble koordinert av *Råd for Helse og Sosialutdanninger*, som var et rådgivende organ for departementene med eget sekretariat i Oslo, plassert sammen med *Ingeniørutdanningsrådet* og *Statens lærerkurs* i Riksarkitektens gamle kontorlokaler i Parkveien i Oslo. Et *Nasjonalt råd for økonomisk-administrative utdanninger* ivaretok samordningsfunksjoner mellom NHH og høyskolesystemet. Som ledd i etableringen av det regionale høyskolesystemet ble lærerutdanningen i 1977 flyttet fra Skoleavdelingen til Universitets- og høgskoleavdelingen i Kirke- og

undervisningsdepartementet. Ved høyskolereformen i 1994 ble de pedagogiske høyskolene organisert sammen med andre utdanninger i statlige høyskoler.

3.3 Mot en kunnskapspolitikk

Fra midten av 1980-årene ble det en stadig mer uttalt oppfatning at grunnskolen var ”et system i en krise” – ”en skole i forfall”.¹³¹ Sosiale forpliktelser og omsorgsbehov på den ene siden og kunnskapsformidling på den andre skapte et urimelig stort spenn i arbeidssituasjonen for lærerne i grunnskolen. Enhetsskolen fikk skylden for et synkende kunnskapsnivå hos dem som gikk ut av grunnskolen. Noe liknende gjorde seg også gjeldende i den videregående skolen. Arbeidsgivere og høyere utdanningsinstitusjoner klagde over manglende kunnskaper hos dem som gikk ut fra videregående skole. Problemene forplantet seg til høyere utdanning der det også var problemer på grunn av det store antallet høyskoler og den store spredningen av lærerkrefter og økonomiske ressurser.

Universitets- og høyskoleutvalget, som ble nedsatt i 1987, fikk i oppdrag å utvikle et mer helhetlig perspektiv på norsk høyere utdanning, samt å få til en mer hensiktsmessig arbeidsdeling mellom institusjonene innenfor sektoren. Utvalget, under ledelse av sosiolog Gudmund Hernes, gikk i sin innstilling ”*Med viten og vilje*” inn for en fornyet satsning på høyere utdanning og forskning, men understreket også behovet for reformer på alle nivåer og innenfor alle institusjonene.¹³² Utvalget var bekymret for kvaliteten av virksomheten ved universiteter og høyskoler, og pekte på behovet for klarere arbeidsdeling, større konsentrasjon og bedre samarbeid.

Hernes-utvalget pekte spesielt på at utviklingen i den regionale høyskolesektoren hadde tatt en annen retning enn det Ottosen-komiteen forutsatte; resultatet av svake regionale høyskolestyrer var manglende samordning og mange små enheter, i stedet for konsentrasjon i regionale sentre slik Ottosen-komiteen hadde gått inn for. Utvalget var likevel enig med Ottosen-komiteen i at universiteter og vitenskapelige høyskoler og de regionale institusjonene skulle ha forskjellige, men komplementære oppgaver. De regionale institusjonene skulle gi kortere, yrkesrettede utdanninger som alternativ til universitetsstudier, men disse institusjonene kunne også drive med noe forskning på *utvalgte områder*. Med dette som utgangspunkt utviklet Hernes-utvalget visjonen om at alle institusjonene innenfor høyere utdanning og forskning i Norge skulle utgjøre et integrert system basert på samarbeid og arbeidsdeling – *Norgesnett for utdanning og forskning*.

Nettverkstenkningen som ble iverksatt da Hernes ble utdanningsstatsråd i 1990, fikk klare implikasjoner for det statlige høyskolesystemet. For det første skulle høyskolene prioritere profesjonsutdanning og kortvarige yrkesutdanninger, for det andre skulle høyskolene etablere knutepunkter, dvs. ha nasjonalt ansvar for å tilby utdanning, samt å opprettholde og utvikle kompetanseprofil innenfor visse fag, for det tredje skulle høyskolene drive forskning, utviklingsarbeid og annen faglig virksomhet, fortrinnsvis knyttet til praksisfeltet for sine fag eller til problemer som er særlig relevante for deres region. I mai 1993 ble det vedtatt at de 98 regionale høyskoler skulle omorganiseres til 26 nye institusjoner. Disse institusjonene omfattet de tidligere distriktshøyskolene, de pedagogiske høyskolene, ingeniørhøyskolene, helsefaghøyskolene, kommunal- og sosialhøyskolene, musikkhøyskolene, samt noen andre mer spesialiserte høyskoler. Til sammen hadde disse høyskolene ca. 66 000 studenter. Den nye organiseringen ble iverksatt den 1. august 1994.

