

Vegard Kvam

*Vegard.kvam@uib.no*

Edel Karin Kvam

*Edel.kvam@uib.no*

Asbjørn Tveiten

## Familiebilder til allmenn danning

En nylesning av Nordahl Rolfsens lesebøker  
til skolebruk

Edifying depictions of families

A reinterpretation of Nordahl Rolfsen's school readers

FOTO: PRIVAT



Vegard Kvam  
Professor  
Institutt for pedagogikk,  
Universitetet i Bergen

FOTO: PRIVAT



Edel Karin Kvam  
Førsteamanuensis  
Institutt for pedagogikk,  
Universitetet i Bergen

FOTO: PRIVAT



Asbjørn Tveiten  
Professor emeritus  
NLA Høgskolen

*Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen (1892–1895) har en brukshistorie som savner sidestykke i norsk lesebokhistorie. Også i ettertid har bokverket hatt en særlig status, så vel i litteraturhistorien som den allmenne kulturhistorien. Tidligere forskning har sett bøkene som et kulturelt dannelsingsprosjekt, og med det nasjonale gjennombrudd som fortolkningsgrunnlag. Lesestykkene ble formidlet i en tid hvor også kvaliteter ved familieinstitusjonen og barndom var på dagsordenen. I denne artikkelen undersøker vi allmenndannende fremstillinger av barn–foreldre-forhold rettet mot elever i folkeskolen (fra 1889). Vi finner dannelsingsmotiv som var konsentrert om barnet, familien og de nære relasjoner, som i et sosialpolitisk lys også var samfunnsbeskyttende ved å peke ut arbeid og det daglige strev som ære verdt, og lediggang og ustabile hjem som roten til alt ondt. Vi finner også en bredde av familiebilder, fra det destruktive til det varme og livgivende. Samlet argumenterer vi for at bokverket hadde en allmenndannende funksjon, ikke bare ved å fremme nasjonalfølelse som en del av*

*Venstres skoleprosjekt sist på 1800-tallet, men også ved å fremme forståelse av familiens oppgaver og funksjon i samfunnet, danne og forme både familieinstitusjonen og foreldrerollen.*

## Nøkkelord

Nordahl Rolfsen, allmenndanning, familie, barndomshistorie, barn–foreldre-relasjonen,

*The role played by Nordahl Rolfsen’s Reader for Elementary School (1892–95) is unparalleled in the history of Norwegian textbooks. Even after it stopped being used, it has enjoyed a special status, both within the history of literature and general cultural history. Earlier research has considered the book as a cultural enlightenment project, viewing it through the lens of the “national breakthrough”. The texts were chosen and presented at a time when the nature of the family as an institution, childhood and child-adult relationships were high on the public agenda. In this article we will explore edifying presentations of child-adult relationships aimed at pupils at elementary school (from 1889 onwards). We observe edifying motifs focusing on the child, family and close personal relationships, which from a socio-political perspective were also designed to defend society by presenting work and the daily grind as honourable, and idleness and family instability as the root of all evil. The texts present a wide range of family environments, from destructive ones to warm and inspiring ones. We argue that overall the reader was designed for general edification, not just by promoting a sense of national pride as part of the Norwegian Liberal Party’s elementary school project, but also by emphasising family values and promoting an understanding of the role of parents and of the tasks and functions of the family as a social institution.*

## Keywords

Nordahl Rolfsen, general edification, family, childhood history, child-parent relationships

## Innledning

Perioden 1870–1940 er kjent som gullalderen i norsk bokhistorie. Forlagene var kulturinstitusjoner; forfatterne var folkeopplysere (Strømholm 1993, s. 16). For primærskolens del ble allmenndanning gjort til mål for opplysningsarbeidet. Fra forordningen av 1739 og i over 100 år fremover var skolens mål å gi barn og unge en «sand christelig Oplysning» gjennom opplæring i religion og lesing (Christian VI konge av Danmark og Norge

1739, Forord). I skoleloven av 1860 het det at elevene også skulle føres «frem i Almeendannelse» (Allmueskoleloven 1860, §1; se også Thuen 2008). Opplæringen skulle gjøres mer *allsidig* enn tidligere, blant annet ved at fagkretsen ble utvidet med både «Jordbeskrivelse», «Naturkundskab» og «historie» (Allmueskoleloven 1860, §5). For Hartvig Nissen, lovens idéskaper, handlet prosjektet om at skolen skulle stå i så nær «Vexelvirkning med Livet» som mulig, slik at elevene kunne bli i stand til å delta i familieliv, samfunnsliv og kulturliv (1856, s. 382–404; se også Roos 2019). På samme tid talte Ole Vig for etablering av en livsnær kulturskole (Johnsen 2004). Både Vig og Nissen var inspirert av Nikolai F. S. Grundtvig og hans ideer om en skole bygd på den nasjonale historie og dikting (Korsgaard 2004), og begge var sentrale aktører i «Selskabet for Folkeopplysningens Fremme» (Tytlandsvik 2003, s. 9).

Med nye opplæringsmål og fag fulgte nye lesebøker til skolebruk. Snart kom *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (1863) av Peter Andreas Jensen, preget av en kulturell orientering i kjølvannet av det nasjonale gjennombruddet (Jensen 1863a, 1863b, 1863c). Danningens mål handlet om å «vekke og nøre kjærligheten til Norge, til fedrelandet», for å sitere skolehistorikerne Telhaug og Mediås (2003). Dannelsens materiale var utdrag fra den norske barnelitteraturen, eventyr, sagn og den norrøne arven (s. 64, 66). Da Venstre og Johan Sverdrup innførte folkeskolelovene i 1889, ble allmenndanningsprosjektet videreført, men nå også av demokratiske hensyn (Byfolkeskoleloven 1889, §1; Landsfolkeskoleloven 1889, §1). Siden reell samfunnsdeltakelse forutsetter opplysning av folk flest, ble det tatt politiske grep for så langt som mulig å samle det brede lag av folket i én felles og offentlig skole (Kvam 2016, kap. 4). Lesebok-politikken var av samme ånd. Myndigheter som pedagoger var opptatt av at «passende lesestoff» måtte skrives og formidles til barn og unge uavhengig av samfunnsklasse, bosted og økonomiske kår (Hagemann 1970, s. 90–91). Det ble Johan Nordahl Brun Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen* (1892–1895) som tok dette opplysningsarbeidet videre inn i det 20. århundret. Også Rolfsen, som Vig og Nissen, lot seg begeistre av Grundtvigs pedagogikk (Thorkildsen 1995, s. 83), særlig fortellingens pedagogiske kraft i et dannelsesperspektiv (Sejersted 1993, s. 26).

