

Høgskoledidaktiske riss – momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet

Summary:

In this working paper some historical trends are summed in order to portray ideas about teaching in higher education as they emerged along with the development of the universities, particularly in Northern Europe from the Medieval time. The development of the lecture, the textbook and the seminar are lined out briefly to give some background to understand the present changes in how we conceive of lecturing, co-operative studying, reading and writing.

Keywords: teaching, lecturing, project, seminar, pedagogy

Sammendrag:

I dette arbeidsnotatet prøves det å trekke noen grove linjer for hvordan man har oppfattet og foreskrevet undervisning i høyere utdanning i løpet av utviklingen av den høyere utdanning, spesielt knyttet til universitetene i Nord-Europa. Forelesningens utvikling, læreboken og seminarets utvikling er skissert for å gi en smule bakgrunn for å forstå de endringer dagens høyere utdanning er utsatt for, særlig med hensyn til hvilken rolle forelesningen og studentenes egen aktivitet skal ha.

Nøkkelord: undervisning, forelesning, prosjektarbeid, samarbeidslæring, didaktikk

Mini-CV:

Yngve Nordkvelle er professorstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer og har arbeidet ved pedagogikkstudiene siden 1989. Før det var han forskningsstipendiat ved NAVF og vit.ass. ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo.

Forord

Dette skriftet er kommet til som en respons på tanker som er servert gjennom debatten om den såkalte "Kvalitetsreformen" om undervisning og undervisningsformenes forandring. Her hevdes det ofte at undervisningen må forandres og forbedres. Det er ikke vanskelig å være enig med de som ber om forandring og forbedring, men kravene blir sjelden begrunnet på noen grunnleggende måte. I denne tiden får man også nye verktøy tildelt, som for eksempel nettbaserte læringsmiljø, som tas i bruk for å fylle funksjoner man tidligere hadde i den daglige omgang med studenter, men som nå skaper nye kommunikasjonskanaler.

Det hevdes ofte i denne sammenheng at forelesning er et nødvendig onde, at lærebøker må bli interaktive og at seminar og prosjektarbeid må få en større plass. Hvorvidt man har oppfatninger om dette i den ene eller den andre retning, er dette skriftet et forsøk på å bidra til en kulturhistorisk forståelse av disse fenomenene. En kulturhistorisk plassering av for eksempel fenomenet forelesning, gjør det kanskje lettere å se hvilken funksjon den kan ha fortsatt, og hvilke endringer den kan eller bør få i gitte sammenhenger.

Innholdsfortegnelse

Forord	s.3
Innholdsfortegnelse	s.4
Innledning: Undervisningsformenes historie – hvorfor er det interessant?	s.5
Kapittel 1 Forelesningen som undervisningsvirksomhet.	s. 7
1.1. Forelesningens opprinnelse	s.8
1.2. Er retorikk en kunst?	s.8.
1.3. Den humanistiske reform og den ”frie filosof”	s.12
1.4. Retorikkens forvitring.....	s.14
1.5. Opplysningstidens forelesning.....	s.16
Kapittel 2 Læreboka og dialogen som forsvant	s. 19
2.1. Illustrasjonene	s.22
2.2. Teksten og dialogen	s.24
2.3. ”Den sokratiske dialog”.....	s.26
2.4. Fra kommentar til original til lærebok	s.28
Kapittel 3 Den undervisende konversasjon	s. 31
3.1. Seminaret finner sin form	s. 30
3.2. Seminaret som studentaktiv læreform	s. 34
3.3. Fra arbeidsform til institusjon	s. 35
3.4. Skrivning som en begrunnelse for demokratisk læring – den skotske opplysningstradisjon	s.36
3.5. Prosjektarbeid – en ukjent historie	s.38
Kapittel 4 Avslutning	s.40
Referanser.....	s.41

Innledning: Undervisningsformenes historie – hvorfor er det interessant?

Som akademikere bruker vi ofte å si om meningsmotstandere og opponenter at de er ”historieløse”. Med det er liksom det meste sagt. På ett område er dog de fleste lærere i høyere utdanning nokså historieløse, og det er når man snakker om undervisningsmåter og deres fortrinn eller ulemper. Selv om gode kollegger står fram som både erfarne og kloke i sitt arbeid som lærere, er det ofte deres ry som forskere som betaler seg, og forskningsmetoden er nøkkelen til manges profesjonelle sjølbilde. Undervisningsmetoden er derimot noe man sjelden fordyper seg i eller forsker på. Det er ytterst sjelden man kan høre en kollega referere til ei bok eller tidsskriftsartikkel som hadde betydning for deres undervisning. Dette er en urimelig skjevhet i deres profesjonalitet, etter min mening. Dette skriftet er et forsøk på å gi en generell bakgrunn til å forstå de ulike fenomenene man vekselvis snakker pent eller stygt om, oftest med synspunkter hentet fra den siste og skjellsettende erfaring. Dette er en del av et prosjekt som skal kaste lys over høgskolens didaktikk. Høgskoledidaktikken er i vår tid et forsknings- og praksisfelt som kan opplyse oss om hvordan endringer i undervisningsteknologien utfordrer våre vante måter å arbeide på. De endringene faller sammen med den såkalte ”kvalitetsreformen” som også skal endre undervisningen i høyere utdanning. Reformen skal føre til at studentene lærer mer effektivt, gjennomfører studiene raskere, får hyppigere og mer realistisk tilbakemelding og blir mer forberedt på å kunne utføre lønnsarbeid med sine tre-årige og fem-årige utdanninger.

Didaktikkens hovedspørsmål er ”hva skal studentene lære”, ”hvordan skal vi gjøre det” og ”hvorfor skal vi gjøre det slik”? I den daglige dont finner vi svarene på slike spørsmål gjennom å gripe til tradisjonen: ”min lærer gjorde det slik – og det virket”, eller ved å avvise alternativet: ”det prøvde jeg en gang – og det funket ikke”. Rundt kantinebordene ved våre lærde institusjoner er det ofte slik praten går. Én hverdagserfaring er nok for å akseptere eller avvise et forslag til innovasjon. Diskusjoner som trekker inn teorier om undervisning er sjeldne, og hører kanskje ikke lunsjpraten til heller. Likevel er det et savn at den problematiserende og teoretiserende diskusjon er så godt som fraværende. Erfaringsdeling og læringskultur på kollegial basis er dessverre altfor lite utbredt. Unntaksvis kan en kollegga fortelle om et vellykket eksperiment, som blir så vidt presis beskrevet at det går an å prøve det samme. Det er ikke uten grunn at organisasjonsteoretikeren Peter Senge har kritisert høyere utdanningsinstitusjoner og beskrevet dem som uten evne til å være lærende organisasjoner. Dette er hans grusomme dom:

Individualism and competition still reign, from individual students pitted against one another to individual professors who likewise compete for status, power and often money. "Technical rationality" still ranks as the prevailing epistemology, disconnecting theory from practice and sending young people into the world with heads full of ideas and "answers" but little experience in producing more effective action (Senge 2000)

De siste ti årene har vært preget av mange slagord for å få til endring i undervisningen i høyere utdanning. Et slikt slagord har vært: det er for mye undervisning og for lite læring, som særlig den engelske pionerinstitutionen "Oxford Brookes University" har vært en viktig spreder av¹. Men slagord er utilstrekkelig til å begrunne handlinger med. I debatten som går kontinuerlig finner vi mange oppfatninger om hva som er gode og dårlige forelesninger, om gruppearbeidets potensial og elendighet, prosjektarbeidets fortrinn og ulemper². Mitt håp er at en historisk beskrivelse av hvorfor for eksempel fenomenet "forelesning" oppsto og ble forandret kan si noe om dets berettigelse i dag. Derfor har jeg valgt å beskrive forelesningen kulturhistorisk, og utvidet det noe med hvilken økende betydning læreboka har hatt. Deretter har jeg sett på hvilken rolle dialogen har hatt, og sett på hvordan dialogen er blitt transformert til seminarets form. Jeg har også beskrevet litt om hvorfor skriving ble sett som viktig – og som en innovasjon på slutten av 1700-tallet, før jeg avslutter med et kort riss av prosjektarbeidets reise på kryss og tvers av Atlanteren.

¹ Deres viktigste inspirator Graham Gibbs, arbeider nå ved "Centre for Higher Education Practice" ved Open University.

² Et eksempel fikk jeg gjennom e-mail-alert for den amerikanske "Distance education"-siden. Førsteoppslaget for den 22.7.03 var: Next-Generation Educational Technology Versus The Lecture

Kapittel 1 Forelesningen som undervisningsvirksomhet.

En erfaren pedagog sa en gang at en forelesning gir svar på mange spørsmål ingen har stilt. Forelesning er kanskje den mest synlige delen av undervisningsvirksomheten ved universitet og høyskoler, ja for studenter er forelesning synonymt med undervisning. Studenter som omtaler høyskolelektorer, amanuenser eller professorer gjør ingen distinksjoner mellom rang og tittel på de som utfører denne aktiviteten. De er rett og slett "foreleserne". Bildet rokkes ikke om en bedriver utstrakt veiledning og evaluering med studentene individuelt eller i gruppe. Lærerens status i studentgruppen avgjøres også ofte av hvorvidt en betraktes som en god foreleser - eller dårlig - av studentene.

Forelesningen presenteres ofte som en lett kalkulerbar størrelse som angir omfang, byrder, plikter i en stilling som omfatter undervisning av studenter. Når man treffer kollegger fra andre land, er sammenlikning av arbeidsbetingelser noe som fort kommer på tale, og myntenheten er ofte "antall forelesningstimer pr. uke". Det finnes også en del vekslekurser: antall timer til individuell veiledning eller gruppeveiledning tilsvarer en eller annen brøkdel av belastningen i undervisning. Evalueringsarbeid, tilrettelegging, lagging av undervisningsmateriale kan også forekomme å være prissatt i forhold til "forelesningen".

Studentenes oppfatninger om forelesningen dreier seg om dens kvaliteter. Hva kvalitet innebærer er ikke lett å få klarhet i, og studentenes svar på spørsmålet spriker i tråd med deres vektlegging på hva forelesning betyr for dem, hva de forventer, hva de sammenlikner med, forelesers status, emnets karakter osv. Det er ikke enkelt å sette opp entydige krav til en forelesning. Mye tyder på at studentene som gruppe heller ikke har overdrevne forventninger til hvor mye de vil komme til å lære av forelesninger. Læringspsykologien viser til at forelesningen faktisk er en svært lite effektiv form for undervisning (Bligh 2000, s.3ff). Likevel forblir forelesningen en meget sentral del av undervisningen ved høyere læresteder.

Til tross for dette er forelesningen en virksomhet som er forsket på i beskjeden grad og faglitteraturen om undervisning i høyere utdanning bringer lite informasjon om

virksomheten³. I denne artikkelen vil jeg ta fram noen av de problemene som reiser seg i forbindelse med dette, og peke ut noen behov for forskning på området.

1.1 Forelesningenes opprinnelse

Den første markerte høyskolelærere var kanskje Hugo St. Victor som skrev *Didascalicon* på 1140-tallet. Han anførte at mange professorer sviktet de viktigste prinsipper i datidens høyere utdanning. De snakker utenom saken, og trekker inn mye som ikke hører med, de snakker for lenge om detaljer og foregriper hele verket tross for at de skal snakke om innledningen, og dermed forsømmer de å fremme forståelse gjennom knappe og metodiske utlegninger (Grabmann 1998, s.43-44).

Den belærende monolog var utviklet i den hellenske kulturkrets og videreutviklet i den romerske kulturen. Den greske retorikken er den opprinnelige form for offentlig tale for en større samling tilhørere. Den første lærebok i retorikk ble forfattet for borgere som ønsket å føre rettssaker for å få sin eksproprierte jord tilbake i Syracus på Sicilia (Kjeldsen 2000, s.8) og kunsten "å tale med sikte på å overtale" ble videreutviklet av sofistene, som siden ble beskyldt for å være kverulanter og ordvridere. Med de sokratiske dialogene gikk Platon en grensegang mot de uetiske overslag av retorikken, som han kalte overtalelse. Målet måtte være å skape overbevisning gjennom dialoger mellom samtalepartner. Sokrates' dialoger er skrevne - eller oppdiktede - framstillinger av samtaler. Unntaksvis kunne også Sokrates holde foredrag (epideixis), men han foretrakk samtalen med korte spørsmål og svar (Breidal 2000, s.28). Hans privilegier var åpenbare: han hadde jevnbyrdige samtalepartnere og den gruppen av tilhørere som omkranset deltakerne var meget motivert og interessert.

1.2 Er retorikk en kunst?

Problemet Platon stilte var hvorvidt retorikken hadde det gode som hensikt, eller om det var en nøytral virksomhet som kunne føre alle veier. Å kunne tale vel og overbevisende overfor en forsamling hadde iflg Platon ikke noen forutsigelig og kontrollerbar *logos* om årsak og virkning, og derfor kan man ikke sikre at resultatet strever mot det gode. Det å mestre denne ferdighet - *techne* - ga derfor ingen garanti for at resultatet skulle bli godt ved neste utøvelse av kunsten. Platon skriver ofte om håndverkeren som den som innehar *technê* - som et slags

³ Unntakene finnes, f.eks UNIPED har flere ganger beskrevet forelesningen. En av klassikerne er "What's the use of lectures?" Av Donald A. Bligh, første gang utgitt i 1975, og, typisk nok, marginalt endret i revisjonen utgitt i 2000.

varemerke for plettfri og mesterlig utført arbeid. Det var likevel et krav om at håndverkeren skulle kunne artikulere den kunnskapen som kom til anvendelse i håndverket slik at den kunne overføres fra den erfarne til den uerfarne - enten direkte språklig - eller ved at lærlingen kunne etterape mesteren i nært samarbeid. Båtbyggeren kunne framvise høy grad av regularitet ved at neste båt ble like velbygget som den forrige, og hans lærlinger kunne etterhvert selv bygge båter like vakre og sjødyktige som sin mester. Men legen fikk problemer med slike krav til legekunsten som *techne*. Ikke alle inngrep med legekunst førte til helbredelse, og pasienten kunne bli frisk uten inngripen. Man utviklet da en alternativ *techne*-definisjon med større romslighet for tilfeldigheter og forutsigbarhet. Legenes materiale hadde langt større egendynamikk og dessuten med egen vilje og oppfatning, slik at deres diagnose måtte stilles utfra en langvarig oppøving i å kunne "se" symptomer og observasjoner og sette sammen til sammenhenger som passet hvert enkelt tilfelle. Dette ble kalt en *stochastike* dvs. skikket til å treffe det rette i hvert enkelt tilfelle (Breidal 2000, s. 16-17, Rooschnik 1996, s.42ff). Derved kan begge kunster reddes som *techne*, men med ulik grad av sikkerhet og samsvar mellom logos og utførelse, eller mellom kunnskap og ferdighet. Ekspertisen en forventer av en lege blir dermed av en annen art enn den man forventer av en båtbygger. Retorikerens *techne* er på samme vis ikke regelstyrt, men krever overveielser og skjønn. Retorikerens resultat blir derfor heller ikke predikerbart, fordi hver situasjon vil innebære vanskelig kalkulerbare og uoversiktlige betingelser for en vellykket framføring.

