

Henrik Edgren og Brit Marie Hovland (red.)

Nye stemmer i norsk utdanningshistorie

Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids
usamtidige utdanningsreformer



**Nye stemmer i norsk
utdanningshistorie. Fra 1800-tallets
nasjonalisme til vår tids usamtidige
utdanningsreformer**

Henrik Edgren og Brit Marie Hovland (red.)

Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Willy Aagre, Henrik Edgren, Erlend Eidsvik, Bjørn F. Hamre, Brit Marie Hovland, Daniel Jakobsson, Maria Mathiesen, Hilde Opsal, Hege Roll-Hansen, Susann Longva Vaeth og Tobias Werler

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boka er utgitt med støtte fra: Høgskulen i Volda, Høgskulen på Vestlandet, Universitetet i Oslo, Universitetet i Sørøst-Norge, Umeå Universitet og VID vitenskapelige høyskole.

ISBN Hefte utgave: 978-82-02-88537-3

ISBN PDF: 978-82-02-84067-9

ISBN EPUB: 978-82-02-88797-1

ISBN HTML: 978-82-02-88798-8

ISBN XML: 978-82-02-88799-5

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.252>

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1	Et nettverk, en konferanse, et verk	7
	<i>Henrik Edgren og Brit Marie Hovland</i>	
Kapittel 2	En pedagogisk kunnskapshistorie: Norsk pedagogisk studiesamling gjennom 100 år	17
	<i>Brit Marie Hovland og Maria Mathiesen</i>	
Kapittel 3	Rammer for dannelse – forhandlinger om læringsutbytter i norsk høyere utdanning	41
	<i>Hege Roll-Hansen</i>	
Kapittel 4	Samtidig usamtidighet i utdanningsreformer: En casestudie av Kunnskapsløftet og grunnskolelærerutdanningsreformen i Norge	61
	<i>Tobias Werler</i>	
Kapittel 5	Geografi og geografisk tenking i norsk grunnutdanning – eit historisk riss	83
	<i>Erlend Eidsvik</i>	
Kapittel 6	Frå rekning til matematikk i barneskulen: fagleg endring eller berre namnebyte?	107
	<i>Hilde Opsal</i>	
Kapittel 7	Anna Rogstad og Anne Holsen – et særegent samarbeidsforhold	125
	<i>Willy Aagre</i>	
Kapittel 8	Observationskolonier for elever med diagnosen miljøvanskeligheter – interventionspraksis i en nordisk velfærdsstat	145
	<i>Bjørn F. Hamre</i>	

Kapittel 9 Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905	165
<i>Daniel Jakobsson</i>	
Kapittel 10 The Origins and Effects of Educational Reforms on History Teaching in Denmark and Norway in the 1960s: Teaching the Second World War and the Holocaust.....	187
<i>Susann Longva Vaeth</i>	

KAPITTEL 1

Et nettverk, en konferanse, et verk

Henrik Edgren redaktør

Brit Marie Hovland redaktør

I april 2023 ble det holdt en skjellsettende norsk utdanningshistorisk konferanse ved Universitetet i Sørøst-Norge i Drammen. I regi av det nystartede «Nettverk for norsk utdanningshistorie» møttes drøyt 70 forskere og akademikere for å diskutere norsk utdanningshistorie. Deltagerne var hovedsakelig fra Norge, men med representanter fra Sverige og Danmark. Konferansens pedagoger, historikere og samfunnsvitere har alle arbeidet inn mot utdanningsrelaterte felt nasjonalt og internasjonalt, men uten å ha et nasjonalt nettverk, utdanningshistorisk konferanse eller organisatorisk treffpunkt. Mange års forsøksvise opptakter til nyorganisering av det skolehistoriske feltet etter at gamle organisasjoner, møter og stiftelser «gikk av med pensjon» rundt tusenårsskiftet, hadde ikke ført fram. Med «Nettverk for norsk utdanningshistorie», som startet opp i 2022, Drammenkonferansen «Utdanningshistorie i Norge anno 2023» og denne boka med artikler fra konferansen som viser en bredde i norsk utdanningshistorisk forskning anno 2025, håper vi å innlede noe nytt.

Internasjonalt har det utdanningshistoriske forskningsfeltet vokst betydelig de siste tiårene, manifestert i oppkomster som typisk institusjonaliserer og profesjonaliserer et akademisk område og felt. Det vil si internasjonale og nasjonale konferanser, nettverk, professor-, førsteamanuensis-, forsker-, stipendiat- og post.doc.-stillinger, bøker og antologier med ny forskning, samt program og emner på universitet og høyskoler. Vi ser dette i Tyskland, Østerrike, Sveits, Storbritannia, Benelux-landene, Danmark og Sverige – men i liten grad i Norge. Her hjemme er det utdanningshistoriske forskningsfeltet i perioden kjennetegnet av to motstridende trekk.

Sitering: Edgren, H. & Hovland, B. M. (2025). Et nettverk, en konferanse, et verk. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer* (Kap. 1, s. 7–15). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch1>

Lisense: CC-BY 4.0

I pedagogikkstudiene og lærerutdanningen har skole- og pedagogisk idéhistorie mistet mye av posisjonen. Samtidig ser vi økende fokus på utdanningshistorisk tematikk innen samfunnsvitenskap og humaniora (Thuen 2014). Historie, sosiologi, kriminologi, statsvitenskap, filologi, filosofi, psykologi og etnologi har levert nye viktige forskningsbidrag til feltet. Det gjelder også framvoksende miljø ved arkiv, bibliotek og museer, samt ulike organisasjoner som arbeider inn mot skole og utdanning. Men innen pedagogikk og lærerprofesjonsstudiet en paradoksall periode preget av stillstand og tilbakegang særlig fra 1990-tallet. Her har skolehistorie og pedagogisk idehistorie tapt mye av sin tradisjonelle posisjon. Selv om Norge altså ikke har vært i forkant, har dedikerte norske utdanningshistorikere og pedagoger utviklet og kjempet for feltet og humaniora generelt i en tidsalder der skole- og utdanningspolitikk har fått andre ledestjerner. De siste tiårene, og beviselig også med opprettelse av «Nettverk for norsk utdanningshistorie» i 2022 og konferansen «Utdanningshistorie i Norge anno 2023», ser vi nye linjer for norsk utdanningshistorie som selvstendig forskningsfelt inn i vår tid.

Gjennom hele 1900-tallet hadde norsk lærerutdanning, og etter hvert studiet i pedagogikk, skolehistorie og pedagogisk idehistorie som en hoveddel både i profesjons- og disiplinstudiene. De siste tretti årene har humanioras posisjon (også) på utdanningsfeltet blitt svekket. Samtidig er studietiden for lærerutdanning utvidet fra tre år til masterstudie på fem år. Utdanningshistorie som tradisjonelt forskningsfelt har forvitret i utdanningsekspløsjon, omstrukturering av UH-feltet og en påstått «mastersyke», men en ny generasjon løfter fram nye felt og perspektiv.

Tradisjonelt hadde humaniora konkret i form av skolehistorie og pedagogisk idehistorie solid posisjon i profesjons- og disiplin-faget pedagogikk. Professor Helga Eng, som var første leder av Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI) ved Det kongelige Frederiks Universitet i Oslo fra 1938, utviklet disiplin-faget pedagogikk i samarbeid med stipendiat, historiker og tiltenkt etterfølger Einar Høygård. Men Engs etterfølger fra 1948, professor Johs Sandven, slo fast at pedagogisk historie allerede i mellomkrigstiden hadde vært i pedagogisk-psykologisk motvind. Fagfeltet beholdt dog en solid andreplass etter pedagogisk psykologi både i profesjon og disiplin gjennom etterkrigstiden (Sandven, 1991; Tveit, 1991).

Ved tusenårsskiftet kastet professor emeritus Alfred Telhaug blikket over fagfeltets historiografi til sin egen tid. *Førkrigsgenerasjonen* inkluderte første universitetsprofessor Otto Andersen ved PPU i Kristiania i

1918 (-1922), professor Søren Nordeide i pedagogisk-psykologiske emner ved Norges lærerhøgskole i Trondheim fra 1922, og professor i pedagogikk Helga Eng, PFI, Oslo, fra 1938. Mens professor Andersen mente det historiske var hovedfokus i studiet, ble pedagogisk psykologi befestet i mellomkrigsårene både i lærerutdannelsen i Trondheim og disiplinstudiet pedagogikk i Oslo. Skolehistorien forble en mannsbastion. De hadde alle historisk, filologisk og/eller humanistisk bakgrunn og skrev fram pedagogiske pionerer (de historiske heltene var også menn), ideenes vandringer og institusjonenes utvikling. *Etterkrigsgenerasjonen* ble personifisert av professor Hans Jørgen Dokka (skolehistorie) og Reidar Myhre (pedagogisk idehistorie), som helt til tusenårsskiftet regjerte feltet i læreverv. Begge hadde humanistisk bakgrunn som også omfattet pedagogikk og samfunnsvitenskap. Posisjonen var solid – men ansett som «andrefiolin» i forhold til regjerende psykologisk pedagogikk. Overgangsgenerasjonen skrev positivistisk og lite vitenskapsteoretisk, som et skolehistorisk familiealbum over generasjoners dyder og framskritt fram til samtidens skole og utdanning.

En *samfunnsradikal generasjon* med nye perspektiv på skolens og kunnskapens makt tok over og dreide skole- og utdanningshistorisk forskning mot samtidorientert skoleproblematikk og dermed også sosiologi og statsvitenskap. Fokus gikk fra personer og ideer i retning politikk, struktur og samfunnskrefter – og vitenskapsteori. Telhaug forteller om sitt utdanningshistoriske liv fra 1950-tall til tusenårsskiftet om tydelige skifter i lærerutdanning og disiplinlag (Telhaug & Aasen, 1999). Den historisk-pedagogiske disiplinen gikk fra å utgjøre omtrent en tredjedel av pensum etter 1945, til å utgjøre mellom 4 og 15 prosent på 1990-tallet (Tveit, 1991). Deretter har tendensen bare eskalert.

De siste ti år har professorater i utdanningshistorie i pedagogikk ved UiO, NTNU, UiT og INN hatt naturlig avgang til pensjon. Ingen av dem er erstattet av utdanningshistorikere. Noe tidligere, i tiårene rundt tusenårsskiftet, hadde tidligere tradisjonelle skolehistoriske stiftelser, organisasjoner og organisasjonsformer blitt avvirket. Det var en periode flere tilløp til nyorganisering, som blant annet beskrevet i første kapittel i denne antologien, men de tradisjonelt etablerte stillingene og organisasjonsformene for pedagogisk og utdanningshistorisk «skolehistorie» og «pedagogisk idehistorie» forvitret. Parallelt ser vi en framvekst av felt som læreplanhistorie og fagdidaktisk historiografi. Mens skolehistorie og pedagogisk historie tradisjonelt har blitt forvaltet innen pedagogikk, utdanningsvitenskap og profesjonsutdanning, ser vi altså en ny tendens innen historievitenskapen

og faghistoriografi. I perioden med utdanningsreformer fra barnehage til universitet og høyskoler særlig fra 1990-tallet forskyves fagfeltets vekt fra pedagogikk og profesjon og mer over mot (også) disiplin-fag. Samtidig styrkes forskningsbasert empirisk og psykologisk pedagogikk innen vitenskap og profesjonsutdanning.