Rolfsens lesebøker hører med andre ord hjemme i en historisk utviklingslinje for etablering av allmenndanning i en stadig mer livsnær, allsidig og fellesskapsbyggende primærskole. Dannelse, både innenfor og utenfor skolen, er alltid knyttet til bestemte verdier, som en form for kultivering av naturlige anlegg innenfor gitte sosiale rammer og normer i samfunnet (Straume 2013, s. 17, 34ff). I dette perspektivet er det kanskje ikke så underlig at tidligere forskning har tolket Rolfsens bokprosjekt i rammen av nasjonsbyggingsprosessen i samfunnet sist på 1800-tallet (Aase 2004; Flatmoen 1995; Johnsen 1987, 2003; Skjelbred mfl. 2017, kap. 4). Særlig er bokprosjektet lest som danning til «fedrelandskjærlighet» (Sigurdson & Kjølberg 1998, s. 54), som en del av «venstrestatens dannelsesprosjekt» (Slagstad 1998, s. 185f), eller som «et ektefødt barn av venstrestatens hegemoni og av dens pedagogiske ambisjoner» (Telhaug & Mediås 2003, s. 67). Forskere har vektlagt at selv lesebokens skriftspråk skulle bidra til nasjonal integrasjon, eller være så «hjemlig og saa nasjonalt» som mulig (Slagstad 1998, s. 119f. Se også Skjelbred mfl. 2017, s. 145–146; Thorkildsen 1995, s. 101). Samtidig er det forskningsfunn som kan tyde

på at Rolfsens prosjekt og bidrag til en mer allsidig og livsnær skole var relatert til en forståelse av menneskers livsvilkår i en bredere forstand, som til *familien* som institusjon og til *familieliv* som fenomen. Rolfsen-biograf Egil Børre Johnsen (1993) mener at forskere har «oversett at Nordahl Rolfsens utgangspunkt primært var av sosial art» (s. 185, se også Johnsen 2003). I anledning hundreårsjubileet for Rolfsens første lesebok knytter Arne Flatmoen (1995) slike sosiale perspektiver direkte til familieinstitusjonen. Gjennom sitt stoffutvalg «betoner» Rolfsen familiens betydning (s. 43). Litteraturforsker Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (1997) forstår familien som et «rammeverk», eller som selve «dreiepunktet», i leseverket. Han mener at Rolfsen utviklet «forklæringskategoriar for korleis eit familieliv normalt bør sjå ut» (s. 227), og at han bidro til å «forma (...) synet på barndommen» (s. 133).

Til tross for disse observasjonene i tidligere forskning, er det ikke foretatt analyser av hvordan ulike familiebilder kom til uttrykk i leseverket som helhet, og heller ikke hva de representerte av verdier og barndomsforestillinger. Vi spør derfor: *Hvilke allmenndannende forestillinger om barn–foreldre-forhold i familieinstitusjonen fikk elever i den nyskapede folkeskolen etter 1889 del i?* Nedenfor følger en redegjørelse av kildevalg og tilnærming, før vi presenterer empiriske resultater og drøfter disse i lys av Rolfsens sosiale engasjement i rammen av en livsnær og allmenndannende skole.

## Kilder og metodisk tilnærming

Rolfsens leseverk (1892–1895), utgitt i fem bind og tellende over 1200 sider, har en brukshistorie i skolen som savner sidestykke. Allerede i 1896 var det solgt flere av Rolfsens bøker enn Jensens verk nådde i salgstall totalt (Sletvold 1971, s. 143). Samlet ble verket solgt i 8–9 millioner eksemplarer (Aase 2004, s. 104; Nicolaysen 1997, s. 230; Telhaug & Mediås 2003, s. 66). I det store forskningsprosjektet *Norsk lærebokhistorie* (2017) heter det ganske enkelt at «leseboka har gjort Nordahl Rolfsen til noe av et nasjonalt ikon» (Skjelbred mfl. 2017, s. 148). Leseboken må ha gitt bilder og inntrykk som har svart til forventninger en hadde i samfunnet over tid. Vi legger til grunn alle bind, avgrenset til utgaver og revisjoner Rolfsen selv hadde hånd om. Om vi ser bort fra språkreformer, handlet revisjoner i 1907 og 1926–27 om utskiftning av enkelte eldre tekster for å gi plass til yngre forfattere. Det er særlig i møtet mellom bind 1 og 3 at bredden i allmenndannende familiebilder kommer klarest frem.

Lesestykkene bærer med seg spor av verdier og kultur, også sosiale forestillinger om familien som institusjon omkring århundreskiftet. Inspirert av nyhistorismen forholder vi oss til forbindelser mellom litteratur og samfunn, hvor tekster kan sees i lys av utenforliggende fenomener som politikk, økonomi, relasjoner m.m. Lesningen blir slik *tekstorientert* og *kontekstorientert* (Gallagher & Stephen 2000). I den tekstnære lesningen identifiserer vi lesestykker som formidler familieforestillinger, både motiv på det ytre plan og tema forstått som allmenne fenomener som spinger ut av lesestykket. Vi søker etter størrelser som handler om mor–far–barn, og vi analyserer bruk av virkemidler, motsetninger og konflikter knyttet til ideer om familien. Videre undersøker vi rammer for

ulike familiebilder, slik som livssituasjoner, arbeid, læring og lek. I den kontekstorienterte lesningen drøfter vi så hva aktuelle funn kan forstås som et svar på, og hvordan motiv og tema står seg i lys av sosiale forhold. I rammen av en kort artikkel vil vi vise til utvalgte og illustrerende funn som grunnlag for slutninger i artikkelens konklusjonsdel.