Det hadde eksistert handbøker i retorikk som utla retorikken som en verdifri og eksakt lære, på mange måter eksemplarisk for den sofistiske tenkning. Anaximenes' *Techne Rhetorike* var en strukturert analyse av den offentlige talen, klassifiseringer og elementer ryddig framsatt, virkemidler og regler nøyaktig framsatt, slik at leseren fikk den totale oversikt og kontroll over sitt emne ved å annamme og etterleve skriftet.

Denne sterke framstillingen av retorikk vakte motstand, og Isokrates modererte denne ambisjonen betraktelig. Likevel hevdet han at den som fikk opplæring kunne gjøre sine saker langt bedre, og tilmed den uvillige og ukyndige kunne forbedres med undervisning og trening. Men retorikk kunne ikke være noen streng *techne* fordi det skjønn og blick for *timing* som alltid måtte være der, ville kreve andre talenter enn de en mekanisk kunne trene opp til. Isokrates utbroderte dette i sitt begrep om *kairos* - eller høve - som Andersen har oversatt det til (Roochnik 1996, s.74-82, Andersen 1990)

Aristoteles så mer uproblematisk på de moralske sidene ved retorikken. Han definerte retorikken som utgangspunkt for den gode tale "som evnen til å finne de mest overbevisende momentene i enhver sak" (op.cit. Kjeldsen.s. 9). Mens sofistene bedrev en kamp mellom personer, framhevet Aristoteles kampen mellom argumentene, som bare delvis gestaltet seg i de argumenterende personene og som hovedsaklig talte til alle tilhørernes vurderende og resonnerende intellekt. Det var ikke retorikken til sofistene som gjorde dem til sofister, men deres moralske valg. Følgelig var retorikk like verdinøytralt som båtbygging og deres verdi kommer først til syne i deres anvendelse (Breidal 2000, s. 17.ff). Platons syn på dette forblir uavklart, men han så en skepsis mot retorikk som vekkes til live på nytt i renessansen.

Retorikkens sidestykke var i oldtiden *dialektikken*. En kan si at Platons dialoger demonstrerer hvordan de dialektiske tenkemåtene kommer til anvendelse. Dialektikken blir den grunnleggende filosofiske tenkemåte som synliggjøres i samtalen. Samtidig har Platons tekster retoriske hensikter, nemlig om å appellere til leserens fornuft og skape en overbevisning. Platon framstiller seg som filosof og ikke retoriker, - han utfordret den rasjonelle fornuft heller enn følelser. Men han kan jo ikke få slik tilslutning uten følelse av godhet eller logisk oppfyllelse som nettopp er vakt ved emosjonell tilslutning hos leseren. Ernesto Grassi har vist at filosofiens språk nettopp er retorisk og skaper tilslutning gjennom en påkallelse av det mytiske og aksiomatiske førstestepåstandsnivået i språket - det vi alle må tro på før mening kan flyte til språket (1998). Aristoteles likestiller retorikk og dialektikk og "normaliserer" oppfatningen om retorikken til å være en nyttig kunst som kunne tjene mennesket i å bringe fram goder. Han skilte mellom den *deliberative* tale, som var egnet for politiske forhandlinger, *forensic* tale, som hørte hjemme i rettssalen, og *epideiktisk* tale som hørte til når seremonier skulle gjennomføres. *Epideiknai* betyr å vise. I sistnevnte kategori hørte følgende former til: den *panegyriske* tale, ros, *deklamatorisk*, høytidelig, og *demonstrativ* tale, som kommer nærmest foredraget.

Både Seneca (4 f.kr. - 65 e.kr) og Cicero (106-43 f.kr.) førte retorikken videre og Quintillian (35-96) ble kanskje dens mest kjente utøver og teoretiker, som også var tilsatt som lærer i retorikk. I verket *Institutio oratoria* gjorde han rede for kunsten på detaljert måte samtidig som et omfattende undervisningsprogram for den oppvoksende slekt legges ut. Hugo St.Victors bekymring hadde blant annet med professorenes manglende respekt for de retoriske regler å gjøre. Når de franske klostertskolene omdannes til universitet på 1100-tallet er retorikken en av de tre fremste kunstene dannede mennesker skal mestre, og som

universitetene skulle utdanne dem i. Pariser-universitetet var av de fremste og berømte og en institusjon alle sammenliknet seg med. Det finnes fyldige redegjørelser for hvordan middelalderens undervisning foregikk. Om morgenen fikk studentene gå fra sine bosteder til de kalde hallene der forelesningen skulle foregå - inn i *scholae* der de måtte sitte på møkkete gulv. Om vinteren kunne gulvene være strødd med halm, noe studentene måtte betale ekstra for. Studentene forsøkte å få til benker å sitte ved, men ble bryskt avvist. Det eneste møbel i rommet var en pult som den kappekledd læreren kom og satte seg ved. Han begynte så å diktere fra sin tekst, han leste fra teksten etter foreskrevet fart: ikke så fort at det ikke kunne lett forstås og ikke så sakte at noen kunne bli fristet til å notere. Dette var faktisk foreskrevet fra universitetets ledelse for å framelske en muntlig form, og man holdt fram *prekenen* som forbilde, en form som ville gjøre det lettere å huske innholdet for studentene (Durkheim 1977, s.132). Studentenes mulighet for notering var et tilbakevendende problem helt til papir og skriveutstyr blir billig nok, og skriveferdighetene gode nok.

Forelesningens form i Middelalderen var nesten alltid en kommentar til en bok. Å kjenne innholdet i en bok var synonymt med å vite alt som kunne høre faget til. Å studere logikk var synonymt med å lære seg Aristoteles' *Organon*, fysikkstudiet besto i å lære seg *Physics* og *Parva Naturalia* av samme forfatter. Foreleserens oppgave besto ikke i å tale om, eller søke etter sannhet i seg selv, men å legge ut om den vel etablerte sannhet som fantes i de klassiske bøkene. Å studere, som vi kaller studentens aktivitet, het i datidens språkdrakt, *legere librum* eller *audire librum* - å "lese" eller å "høre" en bok. Å forelese, eller *vorlesen*, *lecture* har alle denne koblingen til middelalderens måte å studere på.

Durkheim holder fram Thomas Aquinas kommentarer til Aristoteles' *Politikk*, som betegnende for den retoriske form *expositio*. Gjennom *expositio*-formen ga Aquinas en detaljert framstilling av Aristoteles' politiske tenkning gjennom en systematisk oppdeling, kontrastering, evaluering og opplysning av de temaene han tok opp, forsterket og svekket etter eget hode, på samme logisk metodiske måte som mesteren selv, alt for å avdekke den grunnleggende sannhet Aristoteles la i verket (Durkheim 1977, s.134-5). Buridan, en annen skolastisk mester, perfektionerte formen *quastiones*. Først stilte han spørsmålet, før han la fram to alternative tenkemåter med sine argument og bevis. Denne siste, mer livlige formen, vant terreng i løpet av humanismens innflytelse, så mye at kardinal D'Estouville måtte advare mot trenden i 1452, og rådet alle lærere til å konsentrere seg om *expositio*. Durkheim understreket at den massive vekt på logikk som middelalderens universitet (i alle fall i

Frankrike) foreskrev, ikke ble brukt til skriftlige øvelser hos studentene, men heller til muntlig debatt (140ff). Så utbredt ble de studentlige debatter, og så detaljerte og absurde i innhold og form, at de kom helt i diskreditt gjennom Renessansen. Å vinne debatten med logisk veltalenhet tok overhånd og skapte behov for en renselse. Det er blant annet disse overslagene Rabelais latterliggjør i sine bøker.

Disiplinen i klasserommet ble påtrengende å holde, og pisk og slagredskaper er i middelalderens tegnspråk ofte med i framstillingen av grammatikk-fagets ikoner. En av de mest kjente voldsmenn i universitetshistorien, hadde ulykksalig nok en av de fremste forfatterne i sin klasse: Erasmus. Vives, Rabelais og Montaigne, fikk alle høre om denne skolastikkens terrorist: Pierre Tempête, den notoriske "pupil-flogger", som han omtales som i Durkheims bok, og som Rabelais skrev om. Denne praksis var iflg Durkheim ekstrem i College de Montaigu, og ikke representativ for universitetene som et hele (ibid. s.157). Mer bemerkelsesverdig var det at studentene ikke fikk karakterer eller annen handfast evaluering før eksamen. Det eneste som liknet var at fakultetets ledere rangerte kandidatene etter deres ytelser nå de skulle sendes til rektor for å hente sine bevis. Utdeling av pris til beste student ble initiert på tampen av den 16.århundre (ibid.s 159). Men om denne rangeringen var basert på en uhildet eller objektiv vurdering, vites ikke.

1.3 Den humanistiske reform og den "frie filosof"

Humanismens økende innflytelse førte til at synet på kunnskap ble forandret tilsvarende. Kunnskapen var i skolastikken en kvalitet som lå i de kanoniske skriftene. I humanismens epoke ble tilbudet av bøker flere, og læring av språk viktigere som redskap for å søke kunnskap i det økende tilbud av bøker. Erasmus tok til å hevde at innlæring av språk skulle fylle mesteparten av tiden fram til eleven var 15 år, og humanistene hevdet at læring av logikk og fornuft best skjedde gjennom å stifte bekjentskap med det i sin rette kontekst, primært gjennom de opprinnelige kildene. Derved ble kunnskap noe som kunne tilegnes uten den mest konkrete referanse til *en* bok, men snarere til flere. Kunnskap blir dermed mindre konkret lokalisert, og snarere noe som forefinnes i det språklige rom. Humanismen fornyer dermed interessen for retorikken som en mer allmenn kunnskapsform, både fordi de retoriske lærestykkene inneholdt høyverdig litteratur som demonstrerte forbilledlig logikk, og fordi retorikkens virkemidler kom til å bli nyttige både i handel og vandel.

Dette påvirket forelesningene på en måte som gjorde foreleser mer uavhengig av *expositio*, og som vist ovenfor, favoriserte *quastiones* på måter som kunne føre til mer ledige tilstander i forelesningsrommene. Erasmus fremmet *quastiones* som litterær form og spørsmål og svar tok til å få en sterk innflytelse på den tidlige leseopplæringen. Den revitalisering av den dialogiske prekenen i *katekesen* tok også til i løpet av 1500-tallet.

Her ser vi også at en ny akademikerrolle introduseres, nemlig rollen som ”libertas philosophandi”. I den akademiske verden var dette knyttet til de anti-aristoteliske og anti-skolastiske tenkerne som forsøkte å skape sitt eget frie rom for tenkning uavhengig av den skrevne kanon. Sellberg (1979) karakteriserer Pierre de la Ramée som den første ”libertas philosophandi”. En må huske på at både Bachelor og Master-utdanningene var sertifiseringer for å bli lærere ved universitetene. Ideen med studiene var primært å høre på lærerne og gradvis bli involvert i tettere øvelser i disputaser. På det viset lærte man argumentasjonens kunst, og kunne innestå for det lærte. Men dette var bygd på en inneforstått tanke om mesterlæring. Man gikk og talte med sine læremestre til man kunne regnes som en mester selv og kunne bli den sosialiserende agent for neste generasjon av lærende. Det var denne forestillingen humanistene kritiserte: skolastikernes omgang med kunnskap var utilstrekkelig. Huppert (1999, s.37-38) beskriver Pierre de la Ramée’s besvikelse over tomheten i denne sertifisering: han hadde bare lært det som hans lærere visste, fullstendig unyttig og uten verdi. Til tross for mange års studier og tålmodighet hadde han bare lært ”blabber on about the rules of logic”. Han søkte sin egen ”re-education” i det humanistiske miljøet utenfor universitetet, som hadde sitt tilhold i boktrykkeriene og bokhandlene, der han fant bøker med de greske klassikerne trykt, med gresk i den ene og latin i det andre kolonnen. Takket være denne tilretteleggelsen for autodidaktikk lærte han seg gresk, og tilegnet seg Xenophon og Platon. Fylt av pågangsmot startet han sitt eget college, etablerte seg som rektor, foreleste over klassikere av hedensk herkomst og skapte bølger som få andre i det parisiske miljø av lærde. Her skapte han seg et frirom for tenkning, der han omformet den aristoteliske dialektikken til et verktøy for egen tenkning.

Ong (1958) og likedan Ballauf (1969) hevder at dialektikken i Pierre de la Ramées versjon hadde fått en utforming som like gjerne kunne sies å være det *didaktikk* kom til å bety omlag 40 år seinere, da begrepet først kommer på trykk. Ramée ble omtalt som den mest veltalende person siden Cicero. Til tross for at Ramées dialektikk-begrep kom til gjennom å berøve retorikken for sitt saklige fundament, nemlig *inventio*(oppfinnelsen) og *iudicum*, og gjorde

memoria til et logisk underpunkt under *iudicium*(vurdering) eller *dispositio*(disponering, planlegging), og følgelig reduserte retorikken tilsvarende til et spørsmål om *elocutio* (veltalenhet) og *actio*(framføring), fastholdt han retorikkens betydning for den fysiske framføring, ikke minst gjennom sitt eksempel som foreleser. Ramée søkte faktiske modeller blant folketalere, poeter, filosofer og jurister for å utmynte sine teorier om dialektikken - altså de gode retorikerne (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969, s.364). For Ramée må altså dialektikkens framføring ikke unntas fra retorikkens regler. Den adskillelse som Ramée fullbyrder på det teoretiske plan var altså ikke tilrådelig i praksis.