Institusjoner som tidligere hadde ligget direkte under departementene, ble organisert som avdelinger underlagt et felles høyskolestyre og rektorat. Den direkte styringskanalen inn mot departementet ble brutt. Den regionale høyskoleledelsen på sin side var dominert av styringsidealer lånt fra de vitenskapelige høyskolene og universitetene, med akademisk frihet og sterkt institusjonelt selvstyre som overordnet rettesnor. Et felles lovverk for alle typer

høyere utdanning (*Lov av 12. mai 1995 om universiteter og høyskoler*) oppmuntret sterkt en ”akademisering” som mange – for eksempel allmennlærerutdanningen med sine spesielle tradisjoner – fant fremmed.

Det nasjonale styringsapparatet ble etter hvert tilpasset den pågående internasjonaliseringen av høyere utdanning. Lærerutdanningsrådet, Ingeniørutdanningsrådet og Råd for helse- og sosialutdanninger ble nedlagt som sakkyndige råd fra 1. juli 1998. Begrunnelsen var etableringen av Norgesnettrådet i 1998, som i stor utstrekning overtok de gamle rådenes sekretariater. Dette skulle være et rådgivende organ for departementet i den langsiktige utvikling av høyere utdanning, men tiden var allerede løpt fra den typen planleggingsfilosofi da rådet ble oppnevnt. Norgesnettrådet ble følgelig nedlagt og NOKUT (*Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning*) etablert 1. januar 2003. Igjen overtok man det gamle rådets sekretariat. NOKUT skal være et uavhengig, statlig organ som skal føre kvalitetskontroll med all høyere utdanning i Norge. Etableringen av NOKUT var en del av *Kvalitetsreformen* som Stortinget vedtok i 2001, men det kan også sees som en tilpasning til internasjonale avtaler – NOKUT er skreddersydd for å oppfylle Norges forpliktelser etter Lisboakonvensjonen (gjensidig anerkjennelse av utdanninger) og Bolognaprosessen (felles studiestruktur og gradssystem).

Det var lenge en etablert sannhet at landet bare hadde bruk for ett universitet, nemlig Det Kgl. Frederiks i Oslo. Etter at universitetene i Bergen, Trondheim og Tromsø var kommet i funksjon, var det enighet om at fire universiteter dekket behovet på en fullt ut tilfredsstillende måte. I dag har Norge åtte universiteter med Universitetet i Nordland (UiN) som siste skudd på stammen, etablert i 2011. Norges Landbrukshøgskole ble universitet i 2005 (UMB), Høgskolen i Stavanger i 2004 (UiS) og Høgskolen i Agder i 2007 (UiA). I disse tilfellene dreier det seg ikke om etablering av nye institusjoner fra grunnen, som i Bergen og Tromsø, men mer om en ”opptrykksordning” der institusjonene kan bruke betegnelsen ”universitet” etter å ha oppfylt bestemte kriterier (viktigst er et antall godkjente doktorgradsprogrammer). Om kriteriene er oppfylt avgjøres av NOKUT, som er opprettet bl.a. i denne hensikt.

Forskningspolitikk

Parallelt med utviklingen av et integrert utdanningssystem har det utviklet seg et eget forskningssystem. Særlig etter andre verdenskrig er det bygd opp en rekke spesialiserte forskningsinstitusjoner, den såkalte instituttsektoren. Institusjonene kan grovt sorteres i tre grupper: Nasjonale forskningsinstitutter, regionale forskningsselskaper og forskningsadministrative organisasjoner.