## Familien som pedagogisk rom

I leseverkets første 230 «læsestykker» er perspektivene utpreget barnlige. Hagemann (1970) har gjort en lignende observasjon: «Det er stoffet som skal tilpasses barnet, ikke barnet som skal tilpasse seg stoffet» (s. 153). Ved nærmere analyser finner vi at foreldrene sjelden er hovedpersoner i lesestykkene; det er det som oftest barna som er. Rolfsen formidler foreldreroller gjennom barnas perspektiver (Rolfsen 1892). Rolfsen bestrebet seg da også på å «skabe en bog, som de smaa kunde komme til at holde af» (Ibid. 1892, s. III). Relasjonen mor–far–barn er det *primære*, eller motivet, i bind 1. Mellom fire- og femdelene av lesestykkene tar eksplisitt barn–foreldre-relasjonen til behandling, alt etter om vi legger til grunn 1892-utgaven eller senere utgaver. I storparten av fortellingene er både mor og far sammen med barna. Enslige foreldre finnes ikke. I bare én fortelling bor barn hos voksne som er satt i foreldrenes sted. Foreldrene var døde. Det er interessant at slike familieformer presenteres for elevene, men de fremstår som uvanlige (Rolfsen 1892; 1920).

I et kontekstorientert perspektiv finner vi at elevene ikke fikk del i fortellinger om bortplasserte barn, skilsmisse mellom foreldre eller alkoholmisbruk. Dette er tema som ellers var sentrale i samtidens sosialpolitikk (jf. Kvam & Tveiten 2018). Dødsfall behandles i leseboken som skilsmisse, men da for å illustrere familien som et *følelsesmessig fellesskap*, og ikke for å peke på sosiale utfordringer når barn mister sine foreldre. Et illustrerende eksempel er fortellingen «Store-søster og Lille-søster», hvor elevene kunne lese om en mor som trøster sitt syke barn: «Men mama var hos hende. Mama holdt hende i haanden og paa panden, og mama havde ikke meget søvn fra paaske til midt-sommers». Mor blir selv syk. Likevel steller hun for barnet, helt til hun selv møtte døden, eller måtte «gjøre den store reise, som ingen kommer hjem fra, ikke engang en mor til sine smaa-piger». Elevene fikk slik del i dannende bilder om at det er ære verdt å yte omsorg for barna tross egen lidelse. Å strekke seg langt for egne barn presenteres som naturlig i et godt følelsesmessig familiefellesskap (Rolfsen 1892, nr. 48, s. 27–28).

Første bind preges samlet sett av hverdagsbilder hva gjelder familieliv. Vi møter barn som deler, arbeider, og som er høflige. Verdien av å være hjelpsom, innpasse seg styrkeforhold mellom barn og voksne, og å finne sin plass i familie og arbeid er sentrale tema og dannelsingsmål (Rolfsen 1892). Klart flest er fortellinger hvor barn *lærer noe* gjennom samvær med sine foreldre (se f.eks. Rolfsen 1892, nr. 22, s. 9–10, nr. 94, s. 78). Men elevene fikk også del i familiebilder hvor gode relasjoner fremstår som et mål i seg selv. De fikk møte fortellinger om barn som *leker* med sine foreldre og deler *opplevelser*. Morgen- og kveldssangene har god plass. Familien presenteres også slik som et følelsesmessig fellesskap (Rolfsen 1892; Rolfsen 1920, annen avd. nr. 48, s. 27–30). Særlig i stykkene om «Tul-

la» representerer familien et pedagogisk rom for opplevelser, lek og følelser (Rolfsen 1920, fjerde avd. nr. 116–122; Skjelbred mfl. 2017, s. 134–136). I et kritisk perspektiv kunne nok neppe alle elever med lavere sosial status kjenne seg igjen i Tullas familie, hvor det er god plass, hushjelp og muligheter for utenlandsreiser. I *Norsk lærebokhistorie* (2017) peker forskere på at Tulla fremstår som «identisk med Rolfsens datter, og faren gir indirekte et noe idyllisert bilde av det rolfsenske familielivet» (Skjelbred mfl. 2017, s. 135). På den annen side, uavhengig av sosial status, fikk elevene del i forestillinger om at foreldre–barn-relasjonen er viktig. Dessuten måtte barna lære at lek mellom barn og voksne ikke kunne gå foran plikter og arbeid, noe elever fra ulike samfunnslag trolig kunne kjenne seg igjen i (se f.eks. Rolfsen 1920, annen avd. nr. 50).

## Skiftende familiebilder

Mens verkets første bind løfter frem familien som pedagogisk rom hovedsakelig som harmonisk (Rolfsen 1892), møtte elevene i tredje bind en større bredde av familiebilder. I hvert femte lesestykke inngår en mor–barn-, far–barn- eller foreldre–barn-relasjon. Vi finner at forståelsen av hva en familie er, settes i nær sammenheng med normative forestillinger av hva den bør være (Rolfsen 1894). Rolfsen presenterer også ordspråk om familien: «det er faae som far og ingen som mor», og «hugnad heime er daglegt gjestebod» (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 14, s. 38). Ordtakene gjengir to hovedtema: mors relasjon til sine barn og familiens betydning for barns trivsel og vekst. Samlet sett har vi identifisert tre typer familiebilder, som på ulike måter belyser familieinstitusjonen og foreldrerollen, og hvor disse hovedtemaene også gjør seg gjeldende.

### Familiebilder der barn blir forsømt og krenket

Blant samtlige lesestykker i verkets fem bind som behandler familieforhold, skiller fortellingene om «Franciskus av Assisi» på 1200-tallet og «Fante-Nils» seg ut som særlig dramatiske. Vi skal se nærmere på sistnevnte lesestykke, som forholdt seg til Rolfsens egen samtid (om Franciskus av Assisi, se Rolfsen & Støylen 1909, nr. 65, s. 173–177).