1.4 Retorikkens forvitring

Likevel er det ofte Ramée som tilskrives ansvar for at retorikken mister ytterligere status i tiden fram mot opplysningstiden, og rent fram fordømmes som teoretisk disiplin i århundrer etterpå. Dette forsøket på et skarpt skille mellom dialektikk og retorikk gjør at retorikkens tradisjonelle fokus på orden, arrangement og metode blir med på lasset inn i dialektikken, og en kan si at dialektikken dermed får enda flere problemer å rydde opp i. Retorikken sublimeres eller transformeres med uløste problemer (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969, s.506, Kennedy 1995). Det skjer imidlertid ikke uten omkostninger. Dette er med på å gi fart til den moderniseringsprosessen som gjør 1600-tallets *rasjonalisering* mulig. Når språkets forføreriske sider var ryddet ut av veien, og dialektikkens rene og klare tanke sto tilbake, var også språket som problem ryddet av veien for klar og vitenskapelig tenkning. Det var opprettet et direkte forhold mellom språk og "virkelighet" som gjorde banen klar for den "rene fornuft" som Kant skulle komme til å kalle den.

Det er rimelig å knytte framveksten av universitetet som en raskt voksende institusjon til spørsmål om effektivitet og funksjonalitet i forhold til det behov som fantes for kvalifisert personell. Peter Burke framhever at den første bølge av universiteter fram til humanismens gjennombrudd omlag 1450 ble tuftet på et ideal om at universitetenes oppdrag var å formidle kunnskap heller enn å oppdage den. Universitetslærernes rolle var ganske lik presteskapets. Humanistene skapte begreper som "skolastikk" og "middelalder" og distanserte seg fra denne tradisjonen. De kritiserte de institusjonene de hadde fått sin utdanning ved, og flere av de fremste humanistene skapte seg sine karrierer utenfor universitetet. Erasmus fikk mange tilbud, men avslo en permanent stilling ved universitetet. Humanistene dyrket sin kunnskap i diskusjonen og etablerte akademier, som frittstående institusjoner der lærde kunne møtes, studere og diskutere. Ved 1600-tallets innledning var det 400 av dem bare i Italia (Burke

2000, s.36). En del av de nye universitetene profilerte seg som humanistiske, f.eks. i Wittenberg i 1502, der Luther fant sitt sete for den protestantiske reformasjon.

Det nye med humanistenes måte å forelese på var at de anerkjente behovet for å skape tillit og tro hos tilhørerne. Lutheranernes prekener ble bygd på dialogformen som de mente å finne hos Augustin og produserte en forestilling om at dette var en original prekenform som var blitt fordrevet innen den konservative pavekirken. Ramées reformer bygde på ønsket om å forenkle, sette i sammenheng, dyrke logiske strukturer og øke gjennomstrømmingen av studenter som kunne gjøre nytte for seg i samfunnet. Humanistenes ”rasjonalisering” betydde at en måtte legge vekt på forståelse, anvendbarhet, tillit gjennom skriftlig og muntlig kommunikasjon, og dette elsket fram nye samtaleformer og formidlingsteknikker.

Denne reformen skapte grunnlaget for den vitenskapelige revolusjon der mye av opprørets base var i akademiene og ikke i universitetene, selv om samspeillet var viktig (ibid.s.40-41). Men behovet var også der for å effektivisere undervisningen. Ved renessansens utgang er de første humanistenes oppfatning av dannelse og studier fortrent av spørsmål om hva læreren kan gjøre for å undervise effektivt (McClintoc 1971, Hamilton 2001). Den humanistiske reformens opprør mot skolastisk pugg og formalisme kom dermed snart til å munde ut i en ny formalisme, nemlig i søken etter den rette og mest effektive metoden for undervisning. Høgskolen i Herborn, som ble berømt for sin effektive undervisning, søkte forenkling, oversikt, tabeller og encyklopedier som nøkler til sin pedagogiske reform, og det var med stor inspirasjon fra dette miljøet Comenius formulerte sin didaktikk (Blekastad 1977). Ramismen satte dype spor i den rasjonaliserings- og struktureringsbevegelsen som førte an i utviklingen av et formalisert utdannings-system som gradvis preget Rhindalen, Nederland og Nord-Tyskland, mens jesuittenes innsats på det katolske området på dette punkt nærmest var komplementær.

Tommaso Campanella, Pierre de la Ramée, Rene Descartes, Francis Bacon og Jan Amos Comenius var personer som konkretiserer forestillingen om ”den frie tenker” – ”libertas philosophandi” og det var Comenius sin beundrer, Baruch Spinoza, som for alvor brukte begrepet radikalt i debatten for å gi akademisk liv en høyere og mer uavhengig status. Observasjoner og sanser koblet til den frie tenkning gjorde filosofene i stand til å se nye fenomen og nye dimensjoner. Av disse var det Ramée som hadde ry som taler, mens de andre formidlet seg gjennom skrift.

1.5 Opplysningstidens forelesning

I den tyske nyhumanismen ble *libertas philosophandi* – også et uttrykk i forelesningen. I opplysningstidens forelesninger skulle dannelsen også fremmes. Den viktigste tanken var at studentene skulle inviteres til å ”tenke med” foreleseren. Friedrich Schiller brukte uttrykket “Abenteuer auf dem Katheder” som selvros om sin egen tiltredelsestale i Jena. Likevel beskrev han en dobbelthet i sin mistanke til at tilhørerne neppe hadde forstått alt han sa, og at man ikke har ”Möglichkeit, sich, wie im Gespräch, an die Fassungskraft des anderen anzuschmiegen” (sitert etter Apel 1999, s.61). Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) forbannet forelesningen som form, fordi studentene lett kunne få tak i hans skrifter og tilegne seg på det vis hva han hadde på hjertet. Den raske utvikling av vitenskapen, ikke minst de metodiske nyutviklinger i filologi, geografi osv. gjorde det mer relevant å innvie studentene i den vitenskapelige tenkemåte enn i den vitenskapelige kanon. Humboldt framholdt at foreleserens nye rolle ville innebære “freie Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist”(sitert etter Apel 1999, p. 63). Den frie forelesningen skulle med andre ord initiere studentene i en tenkemåte, der argument og motargument ble prøvd underveis og konklusjonene nås. Bøkene og referansene var tilgjengelige for studentene på denne tiden og kunne konsulteres utenom. Målet var at studentene skulle bli ”medtenkende tilhørere”. Medtenkningen skulle føre til selvstendig tenkning, med distanse både til bok og tale.

Immanuel Kant (1724-1804), Johann Gottfried Herder (1744-1803) og Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) var på hver sin måte sterke representanter for universitetenes forelesningsform i opplysningstiden. Immanuel Kant hadde ry for å være en tørr, men systematisk foreleser, som ble beskrevet slik av en student:

”Professor Kant er alltid punktlig og forventer af os at vi kommer til tiden til hans undervisning. Rygterne siger, at den eneste gang han ikke kom til tiden var, da han lige havde læst Jean-Jacques Rousseaus Emile. I.K. blev så inspireret af denne bog, at han besluttede sig for at gå en tur i skoven uden for byen. Under alle omstændigheder er I.K.s timer gennemstrukturerede, og hans logiske analyser af en lang – ja, universell-række emner imponerede. I.K. efterlader ikke en sten uden at have endevendt den, og ikke nok med det, han ordner stenene i en rækkefølge, der gør det mulig – i hvert fald for ham selv – at tage ét skridt ad gangen hen imod en stadig mer omfattende viden. Hans metode kombinerer dermed skeptisk reserwasjon med standhaftige undersøgelser. Problemet er imidlertid at vi har vansker med at følge ham. De stier, han følger, er så stejle, at vi studerende som regel sakker bagud. Vi stoler på, at der er logisk raison i

hans argumenter, at hele systemet bæres med i hver ny undersøgelse. Det er en tung bagage at bære! Hver eneste nye analytiske sondering forudsætter en forståelse af den syntese, der gikk forud. Vi studerende slås med de enkelte dele i et argument og kommer hurtig til at glemme deres position i lærerens filosofiske vision. Vi farer vild. Nogle af os er også, helt ærlig, dødtrette af hans abstraktioner, og hvis der er en rød tråd i I.K.s undervisning, så ville vi ønske at han gav os bedre ledetråde i timerne.” (sitert etter Schwartz 1998, s.3-4)

Herder var mot slutten av 1760-tallet en undervisningsassistent for Kant ved Königsberg universitetet, men seinere kom han til å ha posisjoner som språkforsker og debattant, men utenfor universitetene. Hans ry som foreleser var annerledes enn Kants. Den samme student som beskrev Kant over, skrev slik om Herder:

Johann von Herders undervisning mangler ”den røde tråd”, men den har sandlig torden og lyn. Han reciterer poesi fra et hvilket som helst land, han kan opdrive, og spredt indflettet mellom sangene og historiene kommer hans egne kommentarer, som ofte selv er ganske poetiske.....Skønt flere studerende setter pris på det kraftfulde i Herders timer, ville flertallet nok foretrække en mer tempereret fremstilling. Hans insisteren på poetisk tale forringer den logiske argumentation, og mange studerende efterlades forvirrede og utmattede etter 2 timers undervisning. Det er ikke underlig for ham at vælge at fremstille enheden i menneskeheden udelukkende via poetiske fremstillinger fra et enkelt folk. Hvor er dog enheden gemt i al den forskjellighet??? (sitert etter Schwartz 1998, s.4).

Studenten som førte pennen over, kommenterte: ”Det er ærgerligt at I.K. og J.von H.’s talenter ikke kan kombineres hos én enkelt lærer (ibid. s. 4). G.W.F.Hegel var en erfaren skolemann og etter hvert professor i filosofi ved universitetet i Berlin, som Humboldt innstiftet. Som foreleser levde han opp til Humboldts ideal. Den ellers joviale og øldrikkende mann fra Swaben, som kort før sin død fortsatt kunne observeres i Berlin Tivoli rutsjende på sklie med sin kollegga Schleiermacher, var en ytterst krevende foreleser. Hans student H.G.Hotho beskrev det slik:

Slapp og gretten satt han der med bøyd hode, sammensunket i seg selv, og bladde og fomlet hele tiden mens han snakket, frem og tilbake, opp og ned i de lange folieheftene; den stadige hostingen og harkingene forhindret enhver flyt i talen, hver setning sto frem for seg selv og ble støtt ut med anstrengelse, oppstykket og hulter til bulter; hvert ord, hver stavelse ble støtt motvillig ut, og fikk et forunderlig grundig ettertrykk av den metalltomme stemmen med dens brede schwäbiske dialekt, som om hvert ord var det viktigste...(sitert etter Heyerdahl 1977, s.151)

Heyerdahl utdyper hans forelesningsstil slik: ”Hegel synes å ha hatt en utpreget uvilje mot å fremlegge et ferdig lærestoff til utenatpugging. Derfor måtte han utvikle hele tankegangen fra

grunnen av hver gang han tok fatt, han krevet av studentene at de skulle *tenke med* ham, ikke *lære* en lekse av ham.” (1977, s.151). Et uttrykk for det er at Hegels skrifter ble skapt gjennom et samvirke mellom hans forelesningsnotater og studentenes nedskrevne notater fra forelesningens gang. Studentenes med-tenkning ble dermed en del av Hegels egen tekst⁴. Teologen Friedrich Daniel Schleiermacher holdt også kateterforelesningen høyt og uttrykte at dialogen og konversasjonen hørte til i en annen omgangsform mellom studenter og lærere. Læreren måtte bruke all sin didaktiske og retoriske kløkt for å framstille sitt stoff på en motiverende og interessant måte og hjelpe studentene fram til erkjennelse. Schleiermacher’s ideelle dialog er den som læreren legger til rette for inne i den lærendes sinn. Herder, og senere, Grundtvig, fremmet ideen om den folkelige retorikk med bruk av emosjonelle og åndelige sider av retorikken som kom til å få så sterk betydning i folkehøgskolebevegelsen.

Med det er vi nær 1900-tallet og det er nå nødvendig å gå nærmere i sømmene det studentene fikk å lese, læreboka. Forelesningen og læreboka er på mange måter komplementære størrelser. Forelesningens tale skulle i middelalderen forholde seg strengt til bokens framstilling, fri for utenomsnakk. Hugos kommentar kan tyde på at det fantes mange forelesere som også på den tiden nyttet anledningen til frie assosiasjoner. En av årsakene til at han overhode skrev ”Didascalicon” var den tendensen han så som en stor trussel: avvik fra den rette definisjonen av de frie kunstene. Under humanismens innflytelse, der mennesket settes i sentrum, blir foreleserens tolkning viktig, og sjangeren ”kommentaren til originalen”, taper i verdi. Humanistene fremmer lesingen av originalene fra den greske og romerske antikk, og forutsetter i økende grad at studentene skaffer seg disse. Avstanden mellom den originale tekst og foreleserens tolkning blir vesentlig. Med de tyske opplysningsfilosofene ser vi at forelesningene er blitt så vidt uavhengige av antikkens klassikere, at forelesningen i seg selv blir uttrykk for forskergjerningen, samtidig som at deres skrifter ble den nye tids klassikere. Opplysningsfilosofene referer til sine samtidige, kritiserer dem og opponerer både saklig og usaklig. Vi må si at opplysningsfilosofene uttrykker forskningsbaserte forelesninger, med høye krav til originalitet. Forelesningene skulle være krevende og fordre noe av tilhørerne. De måtte bruke sine evner til å lytte og tenke med.

⁴ Liknende beretninger har vi fra John Deweys forelesninger og måten han brukte studentenes notater på i sitt eget redigeringsarbeid. George Herbert Mead lot seg nesten ikke skriftliggjøre uten studentnotatene, og i innledningen til ”Mind, Self and Society” navngir C.W.Morris de skyggeforfatterne som til slutt ga boka substans. Andre kjente eksempler fra historien er Aristoteles ”Nichomakiske Etikk” (MacIntyre 1981, s.147) .