De nasjonale forskningsinstituttene arbeider så vel innen grunnforskning som anvendt forskning (og noen ganger på begge felt). Instituttene i kronologisk rekkefølge: *Det norske meteorologiske institutt* fra 1866 med *Vervarslinga for Nord-Norge* (1920), Tromsø og *Vervarslinga på Vestlandet* (1947), Bergen. Instituttet står i en særstilling, ettersom det driver både meteorologisk grunnforskning og leverer værmeldinger og andre værtjenester på kommersielt grunnlag. *Det norske institutt for kosmisk fysikk* (1927-1973), Tromsø; *Institutt for energiteknikk* (1948), SINTEF Selskapet for industriell og teknisk forskning (1950), Trondheim og Oslo, *Fridtjof Nansen Institutt* (1958), Oslo, *Institutt for fredsforskning* (1959), Oslo, *Norsk utenrikspolitisk institutt* (1959), *Arbeidsforskningsinstituttet AS* (1964), Oslo, *Institutt for sosialforskning* (1966-1996), Oslo, *NORSAR- Norwegian Seismic Array* (1968), Skedsmo, *Norsk institutt for studier av forskning og utdanning* (1969), Oslo, videreført som NIFU/STEP (2004), *Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste* (1971), Bergen, *Instituttgruppa for samfunnsforskning* (1977-1999), Oslo, *Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning* (1991), Bergen, *Senter for høyere studier* (1995), Oslo, *NOVA Norsk*

institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (1996), Oslo, *Simula Research Laboratory AS* (2002), Oslo, *Senter for internasjonalisering av høyere utdanning* (2004), Bergen.

Rundt distriktshøgskolene vokste det fra 1970-årene fram regionale forskningsselskaper som skulle ivareta regionale forskningsinteresser, fortrinnsvis innen anvendt forskning. *Agderforskning*, Kristiansand og *Rogalandforskning*, Stavanger (1973); *Møreforskning* (1979), Molde, *Nordlandforskning* (1979), Bodø, *Nord- Trøndelagsforskning* (1983), Steinkjer, *Østlandforskning* (1984), Lillehammer, *Vestlandforskning* (1985), Sogndal, *Finnmarksforskning* (1988), Alta. Etter sin natur har disse institusjonene behov for alt fra enkle kontorbygg til anlegg der det ikke er enkelt å skille byggverk fra forskningsinstrument (atomreaktorer, for eksempel); mange har løst sine lokalbehov på det kommersielle leiemarkedet for kontorbygg, men eksempler på skreddersydde løsninger finnes også.

Fram til 1970 var forskningsinstitusjonene i likhet med utdanningsinstitusjonene knyttet til ulike sektorer med egne forskningsråd: *Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Forskningsråd* – NTNF (1946), som lå under Næringsdepartementet. *Norges landbruksvitenskapelige forskningsråd* – NLVF (1949), som lå under Landbruksdepartementet. *Norges allmennvitenskapelige forskningsråd* – NAVF (1949). I tillegg *Administrativt forskningsfond* (1952) i Bergen. *Norsk fiskeriforskningsråd* – NFFR (1972). *Rådet for Samfunnsplanlegging* – RFSP (1976) som ble administert parallelt med NAVFs fire programråd. *Norges råd for anvendt samfunnsforskning* – NORAS (1987). Allerede i 1968 ble det opprettet en ”Hovedkomiteen for norsk forskning”. I 1993 ble *Norges forskningsråd* i Oslo etablert ved fusjon av alle forskningsrådene.

Mot én kunnskapssektor

Fra 1994 er det skjedd en integrasjon av alle høyskoleutdanninger i det statlige høyskolesystemet, og senere av høyskolene og universitetene. Det er dermed ikke lenger noe absolutt skille mellom vitenskapelige og andre utdanningsinstitusjoner, enn si mellom utdanning og høyere utdanning. Vi har fått et sammenhengende utdanningssystem bestående av grunnskole, videregående skole og høyskole. Samtidig er det skjedd en integrasjon av utdanningsinstitusjoner som tidligere hørte til ulike sektorer og sektorielle utdanningsløp. Lærerutdanning, agronomutdanning, sykepleierutdanning, økonomutdanning og ingeniørutdanning er blitt en del av et felles utdanningssystem.