I Per Sivles fortelling om «Fante-Nils» fikk elevene møte brutale fremstillinger av omsorgspersoners atferd. Stefaren til Nils fremstår nærmest som holdningsløs. I et sosialpolitisk lys er det påfallende at stefaren er tater, fant eller omstreifer som han også ble kalt. Det er moren også, men i sin tid hadde hun blitt tatt hånd om av en lærer, og senere ble de gift. Nils var hennes barn fra dette ekteskapet. Han var derfor dratt ut i fantelivet etter at hans rette far var død. Følgelig hadde han både omstreiferslekt og bofast slekt. Nils ble en taper i dette livet, men gjennom Sivles skildring står han som selve det livskraftige idealet av en gutt, som ble brutt ned av svik, av tatermiljø og av fordommer i lokalsamfunnet. Forholdet til foreldrene var en tung byrde for ham. Evne til medleving møter vi ikke hos stefaren eller hos moren. Barnet blir ikke bare forsømt når det gjelder klær og mat. Hjemmet svikter i det gode oppdrager–barn-forholdet. Noe *følelsmessig felleenskap* kan man ikke tale om. Når han ikke ble tatt hånd om av bygden, plassert hos fosterforeldre eller ut-

satt for andre former for legalisert bortplassering, var det fordi han tidlig maktet å greie seg selv. Nils ble til sist revet med av en uhyggelig flom og drept. For Per – jeg-figuren som bar forfatterens navn og var Nils sin venn – var situasjonen annerledes. Mens uværet raste, våket familien: «Det seinste eg saag og hørde fyrr eg sovna, var ho mor, som sat med salmeboki si og song. Eg vakna ved det at eg vart riven or sengi og boren av stad». Omkring han var «han far og ho mor og huslyden» (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 53, s. 133–139 og nr. 56, s. 141–147, sitert s. 146).

De to vanskeligste hjemmeforholdene i Rolfsens lesebok var altså knyttet til et fremmed samfunn i en for lengst svunnet tid, eller til en taterfamilie, som tilhørte en utstøtt gruppe i Rolfsens samtid. I leseboken var de tydelig utskilte i samfunnet representert ved taterne, i tillegg til alkoholisererte, som forlot sin bofaste plass. Slik sett var boken førende for hvilket syn elevene skulle ha på omstreifende mennesker. I et dannelsesperspektiv fremstår det stabile hjemmet, med kjærlige og beskyttende foreldre, som et ideal til etterfølgelse. Gjennom fortellinger om brutalitet i familierelasjoner, idealets kontrast, formidlet Rolfsen perspektiver på foreldrerollen som kunne utfordre elevene til refleksjon over hvordan de selv ønsket å være som foreldre for egne barn.

#### Familiebilder der utsatte barn beskyttes

Vi har også identifisert fortellinger hvor et sentralt motiv er hvordan familier kan omslutte utsatte barn i omsorg og beskytte dem. Som et illustrerende eksempel vil vi vise til lesestykket «Fængselspresten fortæller». Dette lesestykket gir uttrykk for å skildre en virkelig hendelse.

Nils Bukkemyr har vært fange, og «det er ikke godt at faa hjem i bygden et barn som har skjæmt sig slig bort, og faa høre fantord og næsekast baade her og der» i lokalsamfunnet. Det er slik vi forstår det, likevel ikke den sosiale utestengingen i lokalsamfunnet som er fortellingens hovedtema. Fortellingen handler om de fattige foreldrene, morbroren og hans familie, som med hjelpsomhet, offervilje og tillit til den tidligere fangen klarte å skaffe ham en amerikabillett. Med familiens hjelp kunne han få en ny start i det nye landet (Rolfsen 1894, nr. 58, s. 176–177).

I et sosialpolitisk perspektiv er det interessant å finne at det er en representant for «Foreningen til forsorg og beskyttelse for de fra Kristiania strafarbeideranstalter løsladte forbrydere» som forteller historien. Foreningen ble stiftet i 1849. Formålet var å forhindre at tidligere fanger havnet på forbryterbanen (Foreningen for løsladte Forbrydere 1889). For representanten er historien et vitnemål om at man selv i fattige og krevende forhold kan finne den største gavmildhet. Foreldres kjærlighet til egne barn avhenger ikke av familiens sosiale status. Her står den fattige frem med offervilje og omsorg for barnet som gled ut, mens (lokal)samfunnet fremstår som ubarmhjertig og sosialt fordømmende. Nils må bort for å kunne begynne på nytt. Familien har mot til å støtte ham.

Fortellingen har trolig til hensikt å danne til medmenneskelighet i vid forstand. Rolfsen gir også folkeskoleelevne bilder på hvordan familieinstitusjonen kan tjene som et sikkerhetsnett for sårbare unge i vanskelig livssituasjoner (Rolfsen 1894, nr. 58, s. 176–

177). Underforstått blir det en del av danningens mål at elevene vinner forståelse av foreldrekjærlighetens betydning for barnas liv, selv etter at barna har blitt voksne og forlatt hjemmet. Familiebånd varer livet ut; det gjør også foreldreansvaret.

#### Familiebilder som illustrerer relasjoner mellom mor, far og barn

Det er lesestykker som skildrer relasjoner mellom mor, far og barn i alle deler av leseverket. Far-sønn-relasjonen tematiseres som oftest i tekster som tar opp kriseopplevelser. Bjørnstjerne Bjørnsons fortelling «Faren» kan tjene som et illustrerende eksempel. Bonden Tord Øveraa – «den mægtigste i sitt prestegjeld» – fremstår som følelsesmessig kald. Han var opptatt av rikdom og ære. Finn var hans eneste barn, som druknet da han og faren var ute på en rotur. Hendelsen endret farens følelsesliv. I tre dager og netter rodde han rundt på sjøen i området hvor Finn hadde gått under, «uten å ta mat eller søvn til sig». Tord fant sin sønn, tok ham i armene og bar ham hjem (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 46, s. 122–125). Hendelsen førte faren inn i en personlig krise, hvor det skapes en ny holdning til både familierelasjoners betydning og til hva rikdom egentlig er. Halvparten av gården gav han så til de fattige:

Da sa presten sagte og langt: «Nu tænker jeg at sønnen din endelig er blit dig til velsignelse». – «Ja, nu tænker jeg det ogsaa selv», sa Tord, han saa op, og to taarer randt tunge nedover hans ansigt. (Ibid, s. 125)

Til tross for sterke fortellinger om far-sønn-forholdet (Se også Rolfsen & Støylen 1909, nr. 41 og 44), er det mor som knytter de sterkeste bånd til barna (Ibid., nr. 11, 12, 47, 79, 130). To tema går igjen, og Rolfsen vil med sitt stoffutvalg underforstått få folkeskoleelevene til å ta dem til seg: morskjærlighet så sterk at atskillelse gir bunnløs sorg, og verdien av en gjensidig kjærlighetsrelasjon mellom mor og datter. «Morshjarta» handler for eksempel om en mor som mistet sin sønn Ola i feber da han var til sjøs. Da mor-barn-forholdet ble brutt, mister livet mening for henne. Hun blir liggende i store følelsesmessige smerter, uten ord og uten gråt: «Ogsaa din sjel skal et sverd gjennemstinge», sier presten (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 11). I diktet «Veslemøy lengtar» av Arne Garborg møter vi ikke bare mors kjærlighet for barnet, men også barnet som lengter etter mor. Veslemøy er langt borte fra sin mor, men ser likevel for seg at hun går og steller hjemme. Veslemøy lengter etter nærhet, den trygge relasjonen og de gode samtalene. Hun ser for seg at mor står og stirrer opp mot fjellet der Veslemøy er. Hun vet med seg selv at også mor lengter etter henne. Det er slik sett et gjensidig forhold som trer frem av diktet, en form for avklart følelsesmessig forbindelse mellom mor og datter (Ibid., nr. 79, s. 197–199).

Vi finner enkelte endringer fra første til andre utgave av bind tre (Rolfsen 1894; Rolfsen & Støylen 1909). Jon Klæbos fortelling om «Ho Dun-Sesel», en varm, men nesten selvutslettende alenemor, og den nyromantiske forfatteren Thomas P. Krag's fortelling om «Bitte-Jan», en skoleflink, men nesten selvutslettende sønn, er ikke tatt med i andre utgave (Rolfsen 1894, nr. 60, s. 182–187, nr. 63, s. 192–198). Begge fortellingene formidler ut-



fordringer knyttet til grenser for oppofrelse. I stedet har fortellingen om «Guri Gropen» kommet til. Guris far var gammel da han giftet seg med en sjuklig jente. Som en familiær plikt måtte Guri ta over familiegården. Egne interesser satte hun til side, uten synlige kamper. Gården drev hun frem til et stasbruk. Slektarven var økt. Det synes nettopp å være slektsammenhengen – den utvidede *familie* – som gir arbeidet mening for Guri. Moren ønsket nok at Guri ville finne en mann å knytte seg til, men å føre gårdsarven videre var også en familieverdi (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 121, s. 277–284). Samlet åpner fortellingene om «Dun-Sesel», «Bitte-Jan» og «Guri Gropen» for refleksjoner over utfordringer ved relasjoner mellom mor, far og barn, hvor forpliktelse og slektsammenheng settes opp mot personlig frigjøring, og i den forbindelse hvor komplisert forholdet mellom egen vilje og forventningens kraft kan være.

Med sitt stoffutvalg peker Rolfsen på verdien av at også menn åpner opp for følelsemessige relasjoner til egne barn, prioriterer tid på dem og ser dem. Normativt, og som materiale til folkeskoleelevenes danning, settes verdien av å høre til i en familie høyere enn økonomisk verdiskaping. Leseboken tegner videre ut en forståelse av at gode familier preges av gjensidige relasjoner, hvor både barn og foreldre søker mot fellesskap, uten å underkommunisere at også nære fellesskap kan ha sine utfordringer.

## Lesing og danning i et samfunnsperspektiv

Formidling av de ulike familiebildene, sammen med lesebøkens øvrige motiv og tema, var ikke bare et generelt «dannelsesprogram bygd på lesning», for å sitere Johnsen (2003, s. 226). Dannelsesprosjektet var også et borgerlig sosialt utviklingsprosjekt rettet mot vanskeligstilte i samfunnet. Selve ideen om foreldreskapet – eller «triangeldramaet mor-far-barn» som Jonas Frykman og Orvar Löfgren skriver om i boken *Det kultiverte menneske* (1994) – tok form i 1800-tallets borgerlige kultur (s. 86). Man så det slik at et viktig bidrag til håndtering av sosiale utfordringer i samtiden, fattigdom, lediggang og kriminalitet, lå nettopp i å styrke oppdragelsen av barn og unge i familiene. Gjennom danning, både utenfor og innenfor folkeskolen, kunne man øke den moralske standard i samfunnet. Rolfsen mente for sin del at slike tiltak på sikt var mer utviklende for samfunnet enn økonomiske og materielle hjelpetiltak (Rolfsen 1870, nr. 21 og 22).

I foredraget «Hvad kan den dannede Kvinde udrette for det fattige barn» (1870) ga han uttrykk for at kvinner i de høyere samfunnslagene burde ta ansvar for svakerestilte barn. Rolfsen foreslo at de ukentlig, og uten å ta betalt for det, åpnet hjemmene for barna, underviste dem, og på den måten bidro til danning som sosialhjelp. Den åndelige nød skulle avhjelpes med danning som virkemiddel (nr. 21 og 22). Rolfsen var langt fra alene om å tenke slik. Humanistiske strømninger i Europa fra sist på 1800-tallet så med optimisme på utsatte barns muligheter til et bedre samfunnsliv, bare opplæringen var god nok (Kvam & Tveiten 2018). Da Rolfsen holdt sitt foredrag, var han dessuten medlem av «Studenternes Forening for fri Undervisning». Foreningens medlemmer arbeidet sammen for at «ubemidlede Personer» kunne undervises gratis, særlig «i de til almindelig Danning henhørende Fag» (Tøsse 2005, s. 88).