Kapittel 2 Læreboka og dialogen som forsvant

Som vi så hos J.G.Fichte, problematiserte han: hvorfor høre på forelesning når det samme innhold kunne leses? Hva var forholdet mellom tale og tekst? Et tema er selvsagt hvor tilgjengelig teksten var, og her kan Gutenbergs oppfinnelse sies å være et avgjørende vendepunkt fordi det gjorde masseproduksjon mulig. Lærebøker i grammatikk, logikk og teologi fantes som avskrifter opp til midten av 1400-tallet, men var både dyre og vanskelig tilgjengelige, for eksempel Hugo St.Victors bok: *Didascalicon*. Boktrykkingen endret dette⁵. Før trykkeriene ble etablert kunne antallet bøker telles i noen få tusen. Etter 50 års trykkerivirksomhet hadde antallet steget til 9 millioner⁶ og boktrykkerkunsten var spredd til alle kanter av Europa. Dette betydde en eksplosjon som også førte til en sjangerutvikling med mye større differensiering for aldersgrupper og hensikt. De første boksamlingene ved universitetene ble gradvis omformet til bibliotek på 1500-tallet. Det kjente Bodleian-biblioteket ved Oxford ble etablert først i 1602, og universitetet i København i 1605 etter at kongen donerte sitt private bibliotek til universitetet. Universitetsbibliotek med betydelige samlinger i vår betydning var ikke tilgjengelig før godt ut på 1700-tallet (de Ridder-Symoens 1996, s. 196). Men det er et savn at lærebøkene brukt ved universitetet fortsatt savner en kulturhistorie. Grepstads bok om faglitteraturens kulturhistorie (1997) er et skritt i den retning, men det er påtakelig at han også i stor grad fokuserer lærebøkene for barn. I de to første bindene av Cambridge University Press "A History of the University in Europe" er lærebøker ikke omtalt.

Ivan Illich kommenterer at Hugo av St.Victor snakket med sine studenter, mens Thomas Aquinas foreleste for sine. Han antyder at den undervisningsmessige talen i universitetsinstitusjonen endret dramatisk form på 100 år. Han mener videre at denne dramatiske endring delvis skyldes at en grunnleggende kulturteknologi, nemlig alfabetet, ble gjennomorganisert og konvensjoner og sjangre mer fastlagt. Følgelig endret lesing og skriving seg fundamentalt både for lærer og lærende (Illich 1995).

⁵ Johannes Gutenberg oppfant trykkpressen en gang mellom 1448 og 1451, og trykket den første latinske bibel en gang mellom 1452 og 1455 i 200 eksemplarer. (Begrepene trykking og trykkepresse blir brukt i 1437 i et sivil søksmål mot Gutenberg) Luke 1989, s.57)

⁶ "publishing, history of" Encyclopædia Britannica Online. <http://search.eb.com/bol/topic?eu=117358&sctn=15> [Accessed 14 November 2000]. Det finnes også estimater som anslår antallet pr år 1500 til å være 20 millioner (Luke 1989, s.45)

Det går et skille mellom bøker som produseres for lesing for undervisningsformål og de som produseres for den frie lesing. Selv om Bibelen kan sies å ha vært opptrykt for fri lesing, var lesingen av den like fullt knyttet til sosiale og religiøse påbud, og Luthers katekisme var den formidlende, intertekstuelle forbindelse mellom den undervisningsknyttede lesing og den frie teksten i Bibelen. Avskriftsteknologi og leseteknologi ble stadig omformet og forholdene mellom leser, skribent, lærer, student og tilhører ble tilsvarende endret. Dette er en utvikling som ikke har stanset og i Walter J.Ongs framstilling kan hele denne prosessen kalles "teknologiseringen av ordet". Ramismen var sentral i denne prosessen som ledet fram til etableringen av den første bokindustrien (Grepstad 1997, s.335).

Mange regner Euklids "Elementer" for å være den eldste lærebok - ihvertfall i den betydning at den er blitt lest fra omlag 300 f.kr. til vårt 1900-tall⁷. Men også "Elementer" var en kompilering av tidligere verk. "Elementer" ble oversatt fra arabisk på 1100-tallet, men ble ikke lest i noe stor skala før humanistene begynte å legge større vekt på matematikk som utdanningsfag på 1500-tallet. Pierre de la Ramée var også her en foregangsmann.

Betydningen av å bruke morsmålet som medium for å lære latin var framhevet allerede fra slutten av 1400-tallet⁸, og utviklingen skjøt fart ut gjennom 1500-tallet, ikke minst ettersom reformasjonen i så sterk grad krevde en slik folkeliggjøring. Mens reformasjonen fordret at Bibelen ble folkelesning, ble katolikker frarådet å lese Bibelen på morsmålet og sensur ble satt i verk for å forhindre spredning av uautorisert kjettersk materiale (Luke 1989, s.44). Med denne revolusjonen ble lesing på morsmålet utbredt til å gjelde mange flere typer bøker som nådde vidt ut blant legfolk. Det lesende publikum ble fra 1530 av i mye større grad folk med liten kjennskap til latin. Den lærde tradisjonen holdt likevel fast ved latin i 100 år til⁹.

Læreboka som lesestoff for barn har sin fødsel i denne tida. Martin Luther kjente til en oversettelse av Æsops fabler av Steinhöwel fra 1400 tallet der den latinske og tyske teksten var trykket side om side¹⁰. Philip Melancthon valgte utdrag av denne for å skrive en

⁷ Boka lese fortsatt som en av de største 100 bøker i vestens sivilisasjonshistorie ved St.John's College i Annapolis, Maryland, USA. Det sies at det er et av verdenshistoriens viktigste bøker ved siden av Bibelen

⁸ Ivan Illich framhever at de Nebrija, som fremmet forslag til den spanske dronning om å etablere en nasjonal grammatikk og ordbok i 1492, var en pioner i denne prosessen. Dronning Isabella tok ikke forslaget seriøst.

⁹ Latin har holdt seg som en referanse for de fleste vitenskapelige fag, særlig i naturvitenskapelige fag, opp til i dag.

¹⁰ Æsops fabler ble antatt skrevet av den greske slaven Aisopos ca.500 f.kr. og utgitt ca. 300 f.kr. av Demetrios fra Faleron. Denne boka er bevart. (Store Norske Leksikon). Æsops fabler var en av de "godkjente" hedenske bøker for undervisning allerede fra middelalderen (Fafner 1982, s.147-148)

innføring i grammatikk der elevene i første klasse lærte seg setninger på latin som grunnlag for konversasjon. Grammatikken i tradisjonell forstand ble introdusert i andre klasse. Dette var oppfatninger både Melancheton og Luther hadde fra den humanistiske bevegelse: lærestoffet presentert i litterær form hadde store fordeler framfor de reine grammatikk-tekstene (Luke 1989, s.114). Luther var også en kjenner av den klassiske retorikken og brukte retorikken aktivt i planlegging og gjennomføring av sine prekener og skrifter (Saarinen 1990). I England ble de første ABC-er på morsmålet laget på 1540-tallet og de ble utgitt med en kort katekisme som tillegg (Green 1996, s.174).

Den intertekstuelle problematikk tydeliggjøres i det at den formelle undervisning på midten av det forrige årtusen var knyttet til språklæring. Latin var det språk alle skolebarn måtte lære, og hadde ikke rent lite preg av å være den generaliserte europeiske overgangsrite (Ong 1971). Læringens problem var i stor grad synonymt med å "knekke koden" med å lære seg latin. En kan si at skolens utbredelse økte sterkt når lærerne utviklet en allmenn metode for å få barn til å kunne koble læring av sitt eget språk sammen med læring av fremmedspråket Latin. En viktig person for denne utviklingen var Jan Amos Comenius som ga ut sitt læreverk for det tsjekkiske morsmål *Janua Linguarum* i 1632 etter modell fra et *Janua linguarum* som var skrevet av jesuittene William og John Bathe (sammen med Stephen White) som virket ved Irish College ved Universitetet i Salamanca i 1615¹¹. Deres bok var skrevet for misjonærvirksomheten i Amerika, og Comenius reviderte boka kraftig. Metoden som preget boka var at den var skrevet med parallelle kolonner på morsmål og latin. Blekastad skriver at dette var en metode som var velkjent og brukt av tsjekkere før Comenius (1977), antakelig spredd via Steinhøwel og Melanchetons arbeider. Det var hans kjennskap til professor Eilhard Lubinus sitt verk fra 1617 der det nye testamentet framkom i en trespråklig utgave, som satte han på dette sporet (Murphy 1995, s.197). Men det antakelig eldste forbilde for tospråklig parallell tekst finnes fra en gravert stein - Rosett-stenen fra omlag 100.fkr. der hieroglyffer, gresk og demotisk finnes side om side (Rask Arnesen 1987). Grafton og Jardine (1986) forteller om hvordan gresk-faget ble gjort kjent i renessansen gjennom en utvikling av lærebøker der teksten ble trykket med parallelle oversettelser. Den første utgaven av gramatikkboken for det greske språk *Epitome* (forfattet av Lascaris på grunnlag av overleveringer fra bysantineren Chrysoloras) kom ut i 1476. I 1480 fikk den en parallell tekst på latin av Bonus Accursus, en entreprenør fra Milano, som regnes som en pionér når det

¹¹ Det finnes over 100 referanser til *Janua Linguarum* i de spanske arkivene og med forskjellige utgivetidspunkter: 1611, 1615 og 1617 er foreslått..

gjelder parallell-språklige utgivelser, og med en Æsop-oversettelse etter samme mønster¹². Aldus Manutius, den kjente boktrykkeren, ga teksten seinere tillegg i form av en ordbok-del, lesestykker og andre tekster som kunne gi leseren utbytte av å lese boka på egenhånd uten lærer. I stadig nye opplag fra frittstående boktrykkere fikk boka et preg av å være selvinstruerende og i 1521 var utgaven av Lascaris utgangstekst blitt til et omfattende, strukturert og tilgjengelig verk for alle latin-lesere som ønsket å lære seg gresk (ibid, s.106).¹³

2.1 Illustrasjonene

Illustrasjoner og tabeller var godt kjent i fra den alminnelige litteraturen og en lang rekke bøker var gjennomillustrerte for hånd fra middelalderens kunstneriske avskrivere.

Fargelegging og ilegging av gull og sølv i illustrasjonene var ikke uvanlig i middelalderen (Holm-Olsen 1990, Bland 1969). Med trykkekunsten kunne også slike masseproduseres, og avtrykkene ble gjerne skåret ut for hånd i tre eller støpt av metall. Aldus Pius Manutius (1450-1515) var kanskje den fremste illustrasjonstrykkeren i boktrykkerienes første århundre, og hans store Platon-verk kom til å sette sterkt preg på universitetslivet i hans samtid¹⁴.

Formodentlig var det en slik utgave som ledet den besvikne Master Pierre de la Ramée til å lese Platon i 1536 (Huppert 1999, s.37).

Illustrasjonene fantes i mange bøker og var i stor grad forseggjorte symboler som skulle kode det illustrerte fenomen på en måte som lettet hukommelsen. Symbolene representerte himmellegemer, gjenstander eller fenomen som inneholdt billedliggjorte essenser, som f.eks. hanen på ABC. En tolkning av hanen som prydet ABC-ene på 1500-tallet, var at hanen representerte apostelen Peters svik mot Jesus i Getsemane, og at elevene ble minnet om verdien av å være våken - eller årvåken i all sin ferd hver gang de så hanen (Skjelbred 1996). Ellers kunne katekismene også være illustrerte, som f.eks. Cranmeres *Catechism* fra 1548 (Bland 1969, s.181) Tradisjonen med å trykke et bilde av en hane i forbindelse med ABC-en stammer fra Tyskland¹⁵.

¹² Siden Luke (1989) ikke tidfester Steinhøwels Æsop-versjon er det vanskelig å si om Accursius eller Steinhøwel var først på dette området.

¹³ Grafton & Jardine peker også på at denne generasjon av lærebokforfattere og boktrykkere blandet overdrivelser og løgn på lite forbilledlige måter. De lånte og tok hverandres åndsverk uten henvisninger og påsto eget forfatterskap der det helt klart var uautoriserte lån (1986, s. 106-7)

¹⁴ Aldus er blitt et kommersielt navn på en gruppe software innenfor typografi, side-brekking og presentasjon jfr. Aldus Persuasion, nå en del av Adobe-konsernet.

¹⁵ Den første norskspråklige ABC ble utgitt i Trondheim i 1777, med den samme hanen, men uten katekismen som vedheng (Skjelbred 1996). Katekismen kom på plass i andreutgaven (Grepstad 1997, s. 131).

Comenius sine planer for å bruke mange illustrasjoner i boka *Orbis Pictus* var så omfattende at han søkte etter den best egnede trykkeribedrift i mange år (Georg Endter i Nürnberg) og det tok to år å lage alle treutskjæringene som skulle til for å gi til beste de 150 illustrasjonene (Murphy 1995, s.197-198). Comenius sine lærebøker ble svært mye brukt og spilte en viktig rolle som forbilde for seinere bøker. *Orbis pictus* var i bruk i 200 år og blir ofte kalt det 17. århundres viktigste tyskspråklige bok, som ble oversatt til nær alle europeiske språk. Det var den første illustrerte barnebok og det første systematiske forsøk på å undervise ved hjelp av bilder. Hvert bilde var forsynt med nummer på detaljer i bildet, og det viste så til to parallelle kolonner på motstående side der hvert nummer hadde sin latinske og tyske framstilling. Illustrasjonene var enkle og elementære og ble raskt forbedret i seinere utgaver (Bland 1969, s.154-155). Prinsippene hans om å koble begrepslæring med en språklig framstilling tilpasset leserens alder og forstand, støttet av bilder og illustrasjoner i en helhet som knyttet an til barnas erfaringsverden ble et grunnlag for de neste hundreårs lærebøker. I læreboken fant elevene en encyclopedisk oversikt over det viktigste å vite. *Orbis Pictus* ble også tatt i bruk i norske latinskoler (Høigård & Ruge 1971, s.27)¹⁶.