Integrasjonen av utdanninger og utdanningsinstitusjoner i et (masse)utdanningssystem har gjort det vanskelig å holde fast ved universitetets egenart som en kombinert utdannings- og forskningsinstitusjon. Doktorgraden og doktoravhandlingens primære betydning har skiftet fra forskning til utdanning. Vi snakker om forskerutdanning. I den grad det er gjort noe institusjonelt forsøk på å differensiere, er det gjennom opprettelsen av sentre for fremragende forskning.

Parallelt med utskillingen av en separat utdannings- og forskningspolitikk har det skjedd en integrasjon i form av én overgripende kunnskapspolitik og én kunnskapssektor. Endringer i departementets portefølje speiler også utviklingslinjen: fra Kirke-, undervisnings- og kulturdepartementet via Utdannings- og forskningsdepartementet til Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (kultur ble skilt ut som eget departement fra 1982). I 1997 ble kirke igjen ført over til det som nå ble kalt Kultur- og kirkedepartementet. Utdannings- og forskningsdepartementet skiftet fra 2005 navn til dagens *Kunnskapsdepartementet* og fra 2007 fikk vi to statsråder – en kunnskapsminister med ansvar for skole og en utdannings- og forskningsminister.

Litteraturliste

- Aslaksby, Truls og Hamran, Ulf: *Arkitektene Christian Heinrich Groch og Karl Friedrich Schinkel og byggingen av Det Kongelige Frederiks Universitet i Christiania*, 1986.
- Bjørnøy, Olav (red.): *Lærerutdanning i 150 år. Stord lærarhøgskule 1839-1989*, Stord 1989.
- Collett, John Peter: *Historien om Universitetet i Oslo*, Oslo 1999.
- Dahl, Helge: *Tromsø offentlige lærerskole gjennom 150 år*, Trømsø 1976.
- Dahl, Helge: *Fra privatseminar til høgskole. Elverum Lærerhøgskole 1892-1992*, Elverum 1992.
- Engh, Pål Henry: Arne Gunnarsjå (red.): *Oslo – en arkitekturguide*. Oslo 1984.
- Fjermos, Halvor: *Arkitektur for pariakasten*, i: Fortidsminneforening Årbok 2000.
- Forland, Astrid og Haaland, Anders: Bergens Museum, i skriftserien *Universitetet i Bergens historie bind 1*, 1996.
- Forr, Gudleiv og Vold, Helge (red.) *Landsgymnaset*, Oslo 2007.
- Haverkamp, Frode et al.: *Nasjonalgalleriets første 25 år 1837-1862* (utstillingskatalog), Oslo 1998.
- Holst, Christian: *Beskrivelse over de nye Universitets-Bygninger*, Christiania 1852.
- Haaland, Anders: *En by tar form. Stavangers bebyggelse 1815-1940*. Stavanger 1999.
- Håpenes, Roy Åge: *Trondheim tar form – bygningshistoriske blikk på bydelene*, Trondheim 2003.
- Johannessen, Kolsrud og Mangset: *Håndbok for Riksarkivet*, Oslo 1992.
- Johannessen og Skeie: *Norske apotek gjennom 400 år*, Oslo 1995.
- Karlsen, Gustav E.: *Styring av norsk lærerutdanning i et historisk perspektiv*, www.idunn.no/?siteNodeId=1854621.
- Kjeldstadli, Knut: *Oslo bys historie* (bind 4) *Den delte byen: fra 1900 til 1948*, Oslo 1990.
- Lange, Even: *Samling om felles mål 1935 – 70. Aschehougs Norges historie bind 11*, Oslo 1998.
- Molden, Gunnar: *Seilskutebyen Arendal*, Oslo 1998.
- Mykland, Knut: *Skiftet i forvaltningsordningen i Danmark og Norge i tiden fra omkring 1630 og inntil Frederik den tredjes død*, Bergen 1980.
- Myhre, Reidar: *Den norske skoles utvikling*, Oslo 1998.
- Myhre, Reidar: *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo 1996.
- Mørch, Morten Ole: *Arnstein Arneberg. Mennesket og arkitekten, byggverkene og byggherrene*, Oslo 2006.
- Nordhagen, Per Jonas: *Bergen – Guide and Handbook*. Bergen 1992.
- Næss, Einar: *Det var en gang – Norsk skole gjennom tidene*, 1989.
- Parmann, Øistein: *Herman Major Schirmer og Tegneskolen*, Oslo 1986.
- Raabyemagle, Hanne og Smidt, Claus M.: *Klassicisme i København. Arkitekturen på C.F. Hansens tid*, København 1998.
- Risåsen, Geir Thomas: *Staten bygger*, Oslo 2003.
- Schia, Erik: *Oslo innerst i Viken*, Oslo 1991/1995.
- Schnitler, Carl W.: *Slegeten fra 1814*. Kristiania 1911, Oslo 1989.
- Schwach, Conrad Noclai: *Erdinger af mit Liv*, Arendal 1992.
- Seip, Elisabeth: Chr H. Grosch: *Arkitekten som ga form til det nye Norge*, Oslo 2001.
- Skeie, Jon: Kunnskapens plass i kunnskapssamfunnet. Et forsøk på refleksjon, i Collett, Myhre og Skeie (red.): *Kunnskapens betingelser. Festskrift til Edgeir Benum*, Oslo 2009.
- Slagstad, Rune: *De nasjonale strateger*, Oslo 1998.
- Slagstad, Rune: *Kunnskapens Hus i det norske system*, Vedlegg 1 til NOU 2000:14.
- Slagstad, Rune: *Profesjoner og kunnskapsregimer*, Oslo 2008.
- Smeby, Hans Petter (red.): *Linje og rom*, Oslo 1993.