I en edukalisert skole med kompetansebaserte læreplaner og mindre fokus på innhold og kanon, har humaniora tapt terreng. Norges forskningsråds strategimelding *Humanistisk forskning* fra 2004, professor Lars Løvli's forskningsråd-finansierte prosjekt (nå forskergruppe ved UiO) «Humaniorastudier i pedagogikk» fra 2007–2010 (Kvernbekk & Løvlie, 2011) og stortingsmeldingen *Humaniora i Norge* (Meld. St. 25 (2016–2017)) viser at det har vært og er initiativ for å ivareta verdier fra humaniora inn i skole og utdanningsfeltet. Vi skriver opprettelsen av «Nettverk for norsk utdanningshistorie» i 2022, Drammen-konferansen i 2023 og denne antologien inn i demringen for en ny norsk forskning som manifesterer, institusjonaliserer og profesjonaliserer utdanningshistorie som akademisk område og felt.

Opptakten til «Nettverk for norsk utdanningshistorie» ble gjort over lunsjbordet på den nordiske konferansen for utdanningshistorie som ble arrangert i Ålborg i 2021. De nordiske utdanningshistoriske møtene har blitt arrangert siden 1998 med det svenske fagmiljøet som motor og arrangør. Gjennom 25 år har disse nordiske konferansene og etter hvert *Nordic Journal of Educational History* vært inspirasjon og internasjonalt løft også for norske utdanningshistorikere. Den nordiske diskusjonen har med utviklingen i Norge de siste årene fått en tydeligere norsk stemme.

En utfordring for norsk utdanningshistorie har lenge vært å føre sammen forskningsmiljø som har eksistert på de ulike UH- og forskningsinstitusjoner rundt om i landet. Rundt 2020 ble det tatt nye initiativ for å institusjonalisere nettverk og møtesteder for å samles om felles fagfelt og forskningsinteresser. Initiativet til 2023-konferansen i Drammen vokste fram i nettopp en slik kontekst. I etterkant av den nordiske utdanningshistoriske konferansen i Århus 2021 og deretter med sesjon for utdanningshistorisk nettverk på de norske historikerdagene i Bergen 2022. Da tilsvarende sesjon ble arrangert på historikerdagene i Oslo åtte år før, i 2014, var interessen stor, men videre grobunn heller laber. Men i 2022 fikk initiativet større virkning. Samme år ble «Nettverk for norsk utdanningshistorie» etablert med kontakter på universiteter og høyskoler i hele Norge. Drivkreftene bak det nye norske nettverket, og senere konferansen i Drammen, har vært

professor Merethe Roos (teologi og historie, Universitetet i Sørøst-Norge), førsteamanuensis Brit Marie Hovland (historie og pedagogikk, VID vitenskapelige høyskole) og professor Kim Hellsvig (historie, OsloMet). I konferansens organisasjonskomite var også utdanningshistoriker Henrik Edgren fra Uppsala Universitet, da førsteamanuensis II ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Det var et hovedpoeng for komiteen å legge en bred definisjon av begrepet utdanningshistorie til grunn for invitasjonen til Drammenkonferansen. Vi la vekt på at det tematisk sett kunne handle om et bredt spekter innholdsmessige, organisatoriske, pedagogiske, profesjonsrelaterte og økonomiske spørsmål koblet til utdanningsinstitusjoner som universitet, høyskoler, fagskoler, videregående skoler, grunnskole, barnehage og spesialskoler. Slik inviterte vi inn forskere fra ulike og adskilte akademiske fag og disipliner, som her fikk et nytt møtepunkt og nettverk. Her var deltagere og presentasjoner fra pedagogikk og utdanningsvitenskap, historie, samfunnsvitenskap, teologi og økonomi.

Konferanseprogrammet avspeilet bredden i forskning som er relevant fra et norsk utdanningshistorisk perspektiv. Vi hadde sesjoner om reformpedagogikk, fagenes plassering i læreplanene, læreryrkets historie, det norske kunnskapssamfunnet i et historisk perspektiv, utdanningshistoriens historiografi og digitaliseringens muligheter for utdanningshistoriske studier. Det var også sesjoner om skole, nasjonalisme og internasjonallisme, om skolehjemmenes og spesialskolenes historie og om intelligenster i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. For ytterligere å understreke utdanningshistoriens betydning for forståelsen av vår nåtidige skole og samfunn var det paneldebatt med daværende statssekretær i Kunnskapsdepartementet Oddmund Løkensgard Hoel (senere minister) med temaet «Makt og avmakt i skolepolitikken».

Antologien du nå har i hende, er redigert av utdanningshistorikerne Henrik Edgren og Brit Marie Hovland. Antologiens ni artikler er basert på foredrag fra Drammen og er slik konferansens endelige sluttprodukt. I sin bredde viser de ulike bidragene hvordan norsk skole og utdanning historisk speiler hovedtrekk av samfunnet i samtiden og utvikling over tid. Noen eksempler er sammenhengen mellom reformpedagogikk og demokratiets framvekst på tidlig 1900-tall; forholdet mellom fagendringer og nye samfunns- og borgerideal; hvordan nasjonalisme – som demokrati og menneskeretter i dagens samfunn – i lang tid påvirket lærebøker og læreplaner; hvordan nye kunnskapssyn slår inn i skolens verden; hvordan

skolepsykologi i den framvoksende velferdsstatens ambisjoner sorterte og kategoriserte medborgere; hvordan undervisning og pedagogikk generelt påvirkes av internasjonale trender, samt arkiv- og bevaringspolitikk på skolefeltet som historisk har lagt eller i motsatt fall undergravd grunnen for kunnskapshistorie som pedagogisk disiplin og prioritert forskningsfelt for skole og utdanning.

Denne antologien er inndelt i fem tema som på ulike vis gir innsyn i Drammen-konferansen og et mangfold som vi mener kjennetegner forskning om norsk utdanningshistorie i dag. Det første temaet er «Arkiv, kilder og metoder for utdanningshistorie. Skolens hukommelse». I teksten «Pedagogisk kunnskapshistorie. Norsk pedagogisk studiesamling gjennom 100 år» skriver Brit Marie Hovland og Maria Mathiesen historien fra Norsk Skolemuseum (1921) og Norsk pedagogisk studiesamling (1964) inn i utviklingen av og grunnlaget for norsk utdanningshistorie og pedagogikk på 1900-tallet. Forfatterne viser at samlingene la grunn for pedagogikk som disiplin og et kollektivt minne for norsk skole- og utdanningshistorie og pedagogikk generelt, og følger restsamlingens nye liv og gjenoppbygging som historisk arkiv for norsk skole og utdanning.

To artikler er samlet under det andre temaet: «Det norske kunnskaps-samfunnet i et historisk perspektiv». Den første, «Rammer for dannelse – forhandlinger om læringsutbytter i norsk høyere utdanning», er skrevet av Hege Roll-Hansen og belyser den norske debatten i etterkant av Bologna-prosessen da norsk høyere utdanning skulle tilpasses EU-direktiv, blant annet i kandidat- og masterutdanninger. Roll-Hansen viser at debatten handlet om den akademiske friheten og universitetets betydning i et moderne og globalisert kunnskapssamfunn. Tobias Werler har skrevet den andre artikkelen, «Samtidig usamtidighet i utdanningsreformer – en casestudie av Kunnskapsløftet og grunnskolelærerutdanningsreformen i Norge». Werler tar også opp samtidige utdanningsreformer, som grunnskolelærerutdanningsreformen og lærerutdanningsreformen 2010–2015, og hvordan ulike deler av utdanningssystemet møter og tilpasser seg reformer på ulike måter. I en historieteoretisk analyse påviser han spenninger mellom intensjoner i politiske beslutninger og implementeringen i utdanningshverdagen.

Antologiens tredje tema er «Fagenes historie: geografi og matematikk». I første artikkel, «Geografi og geografisk tenking i norsk grunnutdanning: Eit historisk riss», gir Erlend Eidsvik et historisk overblikk over geografie-mnets utvikling fra 1800-tallet til 2020. Eidsviks læreplananalyse relaterer

sine funn til hvordan kunnskap og forskning har utviklet seg i perioden. Hilde Opsal har skrevet artikkelen «Frå rekning til matematikk i barneskulen: faglig endring eller berre 'namnebyte'?». Opsal drøfter her 1950-talets navnebytte på matematikkundervisningen fra aritmetikk til matematikk. Hun mener at fokuset i debatten var emnets innhold og akademiske kobling, mer enn selve navneforandringen.

Bokens fjerde tema er «Reformpedagogikk, skolepsykologi og velferdsstatens oppbygning» og inneholder to tekster. Willy Aagre har skrevet artikkelen «Anna Rogstad og Anne Holsen – et særegent samarbeidsforhold», som handler om samarbeidet mellom de to nevnte pedagogene. Aagre tar blant annet opp koblingene mellom reformpedagogikk, kvinnelige læreres sterke organisasjoner – som Kristiania lærerinneforening – og den norske kvinnesakskampen. Temaets andre artikkel er Bjørn Frithiof Hamres «Observationskolonier set gennem elevrapporter: Inventionspraksis i en nordisk velfærdsstat». Hamre behandler den pedagogiske virksomheten i 1950-tallets danske observasjonskolonier, som tok imot barn og ungdommer som av ulike årsaker ikke kunne gå i den vanlige skolen. En sentral konklusjon er hvordan kombinasjonen av progressive psykologiske vurderinger av elevenes problemer legitimerte den danske velferdsstatens inngrep i mange familiers privatliv.

Det femte og avsluttende temaet er «Skole, nasjonalisme og internasjonale perspektiv». Første artikkel her er «Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905», hvor Daniel Jakobsson diskuterer hvordan nasjonalisme og skandinavisme påvirket skole- og læreplaner i Norge, Danmark og Sverige på 1800-tallet. Jakobsson fokuserer særlig hvordan begrepet «Skandinavien» har blitt brukt på ulike måter, og en viktig konklusjon er at landenes læreplaner ble tydelig mer nasjonalistiske utover 1800-tallet. Den andre artikkelen med dette temaet er skrevet av Susann Longva Vaeth, som i likhet med Jakobsson anlegger et komparativt skandinavisk perspektiv. I «The Origins and Effects of Educational Reforms on History Teaching in Denmark and Norway in the 1960s: Teaching the Second World War and the Holocaust» kobler hun nasjonale styringsdokumenter og blant annet Unescos internasjonale tiltak og utdanningskonferanser, og viser at undervisningen om andre verdenskrig og holocaust må sees i en transnasjonal kontekst.