Visualisering, symbolisering, illustrasjon er imidlertid ulike dimensjoner av budskapet. Comenius sine anbefalte avbildninger av de fenomenen en viste til hadde en banal direkte referanse. Ikke alle var enige i en slik måte å illustrere på var den beste. Ramées, og kanskje framfor alt i Johann Thomas Freiges (Ramées forbundsfelle i Basel) publikasjoner, inneholdt de mer abstrakte kodifiseringene av innhold framstilt i tabeller og diagram. Ramées valg skyldtes delvis deres bokstavelige Bibelforståelse i hugenottisk tradisjon - nemlig at bilder var forbudt. Melancthon og Erasmus var tilsvarende skeptiske til å erindre via bilder, noe deres aversjon mot helgenbilder og deres nøkternhet i omgang med symboler også tydet på. En felles forståelse blant reformatorene var at barn måtte lære å huske gjennom å forstå ord, og ikke gjennom å assosiere til bilder. Fra det ståsted kritiserte de "tom hukommelsesøving", men kom i skade for å erstatte den med bildefri, og om mulig, enda tørrere terping gjennom tabeller og diagram (Steinfeldt 1986, 2.54-55). Ikke bare fjernet de helgenbilder og ikoner, men også avbildninger som kunne tilby "lettvinde" og emosjonelle assosiasjoner som ikke holdt seg strengt til saken.

¹⁶ De mest kjente videreformidlere av Comenius sin tradisjon ble Johan Bernhard Basedow (som virket ved det danske Sorø ridderakademi) med boka *Das Elementarwerk* fra 1774, bygd opp på samme vis som *Orbis Pictus*. En annen filantropist, Friedrich Eberhard von Rochow, vant fram med sin bok *Der Kinderfreund*, fra 1776, som snart ble oversatt og brukt både i Danmark og Norge. F.P.Wilmsen (*Der deutsche Kinderfreund*, 1801) må også regnes til de viktige bøkene (Høigård & Ruge, 1971, s.42, Grepstad 1997, s.332).

2.2 Teksten og dialogen

Pontoppidans katekisme (Erik Pontoppidan: *Sandhed til Gudfrygtighed udi en eenfoldig og efter muelighed kort, dog tilstrækkelig Forklaring over Morten Luthers liden Cathecismo, Indeholdende alt det, som den, der vil blive salig har behov, at vide og gjøre*) var en virksom lærdomskilde gjennom mer enn 150 år¹⁷. Opprinnelig hadde den inneholdt 759 spørsmål og tilsvarende antall svar. Etterhvert forsvant spørsmålene og svarene ble tilbake. Mens det opprinnelige verk hadde bygd på en form for skreven dialog, forsvant spørsmålene som skulle motivere svar. Min avdøde kollega I. amauensis Hallvard Røger stilte dette opp som et vendepunkt i den moderne skolens utvikling. Jeg har senere funnet ut at spørsmålene forsvant med Knud Gislesens utgave ”Dr. Martin Luthers liden Katechismus tillige med Henvisning til bibelske Fortællinger og med tilføiede Psalmer og Anmærkninger”, utgitt i Christiania 1844 (Holsvik 1935). Gislesen brøt tradisjonen med spørsmål og ga boken en ”tetsiske form” som Holsvik forklarer slik: ”Den er derfor ikke bestemt til å læres ordrett utenad”. Grepstad (1997) skriver at *spørsmålet* er den eldste retoriske konvensjon i læreboka, og den kom inn i den verdslige litteraturen gjennom katekismen (ibid. s.338). Men det finnes nok eldre forbilder. Thomas Aquinas (1225-1274), som skrev sine forelesninger, holdt en ”muntlig form” på sine skrifter (Summa theologiae er Ongs (1990, s.112) eksempel), slik at alle avdelinger begynte med et retorisk spørsmål som så ble kontrastert med motargumenter. Deretter la han fram sine egne synspunkter og gikk systematisk gjennom motargumentene og drev dem tilbake¹⁸ Denne dialogiske formen hvilte på antikkens begrep for dialektikk der spørsmål og svar ble brukt som en teknikk for å uteske begrepenes innhold. Dialektikken gikk nettopp ut på å identifisere for- og mot-argumenter for påstandene (Ostenfeldt 1999).

Dialogformen ble faktisk mye brukt i den tidligste læreboklitteraturen. Donats lærebok i latinsk grammatikk, skrevet omlag 300 e.kr. (og som ble brukt fram til renessansen) (Hertzberg 1982, s. 1) hadde en slik form¹⁹ og påvirket seinere lærebøker (Green 1996, s.16). Man antar at dialogformen var valgt for å gjøre det lettere å huske teksten, på samme måte

¹⁷ Ifølge Grepstad (1997) kom boken ut i 250 norske utgaver og var den statsautoriserte lærebok for den pliktige konfirmandundervisning fra 1736 (s.43). Pontoppidan var den danske kongens hoffprest og verket ble skrevet på bestilling fra staten. Siste kjente utgave av Pontoppidan ble gitt ut på forlaget Lutherstiftelsen i 1964 (Ness 1989, s.91)

¹⁸ Se for eksempel behandlingen av tredje artikkel i ”Håndbok i teologi” (Summa Theologica): Er Gud til?, gjengitt i Reidar Myhres ”Store pedagoger i egne skrifter” I. Oldtiden og middelalder. Fabritius, Oslo, 1967, s.107 ff.

¹⁹ En rest av Donats lærebok i håndskrevet utgave fra 1200-tallet ble funnet under gulvet i Lom stavkirke i 1973, et bevis på at læreboken også ble brukt i latinopplæringen så langt nord i Europa (Holm-Olsen 1990, s.170).

som verseformen ble brukt, heller enn å simulere en samtale (Grepstad 1997, s.331). Luther regnes som den som kraftfullt gjennomførte dialoger som krevde menighetens forståelse i sine svar, og som snart materialiserte det i tekst gjennom sin lille katekisme fra 1529. Gjennom hele middelalderen hadde spørsmål-svar-sekvenser blitt brukt for å lære utenat, og ikke bare i den vestlige kulturkrets. *Mnemnotikk* var begrepet for hukommelsens kunst og det var en omfattende teknologi rundt dette fra middelalderen og fram til etter renessansen (Yates 1969).

Med humanismen ble det en fornyet interesse for de sokratiske dialogene som forbilde, en interesse som ble formidlet gjennom ulike kanaler og av ulike årsaker. Et eksempel kan hentes fra England: I katekismetradisjonen i England var en dominerende utgave fra 1510 helt uten spørsmål. I en annen utgave utgitt i 1549 er dialogformen innført og denne utgaven fikk stor utbredelse. Så hva skjedde mellom 1510 og 1549, spør Green - retorisk i tråd med sitt emne. Han legger vekt på tre forhold: for det første var utenatføring blitt et umåtelig viktig ferdighetsområde gjennom middelalderen. Dernest hadde Luther skapt en ny tradisjon for å fordre forståelse av de lange remser av bibelske fortolkninger, og spørsmål-svar-formen på morsmålet ble oppfattet som et stort framsteg - både mht. å huske og forstå. For det tredje hadde aldri dialogformen forsvunnet helt: Spørsmål og svar var hovedelementene i den antikke dialektikk og det fantes flere forbilder enn Donats grammatikkbok, som f.eks. Thomas Aquinas. De innflytelsesrike humanistene brukte dialoger i sine skrifter og gjorde det til en høyverdig og respektert form. Humanistene Erasmus, Châteillon og Cordier skrev dialoger, eller "colloquies" for å få fram sitt religiøse undervisningsinnshold (Green 1996, s.17). Renaissancehistorikeren Burke peker på fire dialogformer som virksomme i renessansen: den katekesiske, disputasen, konversasjonen og den dramatiske (Burke 1989). I den *katekesiske* virksomhet er det opplagt at spøreren sitter med fasit. I den moderne gudstjenesten svarer alle tilhørerne unisont etter en foreskrevet framstilling. I "den sokratiske metode" lå det ideelt ikke noen fasit, og assymetrien mellom det vitende og det søkende var ikke endelig fastlagt. Når vi likefullt snakker om "sokratisk metode" når det er opplagt at spøreren ikke spør ut fra et ønske om å få vite, er det altså som dramaturgisk modell. Den *dramatiserende* dialogen kunne åpne for skjønnlitterære framstillinger med undervisende siktemål, og Erasmus holdes her fram som et eksempel (Green 1996, s17,-18). *Disputasen* var antakelig den dialogformen som bygde på den sofistiske tradisjon der det viktigste var å vinne diskusjonen. *Konversasjonen* var idealbildet på den frie sannhetssøkende framstilling.

Mens skolastikken bygde på og feiret Aristoteles som fundament for vitenskapelig viten, løftet humanistene fram Platon som alternativ, og foretrakk de greske og romerske forfatterne i original heller enn i kommenterte utgave, som f.eks. den forhatte versjonen av "Summula Logicae" av Peter Spanjolen, som var eksempel på et verk der en lærdomsmester forsøker å gi en introduksjon til de gamle mestere. Verket var skrevet i omlag 1230 for undervisning ved de franske universitetene, og ble brukt i flere århundre som en lærebok i grammatikk. Sokrates sine dialoger ble på nytt et ideal - i skarp kontrast til de aristoteliske syllogismer. På mange måter kan Platon og Aristoteles sies å representere hvert sitt kunnskapsideal. Mens Platon kan sies å være en advokat for en induktiv læringsstil, var den aristoteliske skolastikken tuftet på en deduktiv. Aristoteles selv mente at den induktive stilen passet best for den uskolerte og den deduktive for den skolerte (Ostenfeldt 1999, s.187).

Renessansen ble preget av striden mellom tradisjon og reform både innenfor utdanning og kirkeliv. Striden fikk store konsekvenser for måten læring ble organisert. Reformasjonen som etablerte protestantismen (både i Calvinske og Luthersk tradisjon), bygde på at menigheten ble skolert og fikk et mer inderlig forhold til den kristne tro. Motreformasjonen i de katolske land iscenesatte en liknende tendens i de katolske land, men altså gjennom en indre reform, der jesuittene fikk en viktig rolle – særlig gjennom et radikalt nytt utdanningsprogram²⁰. Reformasjonens store tilskudd til læringens utvikling var *katekesen*, mens jesuittenes tilskudd skulle bli de mer *organisatoriske aspektene* ved utdanningen. Den tredje endringsagent i dette bildet var striden i vitenskapen og i den høyere utdanning om hva som utgjorde *den rette metoden* for vitenskap og forståelse (Hopman 1997).

2.3 "Den sokratiske dialog"

Pierre de la Ramée hevdet at hans ambisjon med sitt reformarbeid ved 1500-tallets Pariser-universitet var å etablere den sokratiske metode på nytt. Øyenvitner til Ramées undervisning kan fortelle at hans praktiske metoder kunne være svært voldelige (Grafton og Jardine 1986) og at den sokratiske dimensjon i så fall var noe overfladisk praktisert. Huppert (1999) viser til at Ramée påsto han "oppdaget" Platon (s.38). Det er ganske sikkert at Platons dialoger ikke ble lest i den skolastiske studieplanen. Platon ble gradvis importert via de italienske

²⁰ Ignatius Loyola planla ikke noe spesifikt utdanningsprogram, men deres utmerkede innsats på dette område skapte snart stor tilstrømming av unge. Til sin egen overraskelse, sier kildene, formulerte han i sin *Constitution* fra 1552 reglene for ordenen, der det ble lagt stor vekt på studier. Dette ble jesuittenes første studieplan, som gjennom 50 års eksperimentering og diskusjon ble utviklet videre til *Ration atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* publisert i 1599, som formulerte jesuittenes skoleprogram og undervisningsmetode (Garstein 1992, s.44).

humanistene og Erasmus var en av de som bragte dette med seg til Paris. Oversettelser ble trykt og distribuert i de parisiske bokhandlene og bød på ganske så alternative måter å tenke på. Flere av Ramées samtidige – og som han – hugenotter – etablerte seg som oversettere av Platons skrifter, for eksempel Henri Estienne og Jean de Serres, som med sin tre bind store oversettelse av Platons skrifter i 1578, fremdeles regnes som standardverket for Platons skrifter på latin²¹. De italienske og franske humanistene leste Platon som en frigjører med sprengkraft mot tradisjonen. ”Sokratisk” kom til å bli et samlende begrep for de som bekjempet skolastikken, og dialogen og dialogisk metode et ideologisk begrep for de radikale opprørere. Da for eksempel den moderne tavla ble introdusert, hevdet man at skolen endelig kunne finne tilbake til den sokratiske undervisningsmåten (Hamilton 1990, s.75). Man kan si at dette uttrykte et tidlig samband mellom markedsføringsretorikk og den idealiserte dialogen.

Selv om Sokrates sjelden underviste og sjelden førte samtaler med flere enn to, har Sokrates blitt et symbol på en intensjon for den pedagogiske virksomhet, nemlig idealet om dialoger mellom likeverdige. En kritisk analyse av Platons Sokrates-dialoger viser at dialogene var av mange slag. Gadamer har analysert dialogene som ofte svært ulogiske og preget av spill heller enn stringent rasjonalitet (Gadamer 1980, etter Burbules 1990). Andre har spurt om Sokrates virkelig var en sokratiske lærer (Hansen 1988, etter Burbules 1990). Den sokratiske metode bygger på at en spør og en annen svarer. Sokrates ble som regel oppsøkt eller utfordret til dialoger der han raskt kom i posisjon som spørreeren. Her står Sokrates i en sofistisk posisjon, slik at det å vinne diskusjonen blir et sentralt poeng. I en hverdagslig dialog ville spørsmålstillere og -svarer være roller en byttet på. Men Sokrates begrunner sin stilling av spørsmål med at han er uvitende og spør for å vite, mens han i realiteten spiller et rollespill. Han svarer også på sine egne naive spørsmål. Likevel er ettertidens inntrykk og dom over Sokrates at han søkte sannhet og at han undersøkte begrepene for sin egen skyld (Ostenfeldt 1999, 2.185). Ettertiden har især framhevet den ”majeutiske” dialogen, eller *obstetrici dialogi* der den lærde dialogpartneren har jordmorens oppgave med å bringe fram det som allerede finnes av viten hos den mindre lærde, fram i dagen (Burke 1989, s.3).

I debatten omkring den nordiske dialog-pedagogiske bølgen på 1970-tallet fikk en presentert et ganske uproblematisk begrep om dialogen, med et grovt skille mellom *overtalelse* og *overbevisning*. I mange tilfeller er dette et nyttig skille, men en kan trekke fram flere

²¹ se <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/nehamas/phaedrus.html> (nedlastet 15.7.03)

distinksjoner. Burbules teller 10 forskjellige sokratiske strategier (1993), hvorav noen ganske så "overtalende", men likevel virksomme og tjenlige i en undervisningssammenheng. Platon var derfor neppe noen purist mht hva som skulle oppfattes som den rette dialogform. Kanskje var likefullt dramaturgien overordnet? Burbules bidrar til å se på dialogene som mer skinnhellige enn den dialogpedagogiske tradisjonen ville ha dem til.