I praksis var det andre sosialhjelpstiltak som ble satt i kraft. Man kunne ikke basere sosialhjelpen på tilfeldige privilegerte kvinners innsats. Heller ikke litteraturens dannende kraft var tilstrekkelig for å håndtere situasjonen til utsatte barn. Tidlig på 1800-tallet sørget filantropene for at barn ble brakt til egnede asyl. Filantropien som kom til uttrykk i Norge på 1800-tallet, hadde sitt grunnlag i en barmhjertighetstanke og var i sitt vesen dypt pedagogisk. I asylene fikk barna undervisning ut fra ideer om dannelsesmuligheter for alle (Thuén 2014, s. 61–71). Slik sett lå idégrunnlaget ikke så langt fra Rolfsens prosjekt, men han mente likevel at hjemmene i de høyere samfunnslagene var et bedre egnet pedagogisk rom. Det skyldtes at asylene i for liten grad evnet å tilpasse opplysningsarbeidet til det enkelte barn. Rolfsen sa det slik:

Asylerne lider dog af de samme Mangler som Skolerne. Her virkes gennem Kundskabens og Formaningens Ord paa Massen, ikke paa den Enkelte: men den oppdragende Magt, slik ligger i Kjærligheden, er netop stærkest, naar den Enkelte stilles overfor den Enkelte, naar Personlighederne komme Ansigt til Ansigt». (Rolfsen 22. april 1870)

Senere i århundret sørget statsmakten for å lovregulere muligheter for bortplassering av utsatte barn i offentlige institusjoner, også for å gi dem undervisning og oppdragelse der. Med grunnlag i folkeskolelovene av 1889 kunne skolestyret forlange at fattigkommisjonen tok hånd om utsatte barn ved å få dem «anbragt saaledes, at der samvittighetsfuldt blir drat Omsorg for dets Opdragelse» (Landsfolkeskoleloven 1889, §62). I barnevernloven som kom noen år senere, for øvrig verdens første offentlige barnevernlov (Dahl 1992, s. 87), ble det ytterligere presisert at foreldre som sviktet sitt foreldreansvar, måtte skilles fra sine egne barn (Theiste 1900). Nå var barnevernloven formelt sett en del av en ny strafferettsreform (Parmann 1902), men som sosialhjelp var loven mer pedagogisk innrettet enn strafferettslig. Bak lediggang og kriminalitet måtte det ligge en moralsk svikt i familiene, synes en å ha ment, og denne moralske svikt var et spørsmål om oppdragelse (Kvam & Tveiten 2018, s. 40–58). Denne *legaliserte utskillingen* var imidlertid ikke Rolfsen særlig opptatt av, som vi har sett i stykket om «Fante-Nils» (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 53, s. 133–139 og nr. 56, s. 141–147). Til tross for til dels brutale lesestykker om familieforhold (jf. Rolfsen 1894), og til tross for at det offentliges rett til å gripe inn i familieinstitusjonen var klart formulert i lovverket til den nyskapte folkeskolen av 1889, tematiseres ikke bortplassering av barn i noen av Rolfsens bokbind. Det er den *sosiale utstøtingen*, særlig i lokalsamfunnet, som tas opp til behandling hos Rolfsen. Som et dannelsesideal formidles her at gode familier kan komme barna til unnsetning og beskytte dem i tilfeller hvor samfunnet fordømmer. Fortellingen om Nils Bukkemyr kan tjene som et eksempel sådan (Rolfsen 1894, nr. 58, s. 176–177). Slik åpnet lesestykkene for elevenes refleksjoner over former for familiekjærlighet, så vel som forpliktelser, som trumfet både sosialpolitikk og bygdeblikk.

Samfunnsutfordringer som lediggang og dagdriveri tematiseres imidlertid hos Rolfsen. Fordelt gjennom fembindsverket finnes fortellinger om barn og voksne som befinner seg i en arbeidssituasjon, og som i et dannelsesperspektiv bidrar til forståelse av hva et godt familie- og samfunnsliv innebærer av innsats (Rolfsen 1892, 1893, 1895a, 1895b, 1920; Rolfsen & Støylen 1909). Første bind skiller seg ut med normative dannelsesbilder om at

barna bør finne sin plass i familieliv og arbeidsliv, ganske enkelt fordi det er godt for mennesker å høre til og å bidra. I senere bind vektlegges at arbeid også er en krevende oppgave. Barn må lære at mor og far kan være trøtte og opptatte, presentert innenfor en positiv familieramme. Om nydyrkeren Nils Justeson i lesetykket «Ein arbeidsmann» hette det:

Endaa han bala med jordi fraa dagsprett til seint paa kveld, so fekk han tid til aa binda fiskegarn um vinterkveldarne, og deim selde han til maklege fiskarar, som ingi jord hadde aa dyrka, og likevel inkje hadde tid til aa binda garni sine sjølve. (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 78, s. 195–197)

Det var ingen tvil om hvor sympatien lå. I lesestykket merker en også det positive i å være en bofast bonde som utvider dyrkingsarealet, fremfor en farende og «makeleg» fisker, som høster det han ikke dyrket eller sådde. Det gode samfunnsmennesket er «bufast» og «strevsamt» (Rolfsen & Støylen 1909, nr. 78, s. 195–197). På den annen side møtte elevene tekster om omstreiferen som ikke var i arbeid, og den drikkfeldige som ikke kunne brødfø sine barn. «Fante-Nils» måtte alt som smågutt greie seg selv, delvis også tigge til familien (Ibid., nr. 53, s. 133–139 og nr. 56, s. 141–147).