Solberg, Helge (red.): *Arkitektur i 1000 år. Arkitekturguide for Trondheim*, Trondheim 1999.
Tschudi-Madsen, Stephan: *Nasjonal vekst. Norges kunsthistorie bind 5*, 1981.
Tveite, Stein: "Trong fødsel", i: Norges Landbukshøgskole (red.) *Hundre år for samfunn og næring. 1897-1997*, Ås 1997.
Tøssebro, Jan: "Utviklingshemmete i norsk skole", bilag 5 i *SOU 2003:35*.
Universitets- og høyskoleutvalget: *Med viten og vilje*, NOU 1988:
Vorren, Ørnulv (red.): *Museum og universitet. Jubileumsskrift til Tromsø Museum 1872-1972*, Tromsø 1972.

Noter

- ¹ Brit Denstad: "Kulturminner i offentlig eie", i: *Foreningen til norske fortidsminnesmerkers bevaring. Årbok 2002*, Oslo 2002, s. 27.
- ² Statsbygg: *Landsverneplan for Kunnskapsdepartementets sektorområde. Forprosjektrapport 10.10.2006*
- ³ Statistisk sentralbyrå 2003, Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004.
- ⁴ Statistisk sentralbyrå 2003, Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004.
- ⁵ Statsbygg: *Landsverneplan for Kunnskapsdepartementets sektorområde. Forprosjektrapport 10.10.2006*
- ⁶ Knut Mykland: *Skiftet i forvaltningsordningen i Danmark og Norge i tiden fra omkring 1630 og inntil Frederik den tredjes død* (Bergen 1980 [utg.]), s.57 (sitat), 60 ff.
- ⁷ Mykland 1980 s. 66-67
- ⁸ <http://www.uib.no/hi/1801dok.html>
- ⁹ Schnitler 1989:29
- ¹⁰ UniForum 2/2006 s. 6-7.
- ¹¹ Solberg 1999 katalognr. 72
- ¹² <http://www.dknvs.no/historikk.htm>
- ¹³ *Salomonsens Konversationsleksikon*, bind XXIV, København 1928
- ¹⁴ http://no.wikipedia.org/wiki/Christopher_Hansteen
- ¹⁵ Seip 2001 s. 133
- ¹⁶ Christian Holst: *Beskrivelse over de nye Universitets-Bygninger*, Christiania 1852, s. 24 ff.
- ¹⁷ Holst sm.st.
- ¹⁸ Grosch til Schinkel 28. februar 1838, sitert etter Seip 2001 s. 145 (hennes oversettelse fra tysk).
- ¹⁹ Holst sm.st., sitat s. 27
- ²⁰ <http://bks.hfk.no/templates/Page.aspx?id=2098>