Det vi kan se konturene av er en tradisjon for å anvende dialoger for å oppnå mål. De sokratiske dialogene hadde mange anvendelsesområder og skillet mellom overtalelse og overbevisning var ofte overtrådt. Det er derfor vanskelig å vite man kan ha ment med begrepet "sokratiske metode" fordi den kan vært katekesiserende, disputerende, konverserende og dramatiserende. Skillene har neppe vært klare for de involverte debattanter heller. Et fellestrekk er at dialoger i denne tiden får en ganske hyppig bruk i den hensikt å formidle undervisningsmessig innhold.

2.4 Fra kommentar til original til lærebok

Læreboka var i universitetets første epoke en bok som læreren leste fra, i korte stykker, og som ble kommentert av læreren. Studentens oppgave var å erindre. Erindringens kunst hadde sin egen teknikk, og studentene kunne, med den teknologiske utvikling i form av bedre skrivemateriale, papir, blekk, etter hvert ta bedre notater for å fremme sin egen erindring. Dette var problematisk fordi noen forelesere talte for fort, andre for sakte. De som foreleste for fort ble anklaget for å være uforståelige. De som talte for sakte ble kritisert for at studentene derved kunne ta for omfattende notater. Dette ble strengt regulert ved Pariser-universitetet. Noen av de framstående intellektuelle bar fruktene av sine egne forelesninger over klassikerne fram som egne verk, og deres verk ble så publisert. Trykkekunsten revolusjonerte denne prosessen. På 13- og 1400-tallet ble gamle klostre og bibliotek finkjemmet for å finne originale verk fra antikken som kunne pløyas inn i den tilgjengelige litteratur. Umberto Ecos verk "Rosens navn" er en svært realistisk skildring av hvordan man forsøkte å finne en bok, angivelig fra Aristoteles hånd: "Om humor". Mange slike verk ble funnet og oversatt fra gresk. Lærebøkene ved Universitetene fram til godt ut på 1600-tallet besto av enten originalutgaver av klassikerne, eller kommentarer over dem.

De originale og samtidige verkene brukte lang tid på å bli adoptert som deler av studentenes lesning. Så seint som på 1600-tallet var det sjelden at studentene hadde lett tilgang til originalen. De nye "frie" filosofene vant seg en plass, ikke minst gjennom at de ble gjort kjent

gjennom trykkerienes massedistribusjon av deres korte og strukturerte gjennomganger. Ramées lærebøker ble skjellsettende for ettertidens lærebøker. De liknet ikke på den populære litteraturens dialoger. I hans lærebøker var spørsmålene borte, og forfatteren strengt begrepsanalytisk uten å framføre motsetninger eller motargumenter. Ramées mål var å rydde unna vanskeligheter og framsette definisjoner og hierarkier som skapte orden og system i et emnes organisasjon, kaldt og greit. Vanskelige forhold passet best å ta opp i forelesningene, og ikke i bøkene. De var best framstilt når de var selvinstruerende og lærestoffet selvinnlysende. Ettersom den nye læreboksjangeren ble produsert i boktrykkerier, fikk læretekstene et mer varig preg. Avskriftene kunne endres i påfølgende dags utgave, men bøkene ble varige. Følgelig steg den nye læreboksjangeren fram som en mer "sluttet" tekst enn hva som hadde vært vanlig, - det "diskursive preg" forsvant (Ong 1990, s.155). En kan kanskje si at med Ramée er den muntlige dialog også forsvunnet fra skriften, dialogen er på sett og vis sublimert til leserens indre. I Ramées konstruksjon ligger dialektikken - evnen til å tenke dialogisk - i menneskesinnet. Den som forsøker å forstå vil automatisk spørre seg selv: hva betyr dette? og den dialogiske prosess vil være i gang. Læreboken skulle være rettesnoren for hvordan den dialogiske prosess skulle gå for seg, fordi de bygde på den "rette måten" å tenke på. Med katekismen ble dialogen en formalisert og forutsigbar presentasjonsform som har lite med den "opprinnelige" eller "gode samtale" å gjøre. Med Ramées lærebøker har han tatt et skritt videre mot en moderne skriftlighet som forutsetter leserens indre dialoger.

Ramées leserkrets ble stor, og favnet om universitetslærere og intellektuelle i en lang rekke fag (Hamilton 2003). I følge Brockliss (1996) ble Ramée lest ved hvert eneste protestantiske universitet, mens Aristoteles aldri ble fortrent ved de katolske universitetene før mot slutten av 1600-tallet. Den store leserskaren til Ramée ble likevel gymnaslærere og deres elever. Men det skulle gå lang tid før universitetslærernes verk på et mer allment nivå skulle trenge inn blant de lesverdige bøkernes rekker på pensum. I medisin ble for eksempel Galenus (129-216) sine verk, oversatt delvis fra arabisk på 1100-tallet ansett som et standardverk helt inn på 1600-tallet, enda hans disseksjoner var foretatt på aper. Medisinsk undervisning var helt og holdent bygd på hans verk som en utlegning av teksten. Først i 1623 organiserte man ved Paris sitt medisinske fakultet en disseksjon (Brockliss 1996, s. 610).

Med opplysningstiden skrider for alvor universitetslærerne fram som forskere med egne akademiske publikasjoner som blir lesverdige. Analyser av Göttingens egne professorer viser imidlertid at deres publikasjoner ofte begrenset seg til utvalg av klassiske tekster med korte

kommentarer. Disse var ment som undervisningstekster, mens ganske få publiserte originale forskningsverk. I en studie av professorer ved Göttingen var bare åtte av 19 professorer i nærheten av å bidra med originale verk med bruk av kritisk analyse (McClelland 1980, s.83-84). Deres viktigste ansettelsesgrunnlag var deres ”applaus”, eller rykte som forelesere. Kompendier av mer eklektisk type ble populære. Teologen A.H.Niemeyer (1754-1828) ga ut en for pedagogikkfaget meget sentral lærebok ”Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts” i Halle i 1796, med et typisk eklektisk innhold, der inntrykk fra 16- og 1700-tallets faglitteratur blir sammenstilt. Dermed fant læreboka for høyere utdanning en sjanger som i store trekk er beholdt.

Kapittel 3 Den undervisende konversasjon

Den nord-amerikanske historiker for undervisningsteknologi, Paul Saettler, foreslo at Protagoras, den fremste sofist (485-410 f.kr.), var den første til å trene sine studenter i å diskutere i grupper (1968, p.15). "Dialectic otherwise called Logicke, is an arte which teacheth to dispute well...", forklarte Ramée: å diskutere godt var en viktig hensikt med læringen og studiet av klassikerne var en måte å tilegne seg veltalenhet og talens gave på. Jan Amos Comenius argumenterte med Seneca, som formulerte følgende "Qui Docet Discet"²² i *Didactica Magna*. Comenius skrev: "Den som lærer andre lærer seg selv" er høyst sannferdig - ikke bare fordi vedvarende gjentakelser gjør at inntrykket festner seg i sinnet, men også fordi undervisningsaktiviteten i seg selv fører til en dypere innsikt i faget". Joseph Lancaster og Andrew Bell, som samtidig utformet det som kalte "vexelundervisningen" som metode, og som dagens representanter for "co-operative learning" ofte viser til som historisk kilde, argumenterte for diskusjoner i klasserommet fordi "monitørene" (lærerens assistenter) da kunne oppdage misforståelser og erstatte dem med den rette forståelsen (Vormeland 1956).

Med framveksten av det borgerlige samfunn, ble det å kunne tale viktig, og ikke bare for lærere og prester. Det vokste fram en "offentlighet" der det gradvis ble tillatt å tale åpenhjertig om samfunnsproblemer, om rett og urett, og det i dertil egnede organer, som leseselskap, som leserinnlegg i pressen, i form av oppslag og så videre (Habermas 1971). I det borgerlige samfunn som ga rom for den "frie tanke" ble normer om hvordan man skulle tale, konversere og diskutere ikke bare i akademiet, men også i det offentlige, et tema for håndbøker og undervisning. "The art of conversation" ble en del av det borgerlige liv (Briggs & Burke 2002). Regler for høflighet, sivil eller underholdende konversasjon ble utbredt kilde for publisering i Italia, Frankrike, Tyskland og England. Også filosofer og studenter ble velsignet med slike bøker, noe titlene "The Polite Philosopher" (utgitt 1734) og "The Polite Student" (utgitt 1748), indikerer. Man måtte for eksempel ikke framføre direkte antagonistiske synspunkter, man måtte søke de indirekte uttrykk for uenighet. Først og fremst: "Snakk ikke om deg selv", var det viktigste budskap i flere av disse bøkene, noe Erasmus Montanus syndet sørgelig mot. Håndbøkene skulle gi leserne innføring i den dannede framferd under middagsselskaper, danser, i salongene og kaffe-husene (Burke 1993). Måten disse trekkene kom inn i høyere utdanning på er mindre kjent. Gruppearbeid, som vi

²² I følge latinister kan dette oversettes slik: "Den som underviser andre, lærer dobbelt" eller på engelsk "Those who teach learn", eller "He who teach, learns", "when you teach you learn twice".

identifiserer som en studentoffentlighet, har liten omtale før tyskeren Hugo Gaudig (1860-1923) satte sitt preg på metoden.

3.1 Seminaret finner sin form

Den dannede tale var annerledes enn den som ga framgang i studiene. Det er med seminarene i Halle at samtalen for læring begynner å få sin form fra 1694 og utover. Det å tale for å skape forståelse hos tilhøreren var det store temaet for Ramée, som jeg argumenterer for ble didaktikkens gjenstand. Selv om forelesningen ved noen læresteder også skulle inkludere en spørsmål og svar-sekvens på slutten av lærerens foredrag, ble dette i store trekk oversett.

Det er vel ikke urimelig å anta at lærerutdanningen utformet en spesiell rolle for studentens øving i å tale til forsamlingen. Engelskmannen Thomas Elyot og tyskeren Martin Luther skrev og talte for at lærere skulle få en utdanning og skikkelig lønn for sitt arbeid, og kravet kom opp gjentatte ganger i deres umiddelbare ettertid (Bowen 1975, s.401). Comenius fremmet også ønsket om et "Collegium didacticum" i "Didactica Magnum" (1989, s.293)²³. Dette var primært knyttet til de elementære utdanningsnivåene. Disse bestrebelsene rammer inn behovet for en samværsform der formidling av kunnskap defineres som noe annet enn læring av lærestoffet, men som likevel hører sammen i en større tilegnelsesprosess. I lærerutdanningen var dette nødt til å bli en opplagt sammenheng. Å undervise andre ble regnet som en del av dannelsesprosessen.

Jean-Baptiste de la Salle har fått æren av å lage den første lærerutdanning i forbindelse med etablering av et katolsk skole- og opplæringsamfunn i Reims, Frankrike i 1680-årene, og det første klart identifiserbare lærerutdannings-college ble opprettet i Saint-Sulpice i 1690 (Bowen 1981, s.119). La Salle skrev også en manual for lærere: *La Conduite des Écoles Chrétiennes* som sirkulerte i manuskripts form blant hans læresvenner, som både var munk og lærere. Skriftet ble publisert i 1720 og på det tidspunkt hadde denne skolebevegelsen 36 skoler. 70 år seinere var tallet økt til 121 og med over 1000 brødre i lærerordenen (ibid.s.120).

²³ Comenius ble mindre betydningsfull for didaktikkens utviklingsløp på 1700-tallet enn man skulle tro ut fra ettertidens berømmelse. Ikke minst hans "pansofiske" (religiøst betinget læresystem om den indre sammenheng mellom mikro- og makrokosmos) sider bidro til at han ble latterliggjort i mange innflytelsesrike kretser. Opplysningstidens filosofi avfeide "pansofien" og Comenius 200-årsdag i 1792 ble ikke feiret. Det var først J.G.Herder som løftet han fram fra glømselen og hans tanker fant nytt fotfeste blant den nye romantikkens talsmenn (Kumpera 1994, s.42).

Universitetet i Halle ble innstiftet i 1694 av Frederick III av Brandenburg som et senter for Lutheransk lærdom. Det fikk ry som det første ”moderne” universitet, mye fordi man ga avkall på religiøs ortodoksi til fordel for objektivitet og rasjonalisme, vitenskapelige holdninger og den frie undersøkelse. Studiet av kanoniske tekster ble erstattet av systematiske forelesninger og disputasene ble erstattet med seminar. Latin ble erstattet med tysk som undervisningsspråk, professorene fikk kontroll med studieplaner og gitt stor akademisk frihet. Opprettingen av universitetene i Halle og Göttingen (1737) innebar at den klassiske forelesningen - modellert på den middelalderske *lectio* - mistet sin sentrale plass til fordel for seminaret og nye forelesningsformer, og studenter fra disse lærestedene revitaliserte undervisning i hele det nordlige Tyskland. August Hermann Franke (1664-1727) satte i verk skoler i pietismens ånd i Halle og holdt daglig to timer lange diskusjoner med sine lærere for å kvalifisere dem i sin gjerning. Mange av hans lærere var studenter ved Universitetet. Denne instans ga han navnet *Seminarium praeceptorum* - lærerseminar, og gjennom sin virksomhet dannet Franke skole for den pedagogiske utvikling i Prøyssen (Bowen 1981, s.164-7).

Seminaret – som opprinnelig betegnet ”planteskole”, ble innrettet for unge menn som allerede hadde den elementære skolen, som studerte, og var fattige, slik at de trengte tilleggsinntekter, eller som hadde læreryrket som utsikt. I Halle rekrutterte man studenter som ønsket: ”..a knowledge of the human mind, and the principles of education as a science, and of its methods as an art” og det første lærerseminaret startet i 1706. På slutten av århundret var det 30 seminar i Tyskland.