Avslutningsvis vil vi bruke anledningen til å takke personer og institusjoner som gjorde foreliggende antologi og Drammen-konferansen i april 2023 mulig. Den økonomiske og organisatoriske støtten fra Universitetet i

Sørøst-Norge har vært avgjørende for å virkeliggjøre konferansen da engasjementet brant. Vi vil rette en stor takk til instituttleder Jørn Dyrhaug og nestleder Mette Kammen ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag. Dessuten fikk konferansen betydningsfull sponning fra OsloMet. Vi vil også takke Simon Aase i forlaget Cappelen Damm Akademisk for utmerket samarbeid med antologien. Dessuten vil vi løfte fram finansieringen av bokprosjektet fra Universitetet i Sørøst-Norge, VID vitenskapelige høgskole, Høgskolen i Volda, Høgskolen på Vestlandet, Universitetet i Oslo og Umeå Universitet.

Dermed setter vi siste punktum for den utdanningshistoriske konferansen i Drammen og ser med spenning fram mot neste konferanse. Det er på høy tid at norske utdanningshistorikere igjen møtes for å oppdatere hverandre og andre interesserte i et felt som er i rask utvikling og har økende påvirkning på skole og utdanning. Fram til da ønsker vi dere en god og interessant lesetund!

Oslo, april 2025

Forfatterbiografier

Henrik Edgren (f. 1972) är fil.dr. i historia samt docent i historia och utbildningssociologi vid Uppsala universitet. Han disputerade 2005 på en avhandling som handlade om politisk press och uppbyggandet av en svensk nationell identitet efter 1809–1810 års omvälvande händelser, med bland annat finska kriget och störtandet av kungen Gustav IV Adolf. Ett annat av Edgrens forskningsområden rör folkskolans historia under 1800-talets andra hälft. Här har han exempelvis skrivit en bok (2024) – *En Kungsådra för Nationens samhörighet – Läsebok för folkskolan i det sena 1800- och tidiga 1900-talets samhälle* (Nordic Academic Press) – som handlade om en av de viktigaste i läroböckerna i den svenska folkskolan i slutet på 1800- och början på 1900-talet.

Brit Marie Hovland (f. 1970) er historiker med ph.d. i pedagogikk (utdanningshistorie) fra Universitetet i Oslo. Hun er førsteamanuensis i pedagogikk og samfunnsfag ved VID vitenskapelige høgskole. Brit Marie disputerte i 2016 på en avhandling om skole og fagutvikling i norsk folkeskole. Hun forsket i mange år på nasjonalisme, nasjonsbygging og nasjonal identitet på midler fra Nordisk ministerråd, Makt- og demokratiutredningen og

Norges forskningsråd oppsummert i *Slik blir nordmenn norske* (Brottveit, Hovland og Agedal). Hun leder nå arbeidspakke Norge i det internasjonale NFR-prosjektet TranCit om historie- og demokratiundervisning i endring. Brit Marie er faglig ekspert i Svenska Vetenskapsrådet og i 2025 vert for EERAs utdanningshistoriske sommerskole i Oslo.

Referanser

Samtaler som muntlig kilde, dialoger i perioden høst 2024 til vår 2025:

- Løvlie, Lars, professor emirita UiO, pedagogisk filosofi
 Thuen, Harald, professor emirita UiO/INN, pedagogisk historie
 Volcmar, Nina: professor emirita NTNU, pedagogisk historie
- Dokka, H. J. (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739–1989*. NKS-forlaget.
- Hovland, B. M. (2011). Norsk Skolemuseum og Norsk Pedagogisk Studiesamling frå verdensutstilling til pedagogisk tragedie. I T. Kvernbekk. & L. Løvlie (Red.), *Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning* (s. 203–226). Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. & Løvlie, L. (2011). *Nye stemmer i pedagogisk humanioraforskning*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Myhre, R. (1985). *Pedagogisk idehistorie. Fra 1850 til i dag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Norges forskningsråd. (2004). *Humanistisk forskning. Nasjonal strategi*. Forskningsrådet.
- Sandven, J. (1945). Om pedagogikken stilling som studiefag og som forskningsgren. I K. Bakke, P. M. Juul, J. Sandven & E. Østlyngen (Red.), *Fra pedagogikkens arbeidsfelt. Skrift til professor dr. Helga Eng på 70-års dagen 31. mai 1945* (s. 35–53). J. W. Cappelens forlag.
- Telhaug, A. & Aasen, P. (Red.). (1999). *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Thuen, Harald 2014: Ny dansk utdanningshistorie – hva med Norge? Historiografiske refleksjoner. I: Skogrand, B. O. m/flere (red): *Årbok for norsk utdanningshistorie*, Bymuseet i Bergen 2014, s. 36-53.
- Tveit, K. (1991). Historiens plass i universitetsstudiet ved universitetet i Oslo. I H. Haue (Red.), *Skole, dannelse, samfund. Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen 31. maj 1991* (s. 253–265). Odense Universitetsforlag.

KAPITTEL 2

En pedagogisk kunnskapshistorie: Norsk pedagogisk studiesamling gjennom 100 år

Brit Marie Hovland Fakultet for teologi og samfunnsvitenskap, VID vitenskapelige høyskole
Maria Mathiesen Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

Abstract: The Norwegian School Museum (founded in 1921) — later known as the Norwegian Educational Archive and Library, institutionalized an educational collective memory that made education into a distinct field of knowledge. It grew into a rich archive and a comprehensive collection of books. In 2000, the Ministry of Education dissolved the almost 100-year-old book collection without any explicit political mandate, justification, or explanation. Unpacking the history of this book collection, the article traces its journey from 19th centuries' World Exhibitions through various periods, via years when it served as a post-world war educational clearing centre and later a national knowledge hub, located in the building and vault of the previous central bank of Norway.

The historical trajectory signalises a troubling “traveling library” tour, in which education as a knowledge field moved between different dominating epistemes that inflicted school policies and practises until the “sudden death” in 2000. Today, the remains and re-establishment of the archive attracts academic attention through a restauration initiative at the University of Oslo. We regard this book collection and archive as an irreplaceable resource for developing education as a knowledge field for future generations of researchers and students. Its journey serves as a reminder of the archive’s role in preserving a collective memory of the past while simultaneously shaping horizons of the future.

Keywords: skolemuseum, reisende bibliotek, pedagogikk, arkiv, bokhistorie, kunnskapshistorie

Sitering: Hovland, B. M. & Mathiesen, M. (2025). En pedagogisk kunnskapshistorie: Norsk pedagogisk studiesamling gjennom 100 år. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids samtidige utdanningsreformer* (Kap. 2, s. 17–40). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch2>
Lisense: CC-BY 4.0

Introduksjon

Arkivets formål er, for å utforske Deweys uttalelser, å vurdere hvordan de henger sammen med andres utsagn og hendelser, for å forstå «fornuftens system» [...] Dets oppgave er dermed å vurdere det komparative spørsmålet – som den påfølgende delen vil fokusere på – om hvordan fornuftens system beveger seg, er sammensatt, er koblet til og koblet fra som et reisende bibliotek der den «innfødte fremmede» innsettes som tilhørende i fortid/nåtid. (Popkewitz, 2019, s. 278, vår oversettelse)

Norsk Skolemuseum (NSM) opprettet i 1921, og senere Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) ble lenge omtalt som pedagogikkens høyborg i Norge.¹ Samlingen har røtter tilbake til 1800-tallet og ble fra 1981 til 2000 plassert i bygget etter Norges Bank i Oslo. Dette historiske signalbygget ble altså nasjonalt hvelv for en samling av studieobjekter som til sammen utgjør et kollektivt pedagogisk minne. Å bevare arkiv for et slikt minne – framtidens fortid – har avgjørende betydning for hvordan pedagogikkens historie og praksis kan utvikle seg som fag og som forskningsfelt.

Skolemuseet og studiesamlingen var i hundre år rom for studier av skolens og pedagogikkens rolle og funksjon i samfunnet. Det var et faglig møte- og arnested for flere generasjoner lærere, forskere og skolefolk. Biblioteket, arkivet og museumssamlingen hadde røtter i nasjonsbygging og verdensutstillingenes tid på 1800-tallet. Parallelt vokste fellesskolen og pedagogikk fram som et vitenskapelig fagfelt og som et sosialiseringssprosjekt for nasjonalstaten. Dette biblioteket og arkivet ble splittet og til dels kassert i 2000. I løpet av en rekke flyttinger gikk verdifullt historisk materiale tapt, og fagmiljøet knyttet til samlingene ble oppløst. I dag arbeides det for å samle, systematisere og bevare samlingen ved Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO) og å gjøre deler av den mer tilgjengelig for offentligheten.

Artikkelen beskriver et pedagogisk arkivs historie, oppløsning og kamp for bevaring. Vi følger historien til et «reisende bibliotek» både i fysisk forstand mellom ulike instanser og «eiere», og som arkiv for studier av pedagogisk kunnskapshistorie. Samlingen har fysisk blitt flyttet mellom ulike lokasjoner, hvor forskjellige eiere og brukere har hatt ulike interesser

1 Takk til professor Kirsten Sivesind ved Iped, UiO, som var med i arbeidet med artikkelen. Artikkelen har finansiell støtte fra forskningsprosjektet «Når læreplanen blir digital. Et innovativt undervisningsprosjekt om utdanningsforvaltning og historiske kilder» Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo og VID Vitenskapelige Høgskole.

i samlingen. Videre har forflytningene vært motivert av ulike politiske agendaer og ulike pedagogiske stiler eller system av fornuft.

Popkewitz' idé om reisende bibliotek og hvordan forflytninger reflekterer ulike fornuftsstiler, rammer inn denne hundreårige reiseberetningen (2019, s. 278). I større perspektiv handler forvaltningen av arkiver og biblioteker om et nasjonalt ansvar og den institusjonelle innrammingen av en kollektiv hukommelse på ulike kunnskapsfelt, i denne sammenhengen for skole og pedagogikk. Med dette gir vi innblikk i en viktig del av norsk utdanningshistorie ved å spørre: Hvordan ble norsk pedagogisk studiesamling skapt og bevart gjennom 1900-tallet, og hvilke vurderinger har preget forvaltningen av den og reisen fram til i dag?

Historien starter i det nyopprettede Kristiania Folkeskolers Museum (1900) og Norsk Lærerlags læremiddelarbeid (1911) som forløpere for Norsk Skolemuseum (NSM) fra 1921. Museet ble senere delt i en museumsdel og en arkiv- og bibliotekdel. Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) ble i 1964 lagt under Universitetsbiblioteket (UB) på Solli plass, og fra 1987 under Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). I 1992 inngikk samlingen som del av nyopprettede Nasjonalt læremiddelsenter (NLS). Her ble samlingen og ekspertisen fra NPS nedprioritert og til slutt ble den oppløst i 2000 (Hagen, 1992; Hovland, 2011). Torodd Hagen løftet fram det pågående forfallet i *Skolehistoriens hverdag i dagens Norge* i 1992 før Brit Marie Hovland i 2011 omtalte samlingens «forsvinningsnummer» som en uforklarlig – men varslet – pedagogisk tragedie i «Norsk skolemuseum og Norsk pedagogisk studiesamling fra verdensutstilling til pedagogisk tragedie: om kilder, arkiv og kollektiv hukommelse» (*Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning*). Nedleggelse og manglende kildetilgang beskar utdanningshistorisk pedagogisk forskning både i konkrete prosjekt (Hovland, 2016, s. 16) og som forsknings- og vitensfelt. Et drøyt tiår senere er altså store deler av samlingen på vei til å bli pakket opp igjen (Mathiesen, 2023), og blir brukt i nytenkende pedagogisk- og utdanningshistorisk undervisning og forskning ved Institutt for pedagogikk (Iped) og (UBO) ved Universitetet i Oslo (UiO) og andre institusjoner og fagmiljø.