- ²¹ Per Jonas Nordhagen: *Bergen – Guide and Handbook*. Bergen 1992 s. 31
- ²² Roy Åge Håpenes: *Trondheim tar form – bygningshistoriske blikk på bydelene*, Trondheim 2003 s. 45-46. Se også: Helge Solberg (red.): *Arkitektur i 1000 år. Arkitekturguide for Trondheim*, Trondheim 1999 kat.nr. 35, 137. Om Harsdorff, se Hanne Raabyemagle og Claus M. Smidt: *Klassicisme i København. Arkitekturen på C.F. Hansens tid*. København 1998 s. 9-40.
- ²³ Erik Schia: *Oslo innerst i Viken*, Oslo 1991/1995 (utg.) s. 73-75.
- ²⁴ Pål Henry Engh, Arne Gunnarsjå (red.): *Oslo – en arkitekturguide*. Oslo 1984 kat.nr. A31, A61 og E12. Se også <http://www.oslo-katedral.vgs.no/skolen/historie.php>.
- ²⁵ <http://www.hamar-katedral.vgs.no/dtMain2.aspx?m=3220>
- ²⁶ Anders Haaland: *En by tar form. Stavangers bebyggelse 1815-1940*. Stavanger 1999 s. 36-42
- ²⁷ Haaland 1999 s. 36-42, 98
- ²⁸ http://no.wikipedia.org/wiki/Kristiansand_katedralskole; <http://www.skmu.no/> ("bygningen")
- ²⁹ Gunnar Molden: *Seilskutebyen Arendal* (Oslo 1998), ill. s. 10-11, 38-39
- ³⁰ <http://www2.hiof.no/index.php?ID=3016>
- ³¹ Seip 2001, s. 61-65, ill. s. 62
- ³² <http://www.artemis.no/arc/nouveau/> (*Fra Fredrikshalds murarkitektur*)
- ³³ <http://www.bybrann.no/>
- ³⁴ <http://www.artemis.no/arc/> (Fürst)
- ³⁵ Næss 1989 s. 21
- ³⁶ Næss 1989 s. 36-38
- ³⁷ Næss 1989 s. 53
- ³⁸ Næss 1989 s. 39
- ³⁹ Olav Bjørnøy (red.): *Lærarutdanning i 150 år. Stord lærarhøgskule 1839-1989*, Stord 1989
- ⁴⁰ Næss 1989 s. 50
- ⁴¹ Myhre 1989 s. 31
- ⁴² Næss 1989 s. 53
- ⁴³ Næss 1989 s. 67-69
- ⁴⁴ Myhre 1998 s. 33
- ⁴⁵ Bjørnøy 1989 s. 6 ff
- ⁴⁶ Kgl. Res. 20. sept. 1838, sitert etter Bjørnøy 1989 s. 6
- ⁴⁷ Helge Dahl: *Tromsø offentlige lærerskole gjennom 150 år*, Trømsø 1976 s. 36-37
- ⁴⁸ Næss 1989 s. 82
- ⁴⁹ Myhre 1998 s. 35
- ⁵⁰ Slagstad 2000 s. 651ff
- ⁵¹ Collett 1999 s. 61 ff