Rolfsen lar altså det negative ved dagdriveri og lediggang møtes med det positive i arbeid og verdiskaping. Et samfunn av trofaste arbeidere, som skjøttet sin foreldreplikt som utholdende oppdragere og omsorgspersoner, var for Rolfsen et pedagogisk prosjekt. Samfunnsbildet vi møter når det daglige strev gjøres til tema, er slik at barna er nær oppe i foreldrenes arbeidssituasjon. Arbeid og bosted er ikke skilt. Vi finner dessuten ingen lesestykker hvor kvinner eller jenter deltar i arbeidslivet, heller ikke i familiens gardsarbeid. I et kritisk perspektiv kan man spørre om leseboken ut i det 20. århundret, særlig i byene, gav bilder fra et liv den forrige generasjonen levde. Samfunnet, arbeidslivet og kvinne- rollen var i endring, noe Rolfsen ikke tok høyde for i sitt stoffvalg.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi vist hvordan Rolfsens lesebok ikke bare skal leses og forstås som et prosjekt hvor danningens mål var å vekke og nøre barns kjærlighet til fedrelandet, men også som et prosjekt for å danne og forme familieinstitusjonen og foreldrerollen. I det store bildet kan dette dannelsesprosjektet sees på som en *del av* nasjonsbyggingsprosessen i Rolfsens samtid. Familien er en grunnenheter i samfunnet som sådan, og et sentralt element i det å bygge et godt samfunn.

En rekke fortellinger i leseboken var valgt ut for å gi barn og unge forbilder og retningsgivende verdier for eget familieliv. Gode hjem, som et ideal til etterfølgelse, er stabile, de fungerer som et pedagogisk rom for barns vekst og utvikling innenfor trygge rammer, og de kan tjene som et sikkerhetsnett for utsatte barn. Gode foreldre er trofaste, kjærlige og relasjonssøkende, også oppofrende når det trengs. Leseboken presenterer slik dannelsesbilder som var konsentrert om det hjemlige, barnet, familien og de nære relasjoner, men som også i et sosialpolitisk lys var samfunnsbeskyttende ved å peke ut arbeid,

det ærlige strev og samfunnsengasjement som ære verdt, og dagdriveri og rotløshet som roten til alt ondt.

Rolfsen utfordret ikke samtidens sosialpolitikk, heller ikke klassesamfunnet eller kjønnsroller. På den annen side er det ikke bare idealforhold i familien som presenteres. Storparten av familiebildene har hverdagens preg, ikke glansbildets. Rammene som gis for aktiviteter og relasjoner, er imidlertid som oftest slik at barna fra borgerlige familier best kunne kjennes seg igjen. De stort sett trygge og harmoniske familiebildene i leseverkets første bind, blir i senere bind avløst av mer nyanserte, også dramatiske, bilder med kriseopplevelser, intriger og relasjonsutfordringer. Kriseopplevelser knyttes til brutte relasjoner mellom foreldre og barn, noen selvforkyldte og noen som følge av hendelser som inntraff. Nå var nok også døden langt vanligere i barnefamilier den gangen enn nå. Noen av de mest intense skildringene forteller om sorgopplevelser, men de peker også fremover mot bedre tider. Temaet blir at dersom man greier å arbeide seg gjennom sorgen, står en frem med et varere og varmere sinn. Skilsmisse mellom foreldre forekommer ikke i leseverket, sjelden også i samfunnet. Skyldfølelse og oppgjør mellom foreldre og deres barn fremstår som bitre skåler å tømme, men velsignelsesrike om de ble gjennomarbeidet.

Innad i familiene møter vi en bredde av familiebilder, fra det destruktive til det varme og livgivende. Likevel er leseverket generelt preget av en tro på foreldre-barn-forholdet. De positive relasjonene synes å være det naturlige; de dårlige forholdene er avvikene. Det finnes et særlig sterkt følelsesmessig bånd mellom mor og barn. Også mellom far og barn kan det være et nært forhold preget av trygghet og tillit, men det synes noen ganger truet av stolthet og brutalitet. Den brutale faren er i realiteten allerede skilt fra barnet, selv om det fysiske oppbruddet kan utstå en tid. Den stolte faren modnes gjennom sorgen og gjennom skilsmisse (døden). I et sosialpolitisk perspektiv ser vi at fattigdom og sosial utstøting hører sammen. Om årsakene til de vanskelige forholdene skal tillegges foreldrenes svikt, slik vi har sett at samtidens sosialpolitikk på familiefeltet la til grunn, er et mer åpent spørsmål i leseboken.

Samlet sett fikk elevene lære at det positive barn-foreldre-forholdet utfolder seg gjennom barnestell, arbeid, lek og sanger. Innen de rammer gis det muligheter for læring, følelsesmessig og etisk modning. Her skapes primære menneskelige relasjoner som er grunnleggende for samfunnsmessig engasjement. Leseverket hadde slik en allmenndannende funksjon, ikke bare ved å fremme kulturell identitet og nasjonalfølelse, men også ved å peke ut familieverdier, fremme forståelse for institusjonens oppgaver og funksjoner, og i den sammenheng hvordan foreldrerollen normativt burde forstås og utøves.

## Litteratur

- Aase, Laila (2004). Nordahl Rolfsen – leseboken som folkeskolens ideologibærer. I Harald Thuen & Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 99–120). Oslo: Abstrakt forlag.
- Allmueskoleloven (1827). *Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet. Stockholms Slot den 14de Juli 1827*. Christiania: Chr. Grøndahl.