Allerede i 1993 påpekte da nylig avgåtte NPS-direktør Rotnes faresignalene i klare ordelag og til flere ulike instanser:

Jeg vil gjerne få understreke at biblioteket ikke bare spiller en viktig rolle i aktuell informasjonsforsyning [!] etter- og videreutdanning. Det omfattende materialet av bøker og tidsskriftartikler synliggjør lærernes faglige innsats og engasjement også

utenfor klasserommet. Som et tredje moment kommer «gratis-effekten» som skoleverkets hukommelse fordi de enkelte tema-/emneområder kan følges mangfoldige tiår bakover. For mitt arbeid på biblioteket ville jeg sette stor pris på å få tilbakemelding om NUFOs syn på behovet for et pedagogisk bibliotek. (Rotnes, 1993, her etter Hovland, 2011, s. 216–217)

Den avgåtte direktøren reiste bust mot ledelsen i Nasjonalt læremiddelsenter (NLS), direktør Sigmund Lieberg.² Rotnes påpekte at omorganiseringen innebar en utradering av den norske skolens hukommelse. Imidlertid vant han ikke gehør, og nedbyggingen fortsatte fram til nedleggelse, kassasjon og bort-pakking i 2000. Hilde Bjerkholt ved Nasjonalbiblioteket (NB) og senere Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO), forteller om stykkvise tilførsler av bøker fra studiesamlingen på Bankplassen utover 1990-tallet (Bjerkholt, 2010, 2024), inkludert Universitetet i Oslo, hvor professor Knut Tveit og kollegaer engasjerte seg. Ikke minst bygde Tveit på sitt nettverk av fagpersoner og ildsjeler som Torodd Hagen og Vidar Lieberg med flere i Drammen. Sammen endte de etter hvert opp i et mer og mer personlig initiert bevaringsarbeid.

I dag, hundre år etter at Norsk Skolemuseum ble etablert i 1921, gjenforenes bøker og materiale. Dette steget i utviklingen av boksamlingen utgjør en ny opptakt til og et nytt grunnlag for norsk kunnskaps- og utdanningshistorie. Og det ønsker vi her å kaste lys over. Samtidig etterlyser vi en dypere epistemologisk refleksjon rundt *arkivets rolle* i norsk utdanningshistorie og forvaltningshistorie mer generelt.

Analysen er skrevet fram som en beretning om en pedagogisk boksamling som har vært på reise. Gjennom analytisk narrasjon følger vi aktørene og de historiske bevegelsene slik de utviklet seg i en intrigestruktur. Dette grepet kan kaste lys over og klargjøre bestemte vendepunkt i historien (Knutsen, 2016, s. 161). Perspektivet tydeliggjør i historien om Norsk pedagogisk studiesamling hvordan ulike aktører som politikere, fagekspert og pedagoger spiller inn og bidrar i utviklingen til ulike tider. Den analytiske tilnærmingen aktualiserer klassiske grunnspørsmål om kontinuitet og brudd i historien, og intrigestrukturen tydeliggjør fortellingens plot gjennom å strukturere hendelser, kontekst, målsettinger og interaksjoner

2 Bestyrer for NSM 1921–1952 var Hartvig Johnsen, etterfulgt av Arthur Gjermundsen fra 1952, og fra 1956 til 1992 Kjell Rotnes (NPS fra 1964). Sigmund Lieberg var professor i pedagogikk og direktør for NLS 1992–2000.

(Knutsen, 2002, s. 110). I denne rammen inspirert av Paul Ricoeurs narratologi blir det tydelig at Norsk pedagogisk studiesamling har blitt ivaretatt i svært varierende grad gjennom historien (Ricoeur, 1984, s. 142, Hovland 2016, s. 61–68). Den institusjonelle og politiske tilhørigheten har fått konsekvenser for arkivets historisitet som grunnlag for minnekultur, historieskrivning og i siste instans for legitimering av «sannhet» i pedagogikkhistoriens utvikling (og fall).

Narrativet om NPS' vekst, oppløsning og gjenetablering, viser at politiske vinder, fagmiljøer og enkeltaktører spiller helt avgjørende roller for å ivareta en felles hukommelse og et kunnskapsfelt. Historiografien reflekterer samtidig pedagogikkens skiftende fagvitenskapelige forankring og akademiske tilhørighet. Det er derfor særlig viktig å tydeliggjøre samlingens fysiske og institusjonelle lokalisering, samlingens historiske reise og stoppesteder, og de politiske og vitenskapelige vendingene som legitimerte og dekkerte samlingen over tid. Med dette plasserer vi «det reisende biblioteket» inn i en bredere kunnskapshistorisk kontekst hvor vi ser på nedleggelse, oppdeling og gjenetablering av et skolehistorisk bibliotek, arkiv- og fagmiljø som uttrykk for en svekking og en styrking av kunnskapsfeltets skiftende akademiske status.

I denne artikkelen presenteres først den faglige innrammingen, før vi går inn i historiens ulike deler. I første del presenteres det teoretiske grunnlaget for analysen med vekt på kunnskapshistorie og historiefilosofi, og begreper som reisende bibliotek, fornuftens system eller -stil, samt framstillingens narratologi og plot. Dernest følger vi den pedagogiske studiesamlingens forunderlige reise via Norsk Skolemuseum fra 1921, via oppsplitting i 1960-tallets sektorisering, til Norsk pedagogisk studiesamling, før samlingen opphørte som enhet i forbindelse med opprettelse av 1990-tallets Nasjonalt læremiddelsenter, for så å bli nedlagt, splittet og dels kassert i forbindelse med etableringen av Nasjonalt senter for læring og utvikling (Læringssenteret) i 2000. I denne historien er Popkewitz' begrep om *reisende bibliotek* gjennom skiftende fornuftsstiler også en underliggende idé og et narrativt grep for hvordan vi her skriver historien. Dessuten ser vi samlingens utvikling i lys av et narratologisk plot som tydeliggjør utviklingen fram mot å gjenetablere samlingen de siste årene. Arbeidet for å samle de gjenværende delene ser vi som en revitalisering av utdanningshistorie og humaniora i norsk pedagogisk forskning.

Kunnskapshistorie og reisende bibliotek

Siste års kunnskapshistorie og -historiografi vektlegger hvordan kunnskap beveger seg og formes som i en kunnskapsmeplers bagasje over grenser og kontinent (Östling et al., 2023). Med det utgangspunktet kan vi undersøke hvordan en tids systemer eller stiler av fornuft etablerer seg og spiller sammen. Popkewitz (2019) skriver at arkivets historiografi på denne måten belyser etablering av ulike «styles of reason» (Popkewitz, 2013, s. 2). Vi oversetter begrepet «styles of reason» til fornuftsstiler, og bruker begrepet til å belyse hvordan NPS' historie formes i sin tidsreise i ulike diskurser og kunnskapsfelt. Historieskriving forutsetter kildetilgang, men fravær av kilder er også en kilde – som i vårt tilfelle. Reisen kan leses fagpolitisk knyttet til politisk og arkivmessig funderte bestemmelser om bevaringsverdi og ansvar, og den kan drøftes både historisk, pedagogisk og historieteoretisk for å undersøke om, hvordan og i hvilken grad biblioteker og arkiver legger grunnlag for, muliggjør eller hindrer, framtidens historieskriving og -kunnskap.

Hvordan et arkiv vokser fram, avgrenses og gis en form, ble tidlig tematisert av Marc Bloch (1886–1944) (Popkewitz, 2013). Bloch (1964) representerte en ny generasjon historikere i første halvdel av 1900-tallet som la vekt på historikerens kontekstuelle muligheter for å skrive historie gjennom tilgang på og bruk av primærkilder og en ny mer kontekstuell hermeneutisk kildekritikk. Denne vridningen i historiefilosofi ble i Norge særlig tydeliggjort i sagakritikken på tidlig 1900-tall gjennom, personifisert som eksempel av Halvdan Koht (Dahl, 2004; Hovland, 2016). De la ny vekt på at hver generasjon skriver sin (nye) historie, og kunnskapen om og tilgang på materialiserte kilder blir slik sett konstituerende for forståelsen hver generasjon har og kan ha, av verden. I et slikt vitenskapssyn blir arkivenes rolle som grunnlag for (ny) kunnskap tydelig, ikke kun for å bevare kilder fra fortiden og historien slik den har vært forstått til ulik tid, men for å sikre framtidige generasjoners mulighetsrom for ny historisk forståelse inn i sin tid.

Tilgang til fortidens kilder, det å bevare eller å ikke bevare kilder og dokumentasjon for ettertiden, er avgjørende for en historisk forståelse av viten om verden. Og i denne utviklingen er glemsel hukommelsens motpol. For å avgrense mengden av fortidens etterlatte kilder, må mye kuttes ut og glemmes, i arbeid for å framstille og skape en historie med mening (Duffy, 2009; Ricoeur, 1996, 2006; Hovland, 2016, s. 61–70). Popkewitz (2019, s. 267) skriver klargjørende om forholdet mellom hukommelse og glemsel. Arkivmessig kommenterer han bevaringsverdien av kilder og

historiefilosofisk ved å hevde at «erasing the erasures in historical studies: context and the archive» innebærer å synliggjøre arkivets usynliggjøring. I vårt tilfelle handler analysen om å vise hvordan NPS' arkivhistorie først synliggjør den pedagogiske historien, for senere å usynliggjøre den. Vi argumenterer for at en bevaring av NPS for ettertiden har betydning for utvikling av forskning, skolepolitikk og samfunnet mer generelt. Dessuten gir historien til NPS anledning til å diskutere historiebevissthet og ulike sannhetsforståelser og -teorier.

Ricoeur (1984, 1994, 2006) framhever glemsel og hukommelse som en dyade. Arkivene synliggjør og materialiserer i den forstand utvikling av kunnskap og viser samtidig tilbake til historiografiens situerte fornuft og logikk – eller fornuftens stil og system. Arkivene (re)presenterer kildene vi har (igjen) som grunnlag for å skrive, og slik legitimere, vår tids kunnskapshistorie. Med andre ord: Hukommelse forutsetter glemsel, men i historieskrivning, kanskje særlig i tilknytning til kunnskapshistorie og utdanningshistorie, vil den arkivpolitiske historien selv representere et kunnskapsrom med historisk bevegelige rammer. Den kan utvide eller innsnevre historikerens arbeidsrom, som i sin konstruksjon muliggjør en kollektiv hukommelse.