-
- ⁵² Næss 1989 s. 77
- ⁵³ Rune Slagstad: *De nasjonale strateger*, Oslo 1998 s. 37 ff
- ⁵⁴ Helge Dahl: *Tromsø Offentlige Læreskole i 150 år*, Tromsø 1976 s. 24 ff
- ⁵⁵ Bjørøy 1989 s. 27-32
- ⁵⁶ Bjørøy 1989 s. 82-83
- ⁵⁷ Håkon With Andersen: Den store kløyvinga: et fugleperspektiv på teknikk, vitenskap og estetikk, i Collett, Myhre og Skeie 2009.
- ⁵⁸ Initiativet ledet isteden til en invitasjon til å bekoste reise for en ledende kunstner som kunne feste landet til papir og lerret. I 1810 finansierte Selskapet for Norges Vel en "malerisk reise gjennom Norge" for Heinrich August Grosch (far til Christian Grosch, universitetets arkitekt) som var født i Lübeck i 1763 og utdannet ved akademiet i København. Reisen ble et vendepunkt så vel kunstnerisk som privat. Grosch deltok begeistret i "landets kunstneriske oppdagelse" og slo seg etter hvert ned som kobberstikker i Christiania. Etter 1814 arbeidet han aktivt for opprettelsen av et akademi, som en naturlig del av et selvstendig rikes offentlige institusjoner. "Mit forslag gikk da paa at man maatte begynde med en Kunst-Forum i det Smaa, saa man samlede de faae, der havde Følelse og Smag for samme, til et Slags Autoritet, som siden kunde finde Tilgang for Kunstskolens Opprættelse", skrev han i ettertid. Grosch i brev til Thorvaldsen 10/2 1820, sitert eter Schnitler 1989:375
- ⁵⁹ Øistein Parmann: *Herman Major Schirmer og Tegneskolen*, Oslo 1986 s. 12-13.
- ⁶⁰ Parmann 1986 s. 28-36.
- ⁶¹ Frode Haverkamp et al.: *Nasjonalgalleriets første 25 år 1837-1862* (utstillingskatalog), Oslo 1998 s. 6-7.
- ⁶² Stang sitert etter Slagstad 1998 s. 67
- ⁶³ Slagstad 1998 s. 66-67, 188
- ⁶⁴ Næss 1989 s. 77-81
- ⁶⁵ Næss 1989 s. 78-79
- ⁶⁶ Slagstad 1998 s. 45-48, sitat s. 45
- ⁶⁷ Rune Slagstad: *De nasjonale strateger*, Oslo 1998 s. 45 ff
- ⁶⁸ Næss 1989 s. 101
- ⁶⁹ Sitert etter Slagstad 1998 s. 106, 107)
- ⁷⁰ Vinje sitert etter Dahl 1976 s. 63, Christian August Christophersen sitert etter samme sted s. 56
- ⁷¹ Slagstad 1998 s. 116-118
- ⁷² Næss 1989 s. 97
- ⁷³ Myhre 1998 s. 44-45
- ⁷⁴ Næss 1989 s. 117
- ⁷⁵ Næss 1989 s. 132
- ⁷⁶ *Aschehougs konversationsleksikon*, bind VII, Kristiania 1923 sp. 777.
- ⁷⁷ Gudleiv Forr og Helge Vold (red.) *Landsgymnaset*, Oslo 2007
- ⁷⁸ Slagstad 1998
- ⁷⁹ Otto Hageberg i Forr 2007, s. 87
- ⁸⁰ NSDs undersøkelse for Statsbygg
- ⁸¹ Slagstad 1998 s. 116-118
- ⁸² Morten Ole Mørch: *Arnstein Arneberg. Mennesket og arkitekten, byggverkene og byggherrene*, Oslo 2006 s. 50-54
- ⁸³ Om Eidsvoll vgs, se: http://ezzy.akershus-f.kommune.no/eidsvoll.vgs.no/www/index.php?page_id=756
- ⁸⁴ Reidun Høydal: "Upp og fram! Landsgymnasa vert til", i Forr 2007 s. 66 ff..
- ⁸⁵ Vigdis Ystad: "Også noe mer og annet enn pensum", i Forr 2007:230 ff.
- ⁸⁶ NSDs undersøkelse for Statsbygg
- ⁸⁷ Fremstillingen bygger på Dahl 1976 der ikke annen kilde er angitt.
- ⁸⁸ Dahl 1976:66
- ⁸⁹ Slagstad 1998 s. 124
- ⁹⁰ Seip 2001 s. 205
- ⁹¹ Fremstillingen bygger på Jan Tøssebro: "Utviklingshemmete i norsk skole", bilag 5 i *SOU 2003:35* (<http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/2be2eca0.pdf>) der ikke annen kilde er oppgitt.
- ⁹² Halvor Fjermos: "Arkitektur for pariaksten", i: Fortidsminneforening Årbok 2000 s. 201-219
- ⁹³ Helge Dahl: *Fra privatseminar til høgskole. Elverum Lærerhøgskole 1892-1992*, Elverum 1992 s. 13 ff.
- ⁹⁴ Dahl 1992 s. 49-51
- ⁹⁵ NOU 2008:3 *Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning*, Oslo 2008
- ⁹⁶ Dahl 1992 s. 70-75
- ⁹⁷ Slagstad 1998 s. 100
- ⁹⁸ Karlsen sm.st
- ⁹⁹ Johannessen og Skeie: *Norske apotek gjennom 400 år*, Oslo 1995.