- Allmueskoleloven (1860). *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet af 16 Mai 1860 med senere Tillægslove* (herunder Lov om abnorme Børns Undervisning), Departementsskrivelser m.m. Kristiania: Chr. Grøndahl.
- Byfolkeskoleloven (1889). *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne. Stockholms Slot den 26de Juni 1889*. Kristiania: Mallings.
- Dahl, Tove Stang (1992). *Barnevern og samfunnsvern. Om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Oslo: Pax.
- Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen (2000). *Practicing New Historicism*. Chicago: University of Chicago.
- Christian VI konge av Danmark og Norge (1739). *Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde. Friderichsberg den 23 Januarii Anno 1739*. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014031808020](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014031808020)
- Erstad, Øystein (1981). *Nordahl Rolfsen. Læsebok for folkeskolen 1892–1907. Et bevissthetshistorisk bidrag*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Flatmoen, Arne (1995). *Fremtidens lesebok – Arven fra Nordahl Rolfsen*. Oslo: Tano.
- Foreningen for løsladte Forbydere (1889). *Foreningen til Forsorg og Beskyttelse for de fra Kristiania Strafarbeidsanstalter løsladte Forbrydere. 1849–1899*. Kristiania: Aktie Bogtrykkeriet.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1994). *Det kultiverte menneske*. Oslo: Pax.
- Hagemann, Sonja (1970). *Barnelitteratur i Norge 1850–1914*. Oslo: H. Aschehoug.
- Jensen, Peter Andreas (1863a). *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Første skoletrin*. Kristiania: Cappelen.
- Jensen, Peter Andreas (1863b). *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Andet skoletrin*. Kristiania: Cappelen.
- Jensen, Peter Andreas (1863c). *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Tredie skoletrin*. Kristiania: Cappelen.
- Johnsen, Berit Helene (2004). Ole Vig. Ideen om en folkeskole. I H. Thuen og Sveinung Vaage (red.). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 81–98). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, Egil Børre (1987). *Med Nordahl Rolfsens ord. En bok om skrifkultur*. Oslo: Aschehoug.
- Johnsen, Egil Børre (1993). Nordahl Rolfsens lesebok. Ord for Norge i hundre år. I Per Strømholm (red.), *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år* (s. 175–187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, Egil Børre (2003). *Fola fola Blakken, en biografi om Nordahl Rolfsen*. Oslo: Andresen & Butenschön.
- Korsgaard, Ove (2004). *N.F.S. Grundtvig – as a Political Thinker*. Copenhagen: Djøf Forlag.
- Kvam, Vegard (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvam, Vegard (2018). Compulsory school attendance as a child welfare initiative. About the socio-political function of education legislation with respect to vulnerable children in Norway, 1814–1900. *History of Education*, 47(5), s. 587–610. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1430866>
- Kvam, Vegard & Tveiten, Asbjørn (2018). «... uden Hensyn til Forældrenes Villie». Om vergerådslovens pedagogikk i et foreldrerettsperspektiv. *Historisk tidsskrift*, 97(1), s. 40–58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2018-01-04>
- Landsfolkeskoleloven (1889). *Lov om Folkeskolen paa Landet. Stockholms Slot den 26de Juni 1889*. Kristiania: Mallings.
- Leirpoll, Haldis (1981). *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år*. Oslo: Cappelen.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (1997). Narrativ og sosial identitet: Nordahl Rolfsen som sosialdemokratisk ideolog. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (red.), *Omvegar fører lengst. Stykkevisse essay om forståing* (s. 225–245). Oslo: Det norske samlaget.
- Nissen, Hartvig (1856). Om Skolens navnlig Almueskolens Forhold til Livet og om Tidens i dette Forhold begrundede, Krav til vor Almueskole. I Hartvig Nissen (red.), *Afhandlingar vedrørende det Höiere og lavere Skolevæsen* (s. 382–404). Christiania: Alb. Cammermeyer.
- Parmann, J. (1902). *Almindelig borgerlig Straffelov af 22de mai 1902 og Lov om den almindelige Borgerlige straffelovs ikrafttræden*. Kristiania: Det norske aktieforslag.
- Rolfsen, Christian Nordahl & Mørkhagen, Sverre (red.) (1993). *Århundredets lesebok. Tekster fra Nordahl Rolfsens lesebøker*. Oslo: Grøndahl.

- Rolfsen, Nordahl (1870). Hva kan den dannede Kvinde udrette for det fattige barn. Foredrag for Damer i Kristiania 22. april 1870, *Den norske Folkeskole*. 3. Række, nr. 21 og 22.
- Rolfsen, Nordahl (1892). *Læsebog for folkeskolen. Første del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl (1893). *Læsebog for folkeskolen. Anden del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl (1894). *Læsebog for folkeskolen. Tredje del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl (1895a). *Læsebog for folkeskolen. Fjerde del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl (1895b). *Læsebog for folkeskolen. Femte del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl (1920). *Lesebok for folkeskolen. Byutgave. Første del*. Kristiania: Jacob Dybwad.
- Rolfsen, Nordahl & Støylen, Bernt (1909). *Lesebok for folkeskolen. Tredje bandet*, Kristiania: Jacob Dybwad.
- Roos, Merethe (2016). *Kraften i allmenn dannelse. Skolen som formidler av humaniora. Bidrag til en historisk lesning*. Kristiansand: Portal.
- Roos, Merethe (2019). *Hartvig Nissen. Grundtvigianer, skandinav, skolemann*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sanderud, Roar (1951). *Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen. Et skolehistorisk bilde*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Sejersted, Hilde (1993). Nordahl Rolfsen fra en lærers ståsted. I *Nordahl Rolfsen 100 år i norsk skole. Foredrag ved Nordahl Rolfsen-markeringen 16. desember 1992 i Den Gamle Logen i Oslo* (s. 22–26). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sigurdson, Ragnhild & Kjølborg, Hilde (1998). *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860–1905. To sammenlignende studier*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Skjelbred, Dagrun, Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen–folkeskolen–grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, Rune, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Sletvold, Sverre (1971). *Norske lesebøker 1777–1969*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, Ingerid S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I Ingerid S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strømholm, Per (1993). Innledning. I Per Strømholm (red.). *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år* (s. 7–17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, Åsfrid (1992). *Nordahl Rolfsens Læsebog For Folkeskolen. En roman om mennesket som verdensrobrer*. Oslo: Bokvennen.
- Telhaug, Aalfred Oftedal & Mediås, Odd Asbjørn (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Frå statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Theiste, Jens Schaan (1900). *Lov om Behandling af forsømte Børn af 6te Juni 1896 med Anmerkninger og Henvisninger*, Kristiania: J.M. Stenersen.
- Thorkildsen, Dag (1995). *Nasjonalitet, identitet og moral*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Thuen, Harald. (2008). «Almeendannelse» – fra gjennomslag til gjenreising. Lars Løvlie 70 år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, s. 338–347.
- Thuen, Harald (2014). Familieillusjoner. Historiske modeller i oppdragelse av forsømte og vanskelige barn, *Arr. Idéhistorisk tidsskrift*, 25(2), s. 61–71.
- Tytlandsvik, Arne (2003). Frå Hans Jacob Grøgaard til Nordahl Rolfsen. Lesebøker på 1800-tallet. I *Skolehistorisk årbok for Rogaland* (s. 7–23). Stavanger: Skolemuseumslaget.