Arkivets bevaringspolitikk setter rammer for framtidens fortid. Enkelt oppsummert: Kun bevarte kilder kan konstituere framtidig historie. Dette historiefilosofiske argumentet resonnerer med Kosellecks (2004) drøftinger av historiens retorikk og dens politiske funksjon. Hans begrep om erfaringsbakgrunn (*Erfahrungsraum*) og forventningshorisont (*Erwartungshorizont*) synliggjør nettopp nuet som det momentum der historie skrives. Koselleck skriver slik at forventningshorisonten hviler på en tilgjengeliggjort og erfart erfaringsbakgrunn som igjen forutsetter tilgjengelige kilder og arkiv. I likhet med forgjengere som blant annet Walter Benjamin og Hannah Arendt, anser Koselleck kilder, bibliotek og arkiv som et reservoar av fortidige erfaringer. Det er denne kildetilgangen, preget av skiftende politiske rammer for bevaring, som grunnleggende sett bestemmer hvordan samtidens (og framtidens) historie og selvforståelse kan skrives og derigjennom skapes.

Popkewitz' (2019) begreper om *reisende bibliotek* og den *innfødte utlending*, framhever skiftende nasjonale epoker og dets stiler av fornuft som partikulære, men samtidig som uttrykk for transnasjonale utviklings-trekk. Som kunnskapshistoriker legger han vekt på kunnskapens aktører og bevegelser. Vårt syn på undervisning og skole, pedagogikk som

vitenskap og et pedagogisk kollektivt minne handler da om at fornuftens logikk endrer seg gjennom tid og rom, og gjennom kultivering av det kollektivt aksepterte «vi» relatert til «de andre». Fortellingen og plottet om «oss» og «vi» versus «de andre» konstrueres gjennom en nylesning og refigurering av historien, som igjen avhenger av generasjonenes tilgang til historiske kilder i litteratur, arkiv og bibliotek.

Det reisende biblioteket bidrar, slik sett, med et perspektiv på hvordan et historisk og kollektivt «vi» skapes. Det bevisstgjør ansvaret som fagpersoner har for å vurdere arkivverdighet, og hva man på denne måten overgir til ettertiden som grunnlag for å nyskrive (refigurere) selvforståelser i tid og rom. Å skape rom for slike framtidige historieforståelser innebærer at de «der framme» vil ha nye behov og utfordringer som nå ikke er kjent. Vårt narrativ om den reisende samlingen, fra høy aktelse, via tragedie i retning av en ny vår, åpenbarer dette dype historiske ansvaret. Selv skriver vi for å utvikle det kollektive minnet om NPS og det pedagogiske fagfeltet denne samlingen representerer. Historien starter med Norsk Skolemuseum som ble etablert på overgangen til 1900-tallet.

Et reisende bibliotek

Norsk Skolemuseum: Etablering og institusjonalisering fra 1900

Etablering av nasjonale skolemuseer skjedde fra midten av 1800-tallet i en rekke vestlige stater. Den hang tett sammen med utstillinger og paviljonger på verdensutstillinger, den første arrangert i London 1851. Utstillingen over nye tyske skoler dannet samme år opptakten til verdens første nasjonale skolemuseum i Stuttgart. Verdensutstillingen i Wien i 1873 førte til oppbygging av museer i Roma, Zürich, München, Budapest og Bern. Ved første verdenskrig fantes 95 nasjonale skolemuseer. I verdensutstillingene ble den moderne skolen og klasserommet framhevet som et framtidsrettet vindu mot verden, som en moderne framtidvisjon. Både verdensutstillingene og skolemuseene var slik sett del av vestlige nasjonsbyggingsprosesser. De pekte utover mot verden og innover mot nasjonalstatenes klasserom og framtidfokus. Skolemuseene viste fram framtidens moderne skole. De var læremiddelutstillinger innrettet for å informere og veilede lærere og var slik med på å utvikle den hjemlige læremiddelproduksjonen (Hovland, 2011).

I Norge dannet materialet fra verdensutstillingen i Paris i 1900 opptakten til Kristiania skolemuseum, og det ble et «mønster for nyanskaffelser av inventarium til byens skoler» (Johnsen, 1952). Museet gav råd og veiledning for undervisningsmateriell, utviklet materiell og inventar for skolen og arbeidet for oppbyggingen av et nasjonalt skolemuseum og pedagogisk bibliotek (Norges lærerlag, 1913). Norges lærerlags læremiddelkomite ble opprettet i 1911 (Hovland, 2010, s. 209f). I 1912 bevilget Stortinget og lærerlaget penger, og kommunen stilte med lokale, lys og brensel for et norsk skolemuseum og pedagogisk bibliotek (Norges lærerlags læremiddelkomite, her etter Hovland, 2011, s. 210, 1920, Skolebladet 1920, Oslo kommune 1952, s. 364). Norge ble etter sigende «siste av siviliserte land som fikk sitt skolemuseum» (Gjermundsen, 1982; Norges Lærerforening, 1907, etter Hovland, 2011, s. 210).

I 1921 åpnet Norsk Skolemuseums (NSM) «materialprøve anstalt» med pedagogisk bibliotek på loftet i lokalene til Møllergata skole (*Norsk skoletidende*, 1920). Museet fikk ansvar for godkjenning av lærebøker og læremiddelanbefalinger, og å tildele statsstøtte til utvalgt skolemateriell. Dette mandatet ble grunnfjell i museets arbeid, ekspertise – og makt. Fra 1908 ble en nasjonal godkjenningsordning for autorisering av læreverk innført i norsk skole, og fra 1921 lå det arbeidet under NSM. NSM utarbeidet lister over læreverk og litteratur som var anbefalt – og var slik med å tildele statsstøtte i kraft av sine vurderinger. «Fortegnelse over undervisningsmateriell» utarbeidet for Kirkedepartementet, viser anbefalt materiell til innkjøp for skolene, registrert med pris for å lette arbeidet for skolestyrene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1924). Fagmiljøet ved NSM rangerte materialet for bruk i alle skoler og laget oversikter for å «lette opprettelsen av læreboksamlinger» (Kirkedepartementet, 1923). Fra 1929 ble listene delt i obligatorisk materiell med 75 prosent statsstøtte og supplerende materiell uten støtte (Gjermundsen, 1982; Hagen, 1992; Styret for Norsk Skolemuseum, 1923). I denne rangeringen til statsstøtte hadde NSM stor makt til å bestemme over innholdet i skolen.

Listen «Pedagogisk Litteratur i Norsk Skolemuseum I» fra 1940 (372 sider) var i datiden Nordens største katalog over pedagogisk litteratur. Museets påkostede bibliografier, noen av dem til og med i farger, gir en tydelig indikasjon på betydningen som NSM ble tillagt av myndighetene. Skolemuseet ble i seg selv et møte- og arnested og et vitenskapelig rom for etableringen av pedagogikk som et fagfelt. Samtidig samlet museet alt av relevant pedagogisk litteratur, læremidler og utstyr for å

kunne være et sted for inspirasjon og bidra til utviklingsarbeid, både for lærere og skolefolk. Fagmiljøet ved NSM hadde på denne måten stor innflytelse på skole-Norge, ikke minst ved å binde sammen ulike nivåer i systemet, fra politikk til undervisningen i klasserommene. Det hadde betydning for pedagogisk virksomhet over hele landet, både gjennom arbeidet med læremidlene, gjennom deltakelse i skoledebatter og påvirkning av utdanningspolitikken.

I 1945 under en ny utdanningsvisjon skiftet museet navn til *Norsk Skolemuseum. Sentralsted for studiet av moderne og eldre undervisningsmaterieell og pedagogisk litteratur* (Melding fra Norsk Skolemuseum, 1940–47). Museets rolle som pedagogisk senter for lærere og skoledebatt var klar, men dets institusjonelle tilhørighet kom nå til debatt i Stortinget. Fagmiljøet ønsket å legge museet under Pedagogisk forskningsinstitutt (opprettet 1938) under Universitetet i Oslo, for å styrke det viktige faglige, pedagogiske og akademiske arbeidet som senteret rommet og stod for. I etterkrigstidens ånd kom alternative forslag fra den norske Unesco-kommisjonen om å omgjøre museet til et tidsriktig «clearing-senter». Det ble da foreslått lagt under et nytt «folkeuniversitet» lokalisert ved universitetsbygningene på Karl Johan (St.meld. nr. 9,1954–55, s. 65). Etter 1945 hadde det pedagogiske prosjektet i Norge – og i Europa generelt – dreid over fra (også) å skulle ivareta den historiske arven, til å bli et rom for skolepolitikk og vitenskapelig arbeid for framtidens skole.

Norsk pedagogisk studiesamling: Statliggjøring og spesialisering fra 1964

1960-tallets spesialisering og fragmentering slo også inn over skolemuseet. I 1964 ble NSMs dokumentasjons- og bibliotekdel lagt under Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO) som Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) (Bratholm, 2001; *Norsk Skuleblad*, 1963). Ved opprettelsen av Norsk Skolemuseum i 1921 hadde en allianse av lærere, lærerorganisasjoner, forlag og stat stått samlet bak det nye museet som pedagogisk sentralsted for å utvikle bedre læremidler og skolen som sådan. Nå sa lærerne og kommunen opp sin eierrett. Den brede profesjonsalliansen forsvant, og samlingen ble avsondret til en avdeling under universitetsbiblioteket.

NSM ble i 1964 oppsplittet og endret organisatorisk. Museumsdelen ble skilt ut fra arkiv og bibliotek. Bare sistnevnte ble overført til UBO. Museumsdelen skulle til Folkemuseet, mens 16 lastebillass ble kjørt til

søppeldynga (Gjermundsen, 1982). Det var også store mengder materiale UB ikke tok imot. Mye av «restlageret» ble ført til Drammen, der ildsjeler og en stiftelse for skolehistoriske samlinger lagret materialet (Hagen, 1992, Hovland, 2011, *Norsk Skuleblad*, 1963, Stamnes, 2015). Omorganiseringen av skolemuseets arkiv og bibliotek over til en ren bibliotekavdeling ved UB innebar altså store endringer i både de fysiske forutsetningene, de organisatoriske betingelsene og den institusjonelle ivaretagelsen av materialet.

Institusjonelt ser vi konturen av statliggjort eierskap over bokarven og en innsnevring av virkefeltet ved å skille mellom boklige tekster og musealt materiale. Det statlige ansvaret ble dessuten sektorisert ved at godkjenningsordningen for lærebøker (1908-200) ble tatt ut og overført til et eget faglig råd under Kirke- og utdanningsdepartementet (KUD) (Bratholm, 2001), som senere ble overført til Grunnskolerådet. Restene fra NSM som utgjorde den nye Norsk pedagogisk studiesamling, ble altså gitt en ny institusjonell tilhørighet som samling under Universitetsbiblioteket (UB) på Solli plass.