-
- ¹⁰⁰ Slagstad 1998 s. 301
- ¹⁰¹ Om IIT-campus, se for eksempel Blaser 2002.
- ¹⁰² Samme kontor vant også arkitektkonkurransen om nybygg for Nasjonalgalleriet (nå Nasjonalmuseet) på Tullinløkka, med et prosjekt med tydelige referanser til Schinkels klassiske museum. Under en omvisning i Georg Sverdrups hus spurte artikkelforfatteren (Figenbaum) Are Telje om forholdet mellom de to prosjektene. Han ville ikke direkte si at nye UB var en omarbeidet utgave av museumsbygningen, men medga at det var en forbindelse på et mer generelt nivå, ettersom de begge var tenkt som representative monumentalbygg på en viktig tomt.
- ¹⁰³ Brynjulv Gjerdåker i *Norges Landbrukshistorie bnd III, 1814-1920. Kontinuitet og modernitet* (Oslo 2002), s. 186.
- ¹⁰⁴ <http://www.jonsberg-landbruk.vgs.no/> <http://www.artemisla.no/arc/3/> (Backer)
- ¹⁰⁵ Stein Tveite: "Trong fødsel", i: Norges Landbrukshøgskole (red.) *Hundre år for samfunn og næring. 1897-1997*, Ås 1997
- ¹⁰⁶ Johannessen, Kolsrud og Mangset 1992 s. 161
- ¹⁰⁷ Johannessen, Kolsrud og Mangset 1992 s. 298
- ¹⁰⁸ Takk til Leif Maliks ved Byantikvaren i Trondheim for opplysninger om Norum.
- ¹⁰⁹ Norum 1998 s. 143, uth i org.
- ¹¹⁰ Parmann 1986 s. 28-36.
- ¹¹¹ Fremstillingen bygger på <http://www.odont.uio.no/om/dokumenter/historikk1.html>
- ¹¹² Fremstillingen bygger på <http://www.nhh.no/omnhh/historie/utvikling/>
- ¹¹³ www.nksnt.no/dokumenter/Historikk.doc
- ¹¹⁴ Se Ot.prp. 32/1939
- ¹¹⁵ Lange 1998
- ¹¹⁶ Slagstad 1998 s. 318-323
- ¹¹⁷ Næss 1989 s. 218
- ¹¹⁸ Stortingsmelding 97/1964-65
- ¹¹⁹ Lange 1998 s. 218
- ¹²⁰ Kirke- og undervisningsdep.: *Innstilling om Reising og drift av internater fra en komité oppnevnt 7. august 1963*. Avgitt 9. oktober 1965. Sitater s. 101.
- ¹²¹ <http://home.online.no/~sveilund/skole/skanlog1.htm>
- ¹²² Haaland 1996, s.130. Sitatet stammer fra prof. Vilhelm Bjerknes.
- ¹²³ Om reguleringsarbeide i Bergen, se Bye1998, og Nils Anker/Peder Figenbaum 1999, s. 84-95
- ¹²⁴ Ørnulv Vorren (red.) *Museum og universitet. Jubileumsskrift til Tromsø Museum 1872-1972*, Tromsø 1972
- ¹²⁵ Vorren 1972 s. 116
- ¹²⁶ Vorren 1972 s. 163
- ¹²⁷ Hans Petter Smeby (red.) *Linje og rom*, Oslo 1993 s. 122-129
- ¹²⁸ NSD-listen i *Forprosjektrapporten* (Statsbygg 2006)
- ¹²⁹ Forf. arbeidet ved Telemarks Distrikthøgskule 1993-94 (tre semester)
- ¹³⁰ Intervju med seniorrådgiver Dag Johnsen, Kunnskapsdepartementet, oktober 2007
- ¹³¹ Steinar Riksaasen: *Grunnskolen – et system i krise*. 1988.
- ¹³² NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget, Oslo 1988