Denne lærerutdanningen ble en utdanning av lærere som skulle tale til barn. På 1500-tallet var universitetsstudenter overveiende barn og ungdom. Etterhvert som universitetsforberedende skoler ble vanlig økte studentenes gjennomsnittsalder. Forelesningsformen overlevde forholdsvis uanfektet, selv om seminarene ble en konkurrent fra midten av 1700-tallet i Tyskland. Halles trekk av å være et sted for liberal tenkning ble også overført til Göttingen (etablert 1737), og fungerte seinere som modell for de amerikanske universitetene. Lærerutdanning ble nesten konsekvent organisert som seminar i Tyskland, som indikerer små klasser, samtaleform og nærhet.

En formalisert lærerutdanning ble imidlertid ikke til før keiser Fredrik William I av Preussen i 1734 utstedte *Principa Regulativa* med krav om læreplaner og en lærerutdanning. Hans etterkommer, Fredrik den store, realiserte planene, og fikk, gjennom sin utdanningsminister,

Baron von Zedlitz, opprettet pedagogiske institusjoner så vel som det første professorat i pedagogikk ved Halle (Woodring 1975, s.2).

3.2 Seminaret som studentaktiv læreform

Studentene skulle selv være aktive bidragsytere i seminaret, og ble i Göttingen knyttet til elementære eller videregående seminar. Studentene i Göttingen var velstående, og det var universitetets politikk å kreve høye studieavgifter, og dermed heve egen status. Studentene ved Göttingen, og delvis ved Halle, var derfor av overveiende god økonomisk bakgrunn. Politikken lyktes meget godt. I likhet med Halle, som ikke fikk riktig den samme status på grunn av sitt pietistiske utgangspunkt, rekrutterte man sine studenter blant adelige og velhavende borgeres barn. Til tross for synkende studenttall i Tyskland som et hele, fikk man økende oppslutning ved disse to universitetene. Studenter av høy byrd måtte selvsagt behandles med respekt. Vi har grunn til å anta at de allerede hatt fått sans for de åpne resonnement, fri tanke og en smule mindre ærbødighet overfor øvrigheten, enn tidligere tiders og lavere stenders oppdragelsespraksis. En konsekvens var at i Göttingen søkte man bevisst å rekruttere lærere med god ry som talere og lærere. Samtidig lyktes det administrasjonen å skjerme professorene for innblanding fra byråkrater og fyrster, delvis ved at man valgte professorer som ikke var regnet som krangleverne eller unødige påståelige. Det hører også med til bildet at man fikk dette til ved å gjøre slutt på professorenes egenrådighet i tilsettingsaker. Nepotisme, vennskap og slektskap ble betydelig svekket som rekrutteringskriterie.

På seminaret fikk studentene oppgaver med å legge fram sine arbeider og agerte nesten som sine lærere. Han som videreutviklet seminarformen i det filologiske seminar, som var en lærerutdanning for den høyere skole, i Göttingen, J.M.Gesner (1691-1761), inkluderte sine studenter i tekstkritisk lesing, diskusjon og muntlig forsvar. Imidlertid opplevde studentene dette utilstrekkelig. En viktig person i seminarets videre utvikling var filologen Christian Gottlob Heyne (1729-1812). Hos Heyne finner vi en begrunnelse om at studentene ikke får nok trening i sin intellektuelle utvikling med å lese, lytte, notere eller disputere i sin filologiske virksomhet. Det trengs formulering og uttrykking av tanker i form av skrift. Bare på den måten kan borgeren dannes til deltakelse i sitt samfunn, argumenterer han. Leventhal (1986) skriver:

These breakthroughs in modern philological study cannot be considered only theoretical events. They had a profound effect on the workings of the seminar and on the process of the self-formation of the students who passed through it. While strict grammatical

interpretation still preceded the hermeneutical disclosure of the text, dialogue and individual interpretation replaced the old forms of recitation and disputation. Of particular interest in this regard is the critical defense of the written essay. The gradual eclipse of the rhetorical structure of *praesus*, *respondent* and *opponent*; the individual production of the written *Aufsatz*; and the preference for interpretive criticism of the text's historical framework mark the birth of the modern seminar.

Leventhal siterer videre fra Heynes egen framstilling om hvordan studentene skal reflektere over sin egen oppgave som kritiske tolkere:

”wie sie [die Studierenden] bewogen werden können, das Studieren nicht beim Anhörern der Collegien und Nachlesen allein bewenden zu lassen, sondern sich zu eigenen Thätigkeit zu erwecken, über das Gehörte weiter nachzudenken, das gedachte schriftlich zu fassen...Der Verstand muss leichter die Fertigkeit erlangen, das Gehörte und das Gelesene sich eigen zu machen“ (siteret etter Leventhal 1986, s.257)

Heyne beskrives som en progressivist. Han var selv barn av en fattig vever i Chemnitz, og sørget for at talentfulle barn kunne rekrutteres til hans seminar, uten de ellers tyngende studieavgiftene. Med politisk dannelsesprogram for den frie intellektuelle til tross måtte også Heyne og hans etterfølgere finne sin tilordnede plass innenfor det preussiske regimets grenser. Med over 300 utdannede filologer fra dette seminaret, blant dem Wilhelm von Humboldt, oppnådde han å få en sterk innflytelse. De tok arbeid som lektorer, rektorer og administratorer og utøvde sin innflytelse gjennom å spre det filologiske seminaret som modell.

3.3 Fra arbeidsform til institusjon

Willke (1975) beskriver framveksten av de tyske seminarene knyttet til universitetene. En fellesnevner var deres rolle som yrkesforberedende, som et sted man kunne praktisere og øve seg i å tale eller å undervise. Lærerne var teologer, filosofer, filologer, som Heyne, eller pedagoger, som Herbart. Etter hvert ble seminarene innført i flere fag. Leopold von Ranke etablerte det første historisk seminar i 1826 ved Universitetet i Berlin. Den franske historikeren Gabriel-Jean-Jacques Monod studerte i Göttingen og tilkjennes stor ære for å ha introdusert seminaret i fransk universitetsverden. Han virket først ved L'École des Hautes Études, Paris, og seinere ved College de France. Herbert Baxter Adams, en amerikansk historiker som fikk studere i Göttingen, Berlin og Heidelberg, nevnes som den amerikaner

som instituerte seminaret som undervisningsform i USA etter sin ansettelse ved Johns Hopkins universitetet i Baltimore i 1876, der også John Dewey tok sin doktorgrad²⁴.

I Norge fikk seminarene sin materialiserte form i lærerseminarene, fra 1827 av, dannet på grunnlag av det danske statsseminaret Blaagaard som hadde vært en dansk-norsk institusjon. Disse seminariene var imidlertid ikke knyttet til noen universitetsinstitusjon, og var forberedende for almueskolen. Ved Christian Frederiks universitet i Christiania ble det filologiske seminar som forberedende for blant annet lærergjerning i den høyere skole iverksatt i 1819 – og fra 1840-tallet ble det også forsøkt etablert en lærerutdanning ved universitetet – som et pedagogisk seminar. Det lyktes imidlertid ikke å bli etablert før i 1905. Torstein Harbo (1969, s.12ff) beretter at det filologiske seminaret forutsatte at studentene gjennomførte øvelser i tolkninger av latinske og greske tekster, og skrevne avhandlinger (hver fjortende dag på latin), som skulle ”recenseres” av to andre seminarister og læreren, og dessuten hver måned skulle en større avhandling forsvares på kateteret. Gradvis endret det filologiske seminar fokus fra formidlingsoppgavene til de hermeneutiske øvelsene i litteraturløstolkning.

3.4 Skrivning som en begrunnelse for demokratisk læring – den skotske opplysningstradisjon

De tyske seminarene var den viktigste modellen for det norske filologiske seminaret, og Harbo beskriver at påvirkningen fra Humboldt, Schleiermacher og Fichte på ulike vis vred det filologiske seminaret bort fra de praktiske formål. Derved ble hermenutikken, om en skal forsøke seg på en dristig hypotese mutert fra å være en potent læringsteori og innkapslet til en kode for filologisk tolkning. Mens den tyske seminarformen – og den norske avtakeren hadde adoptert både lesing, forelesning og skrivning som arbeids- og framstillingsmåter, med en begrunnelse i Heyne, kan det også framheves en annen viktig kilde til å forstå skrivningens og samarbeidets betydning i læring. Lynée Lewis Gaillet beskriver begynnelsen til det ytterst moderne fenomenet ”collaborative learning” i virksomheten til den skotske professor i logikk og filosofi, George Jardine. Han virket som professor ved Universitetet i Glasgow fra 1774 til 1826. Jardines utgangspunkt var en studentgruppe av unge mannlige studenter rekruttert fra det brede lag av folket, i motsetning til den engelske praksis ved Oxford og Cambridge, med

²⁴ Jeg har ikke funnet referanser til at den spesielle arbeidsmåten skulle ha påvirket Deweys begreper direkte, men jeg finner det ganske opplagt at Johns Hopkins spesielle undervisningstradisjon må ha formet den unge Deweys tanker om selvvirksomhetens betydning i læring.

sin elitistiske rekruttering. Skotske universitet ble mer preget av modellene i Paris og Bologna enn av de britiske institusjonene. Derfor foregikk ”frigjøringen” fra de skolastiske metoder lettere og raskere i Skottland enn i England. George Jardine artikulerte de undervisningmessige endringene både gjennom sine skrifter, og gjennom studentenes forelesningsnotater²⁵. Jardines studenter var i stor grad barn av relativt fattige foreldre, unge (ofte bare 13-14 år) og med dårlige forberedelser fra ”grammar school”. Glasgow var dessuten en raskt voksende industriby med sterkt press fra byborgerne om å kvalifisere studenter som kunne gjøre nytte for seg. Jardines diagnose før han bestemte seg for drastiske endringer var denne:

To require the regular attendance of very young men, two hours every day, during a session of six or seven months, on lectures which they could not understand, and in which, of course they could take no interest, had a direct tendency to produce habits of negligence, indifference, and inattention; which it is well known, frequently terminated in a positive aversion to study of every description (siteret etter Gaillet 1994, s.6)

Hans radikale program innebar at læreren måtte se seg selv som en hjelper for studentene og legge til rette for samarbeid mellom studentene, og få dem til å artikulere egne synspunkter ut fra sine egne posisjoner. Hans ideer innebar en oppfordring til at studentene skulle utvikle egen tenkning og kommunisere denne tenkningen muntlig og skriftlig. Studentene måtte derfor levere inn skriftlige arbeider, og hans ideer om skrivepedagogikk anses fortsatt svært avanserte. Han anerkjente at dette ville føre til mye mer og vanskelige arbeid enn å skrive og framføre forelesninger og at studentenes essays like fullt måtte bli lest og gitt tilbakemeldinger på om metoden skulle oppnå sine mål. Derfor utviklet han også ideen om ”peer-review” og foreskrev regler for hvordan ”peers” skulle lese, kommentere og tilbakemelde. Alle studentene fikk oppgaven med å være ”eksaminatorer” for de andre og med sterke formaninger om å respondere oppmuntrende og med sikte på forbedring. Han kommenterte: “I have frequently found reason to prefer the judgement of the student to my own” (Gaillet 1994, s.10).

Jardines undervisningspraksis vakte stor interesse i sin samtid, og ble ansett som en stor suksess. Likevel ble metoden forlatt da offisiell politikk ble å rekruttere adelige og velstående barn, etter modell fra de engelske universitetene mot slutten av 1800-tallet. Jardines ettermæle

²⁵ Forelesningsnotater i Skottland er gode kilder fordi det var vanlig at studentene konkurrerte om en pris for beste notat. Ettersom professorene gjentok sine forelesninger verbatim fra år til år, har historikerne her ytterst gode kilder (Gaillet 1994).

var lenge holdt høyt i akt. Alexander Bain, som ble en av de mest innflytelsesrike lærebokforfatterne i "Composition" for amerikanske studieprogram i "liberal arts", med Harvard som viktig spredningsagent, skrev om Jardines innsats at han gjorde: "more for the intellectual improvement of his pupils than any other public instructor in this country (Skottland) within the memory of man" (ibid. s. 11).

3.5 Prosjektarbeid – en ukjent historie

Man har i nesten et helt århundre antatt at prosjektarbeidsideen var en amerikansk oppfinnelse, med John Dewey som sentral figur. Men amerikanerne overtok også disse ideene fra Europa, ikke bare seminarene og collegemodellen. Knoll (1997) har identifisert denne arbeidsmåten oppståen til arkitekt- og ingeniørutdanningene i Italia og Frankrike på 1500-tallet. Han deler opp prosjektarbeidsmåten historie inn i fem faser:

- 1590-1765: The beginnings of project work at architectural schools in Europe.
- 1765-1880: The project as a regular teaching method and its transplantation to America.
- 1880-1915: Work on projects in manual training and in general public schools.
- 1915-1965: Redefinition of the project method and its transplantation from America back to Europe.
- 1965-today: Rediscovery of the project idea and the third wave of its international dissemination. (Knoll 1997, s.1)

Det var ved Accademia di San Luca i Roma at begrepet "prosjekt", eller "progetti" først ble brukt. Denne institusjonen ble etablert i 1577 som et forsøk for arkitektene å heve seg over håndkerstanden, og de gikk sammen med skulptører og malere om å danne dette akademiet. Med pavelig tillatelse fra Gregor den 13. fikk de kalle seg akademi, og innførte bla konkurranser, der arkitektene måtte forestille seg imaginære byggeoppgaver, der de skulle løse tenkte problemer innenfor en estetisk og ingeniørfaglig ramme, med tidsfrister og andre "realistiske" rammer som en del av utdannelsen.