Under UB fikk NPS fysisk rom i Observatoriebygget. NPS endret virkefelt og ble til et dokumentasjonssenter og sentralbibliotek med et nasjonalt veiledningsansvar. I stedet for å godkjenne læremidlene, ble en mer avgrenset veiledende oversikt og tidsskriftkatalog det nye grunnfjellet for kollegiet til NPS, som også var viktig for den pedagogiske virksomheten i skole-Norge. Katalogen og fagmiljøet skulle yte informasjon og service til brukerne i skoler, akademier og politikere. Dessuten omfattet veiledningen en oversikt over arkiv- og biblioteksamlingen. Den nasjonalt rådgivende posisjonen ble styrket da museet på selveste 60-årsdagen i 1981 ble flyttet til lokalene etter Norges Bank på Bankplassen i Oslo (Norsk pedagogisk studiesamling, 1991; Rundskriv F-74/73 817 – *Norsk skole* 1973, nr. 5). I storlagne lokaler ble den pedagogiske studiesamlingen hyllet av representanter fra departementet, ulike råd, Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), lærerlag, skoledirektørene, fylkesordførere og skolesjefer fra hele skole-Norge: «Endelig hadde Norge fått et riksbibliotek og et dokumentasjonssenter for oppdragelse og undervisning som kunne tåle internasjonale sammenligning» (Gjermundsen 1982, s. 60). Symbolsk sett ble den «pedagogiske hukommelsen» plassert i nasjonens bankhvelv.

Forflyttingene fra Møllergata skole til Observatoriet under UB, og videre til bygget etter Den norske Bank under departementet, er talende: Observatoriet var det Kongelige Frederiks Universitet i Christianias første bygg, et signalbygg for Norge som kunnskapsnasjon. I jubileumsåret 2011 var det dette bygget som preget UiOs julekort. Bygget som gav navnet

til Bankplassen i Kvadraturen i (senere) Oslo, huset Den norske Bank og deretter Riksarkivet før Norsk pedagogisk studiesamling flyttet inn. Begge signalbyggene, Observatoriet og Norges Bank, var i sin tid byggesteiner for nasjonsbygging. Bank, riksarkiv, læremiddelsenter: Bygningenes språk er tydelig når det gjelder den pedagogiske studiesamlingens fysiske rom gjennom historien (Hovland, 2011).

I politisk debatt rundt nyordning sist på 1980-tallet, understreket også Stortinget den pedagogiske studiesamlingen som en nasjonalt viktig ressurs. Samlingen skulle da legges direkte under departementet. Stortingskomiteen påpekte at det var avgjørende å ivareta samlingene som en framtidig kunnskapsressurs: «Komiteen uttalte i *Budsjett-innst.*, nr. 12 for 1987–88 at den ressurs som er bygget opp i samlinger og eksekspertise ved NPS, må ivaretas og utvikles» (St.meld. nr. 43, 1988–89, s. 16; se også Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om St.meld. nr. 43, 1988–89). Stortinget framhevet at samlingen måtte og skulle ivaretas og utvikles, og la den direkte under departementet.

Den store forsvinningsgåten (1990–2000)

På tidlig 1990-tall lød et politisk refreng om større samordning og helhet i politisk styring og samfunn, og med det også en revers(ering) av 1960-tallets sektorisering. For NPS innebar dette en ny situasjon og involvering av nye aktører. Sektorisert oppdeling og tro på fragmentert fagspesifikk styring hadde fra 1960-tallet ført læremiddelarbeid, godkjenningsordning og museumsdel ut av NPS. Tretti år senere ble fragmenteringen derimot sett på som et problem (St.meld. nr. 37, 1990–91). Og så akselererte utviklingen. I 1992 opphørte NPS som egen enhet. Deler av samlingen ble lagt inn under et nyetablert Nasjonalt læremiddelsenter (NLS) med Svein Sjøberg som leder, raskt etterfulgt av før nevnte Sigmund Lieberg. Godkjenningsordningen for lærebøker ble også overført fra Grunnskolerådet til det nye senteret. Endringen var politisk styrt av statsråd Gudmund Hernes, som skal ha ment at sektorielle profesjonsinteresser og den korporative stat hadde (for) stor makt (Brøyn, 1993).

Den politiske ambisjonen i det nye 1990-talls samfunnsprosjektet var å gjenbygge helhet ved å reversere en organisatorisk fragmentering som hadde svekket tverrgående bånd. På skolefeltet ble Grunnskolerådet (1962–1992) nedlagt. Flere av de opprinnelige oppgavene skolemuseet hadde hatt

på læremiddelfeltet, hadde blitt utført under Grunnskolerådet i denne mellomperioden. Nå kom fagmiljøene knyttet til forvaltning av læreboksamlingen og læremiddelgodkjenningen under felles ledelse, som tidligere. Fra 1993 ble biblioteket på Bankplassen del av et større Nasjonalt læremiddelsenter. Stortingets kirke- og undervisningskomite framhevet i forkant biblioteket og arkivets rolle inn i dette nye senteret: «Komiteen viser til at Norsk pedagogisk studiesamling skal inngå som del av Nasjonalt læremiddelsenter. Det er imidlertid helt avgjørende for komiteen at Studiesamlingens bibliotek blir opprettholdt» (Innst. S. nr. 185,1991–92).

NLS ble opprettet i august 1992 og åpnet i januar 1993. Direktør Lieberg skal ha ment at lærebokarbeidet var senterets virke, mens den historiske samlingen burde være UBs ansvar (Hagen, 1992, Brøyn, 1993). Det er dette læremiddelarbeidet som fra starten var nav i skolemuseets arbeid, både i Kristiania skolemuseum fra 1900, i Norges lærerlags læremiddelkomite fra 1911, og altså som hovedmandat til Oslo skolemuseum fra 1921. Men i opprettelsen av NLS stod det, som vi husker innledningsvis, kamp om dette. Allerede uken etter åpningen av NLS sendte avgåtte direktør Kjell Rotnes i februar 1993 brevet der han påpekte at den nye ledelsens linje ville innebære en oppløsning av arkiv- og biblioteksfunksjonen (Rotnes, 19.2. 1993). Brevet fra Rotnes hadde fire omfattende vedlegg, som samlet kildelagde viktige trinn i prosessen, samtidig som vi ser hvem han informerte og anså som støttespillere i sin forsvarskamp.³

Rotnes' poeng i brevet til Norsk Undervisningsforbund (senere Lærerforbundet og Utdanningsforbundet) var å advare det offentlige skole-Norge: Skoleverkets hukommelse stod på spill. I vedleggene viser han at utviklingen stred mot Stortingets vedtak. Han viser videre til at UiO hadde vedtatt å opprettholde en samlet studiesamling, og at de anså den å ha avgjørende vitenskapelig verdi. I et møte ved akademisk kollegium ved UiO i 1992 om opprettelse av Pedagogisk Fakultet (sic.)⁴: «Universitetet skal arbeide for at Norsk pedagogisk studiesamling blir skilt ut fra nasjonalt læremiddelsenter, og blir innlemma som ein del av det nye fakultetets bibliotekstilbod» (Universitetsdirektørens kontor, møte 13/92).⁵

3 Følgende dokument var vedlegg til Rotnes' brev til Norsk undervisningsforbund: 1) Vedtak fra pedagogisk kollegium ved UiO av 10.11.1992; 2) Vedtekter for NLS datert 01.02.1993; 3) Notat fra Lieberg av 19.01.1993; 4) Brev fra Rotnes til Lieberg.

4 Fakultetet ble hetende Det utdanningsvitenskapelig fakultet (UV) ved UiO, opprettet 1996.

5 Møte i det akademiske kollegium 13/1992, sak 15A, saksnr. 92/0006916 (Hovland, 2011, s. 217).

Universitetet vedtok i 1992 at det nye utdanningsrettede fakultetet skulle, som påbud, arbeide for å få den pedagogiske studiesamlingen under sitt fakultet. Det gikk fire år før Utdanningsvitenskapelig fakultet (UV, UiO) ble opprettet i 1996, men innen den tid hadde vinden igjen snudd. Det var opprettet en spesialkomite for NLS med særlig fokus på samlingene og ekspertisen rundt dem. Komiteen tilrådte i sin konklusjon i 1998 en nisjemodell: Studiesamlingen burde etableres som spesialbibliotek for 1) læremidler og læreplaner, 2) norsk skolehistorie og 3) pedagogisk dokumentasjon med nasjonal kompetanse og analyse, digitalisering og oversikt over skolehistorie og pedagogikk, for «viktige spesialområder var innenfor det pedagogiske/skolemessige fagfeltet som ikke ble ivaretatt av andre på biblioteksiden» (Komite for NLS' bibliotekets framtidige funksjon, Innstilling 20.8.1998; Hovland, 2011). Måneder senere, i mars 1999 løftet også departementet fagbibliotekets viktige ekspertise for framtidens pedagogikk og skole (KUF 16.3.1999, Ref 98/12713 – dok 10).⁶ Dette var 16. mars 1999. Det skulle snu på bare få dager.

Stortinget, UiO, spesialkomiteen for NLS og departementet var alle enige om samlingenes verdi. Likevel, 19. mars 1999, tre dager etter at departementet framhevet fagbibliotekets viktige ekspertise for framtiden, ble et utviklingssenter for skoleverket vedtatt i St.meld. nr. 28 (1998–99) *Mot rikare mål*. Læringssenteret (LS) ble opprettet i august 2000. Samlingene fra NPS/NLS var ikke nevnt med et ord verken i *Mot rikare mål* eller i påfølgende St.prp. nr. 38 (1999–2000) *Opprettelse av nasjonalt senter for læring og utvikling*. Studiesamlingen og biblioteket ble rett og slett en «ikke-sak» preget av «øredøvende taushet» skrev Hovland i sin «ettersøksak» i 2011. Hun var da i kontakt med Storting, departement, læringssenteret, Sigmund Lieberg, De historiske samlingene i Drammen, UBO, NB, instituttledelsen ved PFI/Ipéd, med flere. Ingen kunne begrunne beslutningene eller peke på bestemte vedtak, og enda mindre på personer som vedtok, at den pedagogiske studiesamlingen ble oppløst (Hovland, 2011). *Mot rikare mål* (St.meld. nr. 28 (1998–99)) medførte altså reelt sett oppløsning av en over 100 år gammel samling etter NSM og NPS, som et negativt vedtak ved ikke å bli nevnt. I en forunderlig politisk og institusjonell logikk ble oppløsning av norsk pedagogikk arkiv og bibliotek gjort uten ansvarlig person, stilling eller institusjon.

⁶ KUF 16.3.1999. Ref 98/12713 – dok 10. Reservasjoner fra Selskapet for norsk skolehistorie, Nasjonalbiblioteket og Universitetsbiblioteket (se Hovland, 2011, s. 218).

Aktører og tidsvitner 2000–2020

Arkivet og biblioteket på Bankplassen ble i 2000 pakket ned med nitidige notater og håndskrevne lister av NPS' bibliotekleder Kårleif Haugland, i tråd med studiesamlingens arkivnøkkel etablert på 1960-tallet. Bare en mindre del av denne samlingen (i NPS' arkivnøkkel O som gjaldt det skolehistoriske materialet og eldre læreplaner) ble overført og gjort tilgjengelig ved Læringscenteret. Resten stod uten mottager ved oppløsning av NLS på Bankplassen. Fagreferent ved UBO Hilde Bjerkholt arbeidet for å få deler av samlingen (tilbake) under UBO, og professor Knut Tveit engasjerte Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI, senere Iped), Stiftelsen SKOLEN og De skolehistoriske samlinger i Drammen for videre bevaring.

Parallelt ble i 1999 Nasjonalbiblioteket (NB) opprettet (Solli plass), mens (det nye) universitetsbiblioteket flyttet til et nybygd Georg Sverdrups hus, Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO) på Blindern. Den pedagogiske samlingen under NLS sto, både fysisk og organisatorisk, utenfor da UB ble delt, og i etterfølgende forhandlinger for helhetlige løsninger, ansvarsfordeling og lokalisering av materiale mellom NB og UBO. Materiale fra tidligere NSM og NPS som over tid hadde blitt sortert under UB Solli, ble i omstrukturering viderefordelt til både UBO, NB Solli og NB fjernlager opprettet i Mo i Rana. Men det som i 2000 var under NLS på Bankplassen, stod etter kildene å dømme utenfor mandat og oppmerksomhet. Arbeidsgruppen for fordeling la til grunn at gruppens mandat ikke gjaldt materiale etter NPS: «... Norsk pedagogisk studiesamling, som bl.a. samler inn og oppbevarer norske lærebøker, er nå en selvstendig institusjon under Kirke-, og undervisningsdepartementet ...» (Kultur- og vitenskapsdepartementet, 1988, s. 11). I skilsmissemellom NB og UB stod vårt «reisende bibliotek» utenfor – og tilsynelatende også uten politisk eller institusjonell ivaretagelse gjennom beslutningsprosessene. Selv om det var tydelige motstemmer, ble ikke oppløsningen eller ivaretagelsen av NPS en sak av offentlig interesse.

Fagpersoner både ved PFI (nå Iped), UiO og ved nye UBO påpekte samlingens nasjonale verdi og arkivverdighet. UBO sin bibliotekar for pedagogikkfeltet etterspurte ressurser for eventuelt å forvalte samlingen, og direktøren viste til at samlingen hadde forlatt UB med 11 stillinger: Bøkene kunne ikke tas aktivt tilbake uten ressurser (Bjerkholt, 2024). Likevel ble noen deler av materialet nå overført, samlet og magasinert (dog stort sett uregistrert i mange år framover) ved nye UBO på Blindern – her ble også

NPS ryggrad, kortkatalogen, plassert (Bjerkholt, 2017, 2024).⁷ Mye av den resterende samlingen ble reddet for ettertiden gjennom en mer eller mindre koordinert «dugnad» blant annet til et stort kaldlager på et spinneriloft i Drammen (Solbergelva).

Det reisende bibliotekets hovedaktør i denne fasen framstår som professor Knut Tveit ved PFI, nå Iped, UiO. Han ble en hovedarkitekt i kampen for å bevare samlingene (Boldvik, 2011). Da spinneriloftet ti år senere måtte ryddes uten arkiv eller bibliotek som mottakere, ble stipendiat ved PFI Brit Marie Hovland tatt med av Knut Tveit i sortering og rydding, og i arbeidet med å frakte viktig materiale til kjelleren ved Helga Engs hus (Hovland, 2011). Sorteringsrundene involverte flere ved PFI, UiO (Øzerk, 2025). Bjerkholt ved UBO ble koblet på materialet under Hovlands artikkelarbeid i 2011 og på ny fra Drammen i forbindelse med ny utrenskning av restlager rundt 2012–2013. Materialet ble befart av UBO og nye lass gikk til Oslo, nå til UBO (Bjerkholt, 2010, 2024). Slik gikk årene, og etter hvert gikk også personlige minner og hukommelse tapt.

I 2018–2019 ble samlingene på nytt aktualisert da kjelleren ved Helga Engs hus måtte ryddes for å imøtekomme nasjonale beredskapskrav. Kjellerrommene var fylt av usortert materiale. I kjellerlageret var bøker og andre dokumenter fra tidligere NPS lagret sammen med kasser og permer med institutthistorie. I tillegg var kasser med bøker og materiale tilhørende avdøde og nålevende ansatte. I forbindelse med kjellerryddingen og et «arkiveringsprosjekt» ble NB og UBO kontaktet og invitert inn for å besiktige materialet og samlingene. Både NB og UBO hentet i denne runden materiale begrunnet i at det ikke fantes i deres samlinger. Samtidig startet flere undervisnings-, forsknings- og dokumentasjonsprosjekt basert på det historiske materialet fra instituttkjelleren. Det gjaldt også historisk materiale fra institutts egne aktiviteter, eksempelvis knyttet til IQ-tester (Siem, 2022, Kyllingstad, 2023, Kyllingstad m.fl, bokprosjekt i review). Materialet etter NPS ble nå overført UBO. Arbeid med å få oversikt og en første tilgjengeliggjøring ble satt i gang under prosjektet «Spesialsamlinger og databaser» beskrevet i prosjektrapport av Maria Mathiesen (2023). Kjellerrydding og «arkiveringsprosjektet» ved Iped samt overføringen til UBO førte videre til at UBO fanget ny interesse for restene av bokmaterialet som fremdeles var lagret nå under Stiftelsen selskapet for norsk skolehistorie, nå formelt under Drammen museum. I juni 2023 ble 185 kasser etter NPS fraktet tilbake til Oslo og UBO (Mathiesen 2023).

7 Bjerkholt (2017) anslår at det som kom fra Læringscenteret omfattet rundt 30 000 bind.

Den siste reisen

Det reisende biblioteket har en dramatisk historie med kassering, bevaring og stegvis tilbakeføring. Reisen tydeliggjør at det historiske arkivet og biblioteket har blitt vurdert å ha ulik arkivverdighet til ulike tider med forankring i forskjellige diskurser og kontekster – og av ulike aktører. Etter varierende interesse fra 1990-tallet, førte en rekke sammenfallende prosjekter fram mot og etter 2020 til ny giv ved både UiO, NB og UBO. *Det reisende bibliotekets* mange og ulike stoppesteder gir innsyn i samtidens skiftende vurderinger, mens de mange oppsplittingene langs veien impliserer tap av innhold og begreper om boksamlingens opprinnelse og sammensetning fra skolemuseum til en norsk pedagogisk studiesamling.

Mellom ned-pakking på Bankplassen i år 2000 til opp-pakking ved Iped og UBO rundt 2020, var samlingen ikke, eller svært begrenset, tilgjengelig. Nå viser nye og nyskapende prosjekt at samlingen har stor historisk verdi for studenter og forskere. Et eksempel er undervisnings- og forskningsprosjekt med utgangspunkt i ny bruk av samlingene ledet av professor Kirsten Sivesind med oppstart vår 2023 ved UiO. Samarbeidet mellom UBO og Iped har stegvis ført deler av den glemte historiske samlingen fram i lyset igjen, og også inn i en ny digital tid med nye muligheter. Deler av samlingen er gjort tilgjengelig digitalt. En heldigitalisering NPS-samlingen vil være svært ressurskrevende. En mer realistisk løsning er å digitalisere en oversikt over materialet, samt deler av særlig interesse.

Bøker fra den norske pedagogiske studiesamlingen har både norsk og internasjonal interesse, og vi ser behovet for å utvikle nye former for samarbeid i videre bruk og behandling av samlingen. I dette større perspektivet har også denne kunnskapen om samlingens reise og de ulike fornuftslogikker som har virket inn, en utvidet historisk verdi som metakunnskap. Det er et eget poeng at «gjenoppstandelsen» blir organisert etter proveniensprinsippet, den opprinnelige arkivnøkkelen som ble etablert ved NPS på 1960-tallet – og som samlingen ble pakket ned etter i 2000. Proveniensprinsippet er i kunnskapshistorisk sammenheng viktig både av ressurs- og faglige hensyn for arkivets historiske autentisitet, og dets bevisverdi knyttet til de fornuftsstilene eller -systemene som preget samlingen i reise og over tid.

Konklusjon: Kunnskapshistoriens intrige, struktur og arkiv

Reiseberetningen til Norsk pedagogisk studiesamling fra 1900 til 2020-tallet viser den historiske reisen biblioteket og arkivet har vært gjennom. Samlingen har vært vurdert ulikt av de ulike aktører som er portvoktere for bibliotek og arkiv – og som i en videre forstand er med på å skape vår kollektive hukommelse om skole og pedagogikk. Arkivets historie fra institusjon til institusjon, fra bankhvelv til søppeldyngje, tydeliggjør hvordan en norsk pedagogisk fornuftsstil – også som bilde på fagfeltets utvikling – har endret seg gjennom drøyt 100 år.

Fra tidlig 1900-tall stod hele laget av skolededikerte aktører bak skolemuseet: lærere, lærerlag, kommune og stat. Museet framviste i restene av verdensutstillingenes det ypperste nasjonen kunne by på av pedagogisk materiale. Skolemuseene var ikke museer i vår moderne forstand, men inneholdt ulike materialsamlinger og utgjorde en inspirasjon for samtidens skole og undervisning, implisitt med visjoner for morgendagens borgere.

Godkjenningsordningen og tildeling av statsmidler gav NSM (1921) stor makt over norsk skole, og kunnskapsmiljøet knyttet til museet var aktivt i debatter og i politikk. Museet stod i sentrum av datidens pedagogiske univers og system av fornuft, mellom vitenskap og skolefag, mellom pedagogikk og politikk. Ved 1960-tallets samfunnsendrende omorganisering til sektoriserte råd og organ, ble NSMs samfunnsmodellerende intensjon og funksjon endret i retning en mer historisk tilnærming, med bevaring og opplysning som viktigste hovedoppgaver. Institusjonelt ble et tverrgående profesjonssamarbeid oppløst, og sektordelt spesialisering etablert. En ny logikk av fornuft var i demring.

I en intrigestruktur er 1960-tallet et vendepunkt, der politikere i samspill med academia og nye tendenser i pedagogisk forskning og skolepolitikk verdsatte mer spesialisert empirisk pedagogikk – muligens inspirert av svensk mønster med nyetablerte prosjekt og råd (Hultén et al., 2022). Nasjonal forskning, mål og strukturer gir ikke alene en forklaring på verken denne vitenskapsteoretiske nyorienteringen eller vår reiseberetnings narratologiske brudd. Den norske utviklingen må sees i en større internasjonal kunnskapshistorisk kontekst, som i denne perioden formet et empirisk og spesialisert forskningsfelt mer generelt, og forskning på skole, undervisning og pedagogikk spesielt. Tretti år senere svinget pendelen tilbake. Nå ble den fragmenterte spesialiseringen problematisert, og 1960-tallets råd og

etater oppløst. NPS og en nordisk ledende studiesamling falt gjennom som kunnskapsorganisasjon i denne nye fornuftsstilen, og det ble oppløst som enhet under et Nasjonalt læremiddelsenter, tett tilknyttet departementet med Gudmund Hernes som statsråd.

1990-tallsreformene under Hernes bar en systemisk logikk, der alle organisasjoner skulle restruktureres samtidig (Gundem & Sivesind, 1997). Den store rammen var OECDs engasjement inn i utdanningspolitikk inspirert av amerikanske reformer (Smith & O'Day, 1990). NPS' nedgang inngår i dette internasjonale tablået.