I 1671 ble det kongelige akademi for arkitektur dannet i Paris etter mønster fra Accademia di San Luca. Modellen avvek ved at konkurransen ble begrenset til akademiets studenter, og at man kunne vinne priser for sine "projets". Etter hvert ble konkurransene månedlige og ble på den måten den "normale" arbeidsmåten. Etter hvert spredde modellen seg til

ingeniørutdanninger, som fant sin form mot slutten av 1700-tallet. I USA ble Massachusetts Institute of Technology formet etter dette europeiske forbildet i 1864. Stillman H. Robinson, Professor i "Mechanical Engineering" ved the Illinois Industrial University at Urbana, fikk sine studenter til å smi, frese, bore og skru sammen sine redskaper før de fikk anvende dem i sine prosjekt. Etter hvert ble utviklingen av disse håndverkerferdighetene delegert til yrkesfaglige skoler som ingeniørutdanningene bygde på. Denne arbeidsmåten ble så populær at den tok til å prege stadig lavere utdanningsnivå – helt ned til barnehagene. Det var denne debatten som inspirerte John Dewey til å formulere sine begynnende oppfatninger i opposisjon til "arbeidsmetaforene". Han mente at rekkefølgen med å undervise om arbeidsteknikkene før elevene fikk føre dem over i en kreativ fase var feilaktig. Barna måtte heller starte med "et organisk hele" og dedusere problemer derav. Det var denne vendingen prosjektundervisningen ble ledet fra gjennom den andre store gestalten i amerikansk progressivisme: William H. Kilpatrick, blant annet gjennom sitt essay i 1918: The project Method. Denne forankring i barnets evne til å finne pregnante og generative prosjektideer, ble etter hvert kritisert, også av Dewey. Etter en meget aktiv prosjektperiode, dalte interessen utover i 1930-årene, men den overlevde i sin mer konvensjonelle form fra før Kilpatricks innflytelse tok til, altså der lærerne formulerer prosjektideene i stor grad, og elevene får trening i de enkelte ferdigheter og kunnskapsområder før "konstruksjonen" får ta til. Dewey's besøk i Sovjetunionen på begynnelsen av 1920-tallet, førte til et betydelig oppsving i skriving og konkrete prosjektpedagogiske eksperiment, før Stalin ryddet det hele bort i 1931.

Prosjektmetoden fikk så en bredere innflytelse i vest-Europa etter den andre verdenskrigen, dels på grunn av mistilliten til den egne "reformpedagogiske tradisjon", som vitterlig ikke hadde vært noe bolverk mot fascisme eller rasisme. Dewey's ideer om demokrati og utdanning ble lest på ny sammen med Kilpatricks ideer, som skapte en ny bølge av prosjektarbeidsmetoder, særlig i høyere utdanning. Denne gangen var ideene også koblet til et politisk reformprogram, som for eksempel Paolo Freires "frigjørende pedagogikk", Oskar Negts ideer om "eksemplarisk læring" og "sosiologisk fantasi" og satt ut i livet i sin mest konsistente form ved universitetene i Bremen, Roskilde og Linkøping, og høyskoler som for eksempel i Lillehammer. I global sammenheng virker det som at begrepet "Problem Based Learning" er i sterk frammarsj, og med potensiale for å reformere gamle og konservative fag som medisin og jus.

4.0 Avslutning

Denne rapporten har behendig unngått i fokusere realfagenes arbeidsmåter, matematikk og beregninger, laboratoriearbeidets eller feltarbeidets, og praktikums betydning. De fortjener stor oppmerksomhet, men vil i større grad fordre arbeid med primærkilder. Det er bemerkelsesverdig at de norske verk som er skrevet om universitetenes historie dekker undervisningsformenes og studentenes læringsmåter i veldig beskjeden grad. Det er et paradoks at forskningens utvikling, utdanningspolitikken og kunnskapspolitikken beskrives utførlig, mens det ”indre liv” og den mening deltakerne fant i studier og læring i så liten grad har fanget forskernes oppmerksomhet. Mitt minimalistiske bidrag er herved et forsøk på å bryte denne tausheten, for å kunne stille spørsmålet om hvilke dynamikk undervisning og læring har tilført endringer i vår politiske hverdag. Teknologiske, sosiale og politiske endringer har betinget endringer i undervisning og læring, og visa versa. I våre dager er forelesningen som formidlingsform under attack, og det er viktig å spørre om årsakene til dens kritiske posisjon. Samtidig føres det fram ønsker om mer studentaktive arbeidsformer. En kan undres over hvorfor seminaret ikke fikk den betydningsfulle plassen den lenge hadde i utbyggingen av masseuniversitetet. Som vi kan se hadde det filologiske seminar et meget krevende arbeidsprogram for studentene i form av skriving av essays, diskusjon og – kanskje også samarbeid. Det ville vært interessant å vite mer om hvordan dette forsvant. Dessuten kan en se at mange knytter håp til at skriving og diskusjon igjen kan bli en viktig læringsform i den nyeste undervisningsteknologien. Prosjektarbeid og samarbeidslæring har fornyet sin aktualitet, men det er viktig å peke på at de også har sin historie i høyere utdanning. ”Å lære å lære” er et uttrykk for at det viktigste man kan lære er å lære seg å lære. Dette var Raméés største innsikt. At den beste måten å lære seg selv på er ved å undervise andre, understreker at læring optimeres i det sosiale læringsmiljøet, noe Comenius hevdet fast, og med henvisning til den romerske retoriker Seneca. At læring foregår i mindre grupper der studenter leser, argumenterer og skriver for hverandre med kyndig veiledning er en minst 250 år gammel praksis i det tyske seminaret.

Det er lite nytt under solen.

5. Referanser

- Andersen, Øyvind. (1990): Kairos og den retoriske situasjon. I: Andersen, Ø.(red.) Retorikk. Platonselskapets konferanserapport nr.10. Trondheim, s. 53-68.
- Apel, H. J. (1999): "Das Abenteuer auf dem Katheder". Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 61--79.
- Ballauf, Theodor (1969): *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band I, Von der Antike bis zum Humanismus*. Verlag Karl Alber, Freiburg/München.
- Bland, David (1969): *A History of Book Illustration. The Illuminated Manuscript and the Printed Book*. University of California Press, Berkeley.
- Blekastad, Milada (1977): *Menneskenes sak. Om den tsjekkiske tenkeren Comenius*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Bowen, James (1975) *A history of Western education Vol. II: Civilization of Europe : sixth to sixteenth century*. Methuen, London
- Bowen, James (1981): *A History of Western Education. Vol.III. The Modern West Europe and the New World*. Methuen, London.
- Breidal, Erlend (2000): Technê som retorisk og filosofisk verktøy. *Rhetorica Scandinavica*. nr.15, s.14-33.
- Briggs, Asa & Burke, Peter (2002) *A social history of the media : from Gutenberg to the internet* Cambridge : Polity Press,
- Brockliss, Laurence. (1996) Curriculum. I: H. De Ridder-Symoens (ed.) *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)* [vol 2 of *A history of the University in Europe*, W. Rugg, general editor, pp. 563-620]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burbules, Nicholas C. (1993) *Dialogue in teaching. Theory in Practice* Teachers College press, New York
- Burke, Peter (1989): The Renaissance Dialogue. *Renaissance Studies*, Vol. 3, nr.2, s.1-12.
- Burke, Peter (1993): *The Art of Conversation*. Polity press, Cambridge.
- Burke, Peter (2000) *A social history of knowledge : from Gutenberg to Diderot*. Cambridge : Polity Press,
- Comenius, Johan Amos (1989): *Didactica Magna*. Daidalos Gøteborg,
- De Ridder-Symoens, Hilde (red.) (1996) *A History of the University in Europe* Volume 2 , *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge University press, Cambridge.
- Durkheim, Emile (1977) *The evolution of educational thought : lectures on the formation and development of secondary education in France* London : Routledge & Kegan Paul
- Fafner, Jørgen (1982): *Tanke og tale. Den retoriske tradisjon i Vesteuropa*. C.A.Reitzels Forlag, København.
- Gaillet, Lynée Lewis (1994) An Historical Perspective on Collaborative Learning. *Journal of Advanced Compositino*. Vol. 14, nr.1 (<http://jac.gsu.edu/jac/14.1/Articles/5.htm>)
- Garstein, Oskar (1992) *Jesuit educational strategy : 1553-1622*. Rome and the Counter-Reformation in Scandinavia
- Grabmann, Martin (1998): Hugo St.Victors *Didascalicon* - en "høyskolepedagogikk" for det 12. århundre. *Agora* nr.1, s.39-46
- Grafton, Anthony & Lisa Jardine (1986): *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe*. Duckworth, London.
- Grassi, Ernesto (1998) Retorik & filosofi. *Rhetorica Scandinavica* Vol. 2, nr. 5, s.4-16.
- Green, Ian (1996): *The Christian's ABC. Cathecisms and Catechizing in England c.1530-1740*" Clarendon Press, Oxford
- Grepstad, Ottar (1997) *Det litterære skattkammer : sakprosaens teori og retorikk* Oslo : Samlaget : [I samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening],

- Habermas, Jürgen (1971) *Borgerlig offentlighet : dens framvekst og forfall : henimot en teori om det borgerlige samfunn* Gyldendals studiefakler. Praktisk filosofi ; 34 Oslo : Gyldendal,
- Hamilton, David (1990): *Learning about education : an unfinished curriculum* . Milton Keynes : Open University Press
- Hamilton, David (2000) The Instructional Turn(constructing an argument) Working Papers from the Textbook Colloquium, No. 3
- Hamilton, David (2001) From Dialectic to Didactic. Working Papers from the Textbook Colloquium, No 4
- Hamilton, David (2003) Instruction in the making: Peter Ramus' "pedagogic marvel" and the beginnings of modern schooling. Paper delivered at the AERA-conference, Chicago.
- Harbo Torstein (1969) *Teori og praksis i den pedagogiske utdannelse : studier i norsk pedagogikk 1818-1922*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hertzberg, Frøydis (1982): *Finnes det en linje fra Pontoppidan til Vinje?* Norskkrift. Arbeidsskrift for nordisk språk og litteratur, nr.35. Universitetet i Oslo, Institutt for nordisk språk og litteratur.
- Heyerdal, Grete Børsand (1977) Trekk ved Hegels estetikk. I Winter, Truls og Langholm, Odd Inge (red.) *Estetikk – fra Platon til våre dager*. Tanum-Norli. (s.151-175).
- Holm-Olsen, Ludvig (1990): *Med fjærpenn og pergament. Vår skriftkultur i middelalderen*. Cappelen, Oslo.
- Hopmann, Stefan (1997): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. In: Uljens, Michael (red.)(1997): *Didaktik - teori reflektion och praktik*. Studentlitteratur, Lund, (p. 213-226)
- Huppert, George (1999) *The Style of Paris. Renaissance Origins of the French Enlightenment*. Indiana University press. Bloomington.
- Høigård, Einar og Herman Ruge (1971): *Den norske skoles historie*. Cappelen, Oslo. (førsteutgave 1963. 3. opplag)
- Illich, Ivan (1995): *In the Vineyard of the text. A Commentary to Hugh's Didascalicon*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Kennedy, G.A. (1995): Retorikk og poetikk. I: Andersen, Ø. (1995): *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget, Oslo (3.opplag), s.307-324.
- Kjeldsen, Jens E. (2000): Jeg argumenterer, altså lærer jeg - forelesningen som retorisk genre.*UNIPED*. nr.2, s.6-15.
- Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 34. nr. 3. p. 59-80.
- Leventhal, Robert S. (1986): The Emergence of Philological Discourse in the German States, 1770-1810. *ISIS* Vol. 77, p. 243-260.
- Luke, Carmen (1989) *Pedagogy, printing, and Protestantism : the discourse on childhood* SUNY series in the philosophy of education, Albany : State University of New York Press
- MacIntyre, Alasdair (1981) *After virtue : a study in moral theory* London : Duckworth
- McClelland, Charles E. (1980) *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge University Press, Cambridge.
- McClintock, R. (1972): Toward a place to study in a world of instruction. *Teachers College Record*, Vol.73, pp.161-205.
- Mead, George Herbert (1976): *Medvetandet jaget och samhället : från socialbehavioristisk ståndpunkt* Lund : Argos,
- Murphy, Daniel (1995) *Comenius : a critical reassessment of his life and work*. Dublin, Irish Academic Press.
- Ness, Einar (1989): *Det var en gang - norsk skole gjennom tidene*.Universitetsforlaget, Oslo.

- Ong; Walter J (1958): *Ramus. Method and the Decay of Dialogue*. Harvard University Press, Cambridge.
- Ong, Walter J. (1971) *Rhetoric, romance, and technology : studies in the interaction of expression and culture*. Cornell University Press Ithaca
- Ong, Walter J. (1990): *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Anthropos Gøteborg
- Ostenfeldt, Erik (1999) Hverdagslogik og praktisk fornuft I græsk *paideia*. I. Andersen, Øivind (red.): *Dannelse, Humanitas, Paideia*, Sypress forlag, Oslo
- Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, L.(1969): *The New Rhetoric. A Treatise of Argumentation*. University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- Rask Arnesen, Jakob (1987): Levende skrift. Rask Arnesens Forlag, Oslo.
- Roochnik, David (1996): *Of Art and Wisdom. Plato's Understanding of Techne*. Pennsylvania State University Press, University Park.
- Saarinen, Risto (1990): Luthers förhållande til retoriken. I: Andersen, Øyvind (red.) Retorikk. Platonselskapets konferanserapport nr.10. Trondheim, s.151-162.
- Yates, Frances(1969): *The art of memory*. Peregrine books, Harmondsworth.
- Saettler, Paul (1968) *A history of instructional technology* New York : McGraw-Hill
- Schwartz, Jonathan M (1998) Om pædagogik på universitetet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr.1., s.3-4.
- Sellberg, Erland (1979): *Filosofin och nyttan. Petrus Ramus och ramismen*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 1. Gøteborg.
- Senge, Peter (2000) The academy as a learning community; I: Lucas, Ann.F (ed.) *Leading Academic Change: essential roles for department chairs*; The Jossey-Bass higher and adult education series San Francisco : Jossey-Bass Publishers, s. 275-300.
- Skjelbred, Dagrun (1996) "Naar hanen glad og munter galer...". Litt om hane-symbolet i norske abc-bøker. I Jordheim, Knut (red.) *Skolen 1995-1996*. Årbok for norsk skolehistorie. Vol.14., Notodden, s.12-17.
- Steinfeld, Torill (1986): *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. LNU/Cappelen, Oslo.
- Vormeland, Oddvar (1956): Veksellundervisningen og dens bruk i norsk skole. I: Sandven, Johs. (red.): *Forskning og danning*. Samleskrift fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitut, nr.2. J.W.Cappelens Forlag, Oslo, s.70-129.
- Willke, Ingeborg (1975) *Lärostolar i pedagogikk vid europeiska universitet. Några drag i deras tillkomsthistoria*. Acta Academiae Regiae Scientiarum Upsaliensis 18. Almqvist & Wiksell International, Stockholm
- Woodring, Paul (1975): The Development of Teacher Education. I: Ryan, Kevin (ed.): *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. NSSE, Chicago, s.1-24.