Det reisende biblioteket viser gjennom hele 1900-tallet hvordan en institusjon og et fagfelt endrer seg, både i omfang og ved å bli politisk verdsatt for å ivareta en samfunnsmessig rolle og funksjon. Samlingens historiske reiseberetning etterlater et kart over institusjonelle tilhørigheter, mål og motiver i endring. Men oppløsning av samlingen ved tusenårsskiftet framstår fremdeles som uforklarlig og et brudd. Samlingen og fagmiljøet ved NPS ble helt fram til den siste perioden framhevet som nasjonalt viktig kunnskapsinstitusjon for norsk skole og utdanning, og selve oppløsningen står uten vedtak eller kildebelegg. Det er en taus historisk oppløsning: Samlingen ble oppløst i en omorganisering der den ikke lenger ble nevnt. Det var personlige aktører og initiativ som forhindret en uerstattelig kassering av norsk pedagogisk kollektiv hukommelse.

I Popkewitz' (2019) terminologi ble det norske pedagogiske biblioteket oversett, glemt og overlatt til tilfeldighetene, som en ikke-kunnskap andre enn ansvarlige myndigheter tok ansvar for. Restene etter NPS, som i dag blir løftet fram som historisk viktige for fornyet forskning på feltet, er resultat av at ildsjeler stod mot hovedstrømmen som fra 1990-tallet la liten eller ingen empirisk-historisk verdi i materialet. «Nesten-tragedien» i intrigesstrukturen synliggjør og bevisstgjør makten i en epokes dominerende logikk og system av fornuft, og viser hvordan slike institusjonelle beslutninger og betingelser for bevaring av kilder og arkivalier er konstituerende for framtidens historiske muligheter. Arkivets innhold er grunnlaget for erfaringsrommet og forventningshorisonten for en ny tid – for framtidens fortid.

Historisk kunnskap, kollektiv hukommelse og minnefellesskap baserer seg på tilgjengelige kilder. Dette gav motivasjon for denne artikkelens analyse av NPS' historie i lys Popkewitz' teori om reisende bibliotek og skiftende logikker for fornuft. For Popkewitz er en internasjonal kontekst nødvendig tablå for hvordan reisende bibliotek institusjonaliserer og naturaliserer som *indigenous foreigners* – innfødte fremmede. Nå arbeider vi

for å bevare den nasjonale bokhistorien gjennom vårt 2000-talls system av fornuft, men spørsmålet er prinsipielt å lyssette hvem som kan, skal og bør ivareta den unike bokhistorien hvis ikke bibliotek og arkiv har det som prioritert mandat.

Det har gått drøyt hundre år siden Norsk Skolemuseum ble etablert, 25 år siden samlingen ble oppløst. NPS inngår i et større epistemologisk bilde av pedagogikkens og skolefeltets endring og utvikling. Pedagogisk historie var en hovedpilar i pedagogikk som vitenskap og lærerutdanning slik det ble etablert internasjonalt og i Norge fra sent 1800-tall. Utover 1900-tallet og fram mot tusenårsskiftet kom en vending bort fra dette, mens interessen for utdanningshistorie som vitenskapsfelt igjen har vokst det siste knappe tiåret. I denne konteksten representerer restene av Norsk Skolemuseum og Norsk pedagogisk studiesamling både en revitalisering av den pedagogiske bokhistorien, en utdanningshistorisk mulighetshorisont for å beskrive pedagogikk og humaniora som fagfelt, og et historisk kunnskapsgrunnlag for norsk skolepolitikk og læreplantenkning. Bibliotekets reise synliggjør pedagogikkens historiografi og skiftende epistemologiske stiler og system av fornuft. Samlingen er sentral for en revitalisert norsk utdannings- og pedagogisk historie – den gir mulighetsrom for framtidens ukjente fortid.

Forfatterbiografier

Brit Marie Hovland (f. 1970) er historiker med ph.d. i pedagogikk (utdanningshistorie) fra Institutt for pedagogikk (IPED) Universitetet i Oslo. Hun er førsteamanuensis i pedagogikk og samfunnsfag ved VID vitenskapelige høyskole. Brit Marie disputerte i 2016 på en avhandling om skole og fagutvikling i norsk folkeskole. Hun forsket i mange år på nasjonalisme, nasjonsbygging og nasjonal identitet på midler fra Nordisk ministerråd, Makt- og demokratiutredningen og Norges forskningsråd oppsummert i *Slik blir nordmenn norske* (Brottveit, Hovland og Aagedal). Hun leder nå arbeidspakke Norge i det internasjonale NFR-prosjektet TranCit om historie- og demokratiundervisning i endring. Brit Marie er faglig ekspert i Svenska Vetenskapsrådet og i 2025 vert for EERAs utdanningshistoriske sommerskole i Oslo.

Maria Mathiesen (f. 1978) er master i pedagogikk og fungerer som lektor ved Institutt for pedagogikk (IPED) ved Universitetet i Oslo. Hun har erfaring som bibliotekar fra Universitetsbiblioteket i Oslo. Hennes akademiske

arbeid plasserer seg i skjæringspunktet mellom læreplanhistorie, pedagogisk filosofi og utdannings sosiologi. Hennes masteroppgave sammenliknet hvordan ulike teoretiske rammeverk fremstiller forholdet mellom skole, samfunn og offentlig danning. Mathiesen har vært involvert i forsknings- og utviklingsprosjektet Den pedagogiske bokarven (2023–2025) ved Institutt for pedagogikk som har engasjert master- og bachelorstudenter i sammenliknende forskning på eldre og nye læreplaner.

Referanser

- Bloch, M. (1964). *Feudal society: Volume I*. University of Chicago Press.
- Boldvik, I. (2011, 13. april). Samlingens historie. *Drammens Tidende*. <https://www.dt.no/drammen/samlingens-historie/s/2-2.1748-1.6169545>
- Bratholm, Berit 2001. Godkjenningsordningen for lærebøker 1889–2001, en historisk gjennomgang. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Brøyn, T. (1993). Det nasjonale læremiddelsenteret: Fra kaos til form? *Spesialpedagogikk*, 58(4), s. 28–29
- Dahl, O. (2004). *Historie og teori: Artikler 1975–2001*. Unipub.
- Duffy, M. (2009). *Paul Ricoeur's pedagogy of pardon. A narrative theory of memory and forgetting*. Continuum.
- Gjermundsen, A. (1982). Fra Norsk Skolemuseum til Norsk pedagogisk studiesamling. I K. Jordheim (Red.), *Årbok for norsk skolehistorie. Skolen* (s. 59–71). Selskapet for norsk skolehistorie.
- Gundem, B. B. & Sivesind, K. (1997, mars). *From politics to practice: Paradoxes and promises. Notes from (outside and inside) a national curriculum project, Reform 97* [Paperpresentasjon]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA, Chicago.
- Hagen, T. (1992). *Skolehistoriens hverdag i dagens Norge. Særlig belyst gjennom en analyse og vurdering av skolehistoriske samlinger og skolemuseer* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Hovland, B. M. (2011). Norsk Skolemuseum og Norsk pedagogisk studiesamling fra verdensutstilling til pedagogisk tragedie. Om kilder, arkiv og kollektiv hukommelse. I T. Kvernbekk & L. Løvlie (Red.), *Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning* (s. 203–225). Fagbokforlaget.
- Hovland, B. M. (2016). *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940. En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55550>
- Hovland, B. M., Mathiesen, M. & Sivesind, K. (2023, 20. april). *Hvordan skapes utdanningshistorie? Om en reisende pedagogisk boksamling og dens offentligheter. Det norske kunnskapsamfunnet i et historisk perspektiv* [Konferansepaper]. Utdanningshistorisk forskning i Norge anno 2023, Papirbredden, USN, Drammen.
- Hultén, M., Jarning, H. & Kristensen, J. E. (2022). From knowledge to skills and competence: Epistemic reconfiguration in Nordic basic education, 1980–2020. I D. Tröhler, B. Hörmann, S. Tveit & I. Bostad (Red.), *The Nordic education model in context* (s. 236–254). Routledge.
- Innst. S. nr. 185 (1991–92). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om omorganisering av utdanningsadministrasjon m.m.* Stortinget.
- Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om St.meld. nr. 43 (1988–1989). Kirke- og undervisningskomiteen.
- Johnsen, H. (1940). *Pedagogisk litteratur i norsk skolemuseum*. Utgitt av norsk skolemuseum med bidrag av kirke departementet og Oslo skolestyre. AS Indremissionstrykkeriet.

- Johnsen, H. (1952). Norsk Skolemuseum. I K. Bakke (Red.), *Norske skolefolk: Bd. 1* (Ny utg. s. 121–125). Dreyer.
- Kirkedepartementet. (1923). *Fortegnelse over bøker for læreboksamlinger. Utarb. av styret for Norsk Skolemuseum*. Kirkedepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1924). *Fortegnelse over undervisningsmaterieell* (2. utg.). Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1953). *Liste over undervisningsmaterieell utarbeidet av styret for Norsk Skolemuseum*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999, 16. mars). *Høring om framtidige funksjoner for Nasjonalt læremiddelsenters bibliotek – Departementets konklusjoner*. KUF.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon: en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Knutsen, P. (2016). *Å forstå historie: Vitenskapsteori og forskningspraksis*. Portal.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past. On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet. (1988). *Nasjonalbiblioteket: Forslag til helhetsløsning med lokalisering i Oslo og Mo i Rana*. Arbeidsgruppen. Forlag?
- Kyllingstad, Jon Røyne. (2023). *I Intelligensens tidsalder. Tester og målinger i historisk perspektiv*. NFR-prosjektets nettside. MUV (Museum for universitets- og vitenskapshistorie), Universitetet i Oslo. <https://www.muv.uio.no/forskning/forskningsprosjekt/i-intelligensens-tidsalder/index.html>
- Mathiesen, M. (2023). *Rapport knyttet til kartlegging av historikk ved Norsk pedagogisk studiesamling*. Universitetsbiblioteket, Universitetet i Oslo.
- Norsk skoletidende*. (Bd. 6). (1920). Norsk pedagogisk studiesamling, Universitetsbiblioteket i Oslo.
- Norsk Skuleblad*. (1946, 1963, 1982). Norsk Lærerglag (etter sammenslåing av *Skolebladet* og *Norsk Skoletidende* i 1933).
- Oslo kommune. (1952). *Beretning om Oslo kommune for årene 1912–1947*.
- Popkewitz, T. S. (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2019). Transnational as comparative history: (Un)Thinking differences in the self and others. I E. Fuchs & E. Roldán Vera (Red.), *The transnational in the history of education* (s. 261–291). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1_10
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative: I*. University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1996). Reflections on a New Ethos for Europe, in R. Kearney (red.) *The Hermeneutics of Action*. Sage.
- Ricoeur, P. (2006). *Memory – forgetting – history*. Berghahn Books.
- Ricoeur, P. & S. Antohi. (2005). “Memory, History, Forgiveness : A Dialogue Between Paul Ricoeur and Sorin Antohi”, *Janus Head* 2005:8.
- Rotnes, K. (1956). *Norsk Skolemuseum*. Norsk Skolemuseum.
- Skolebladet*. (1920). Skolebladet: Organ for norsk skolevesen (Bd. 6). Skolebladet.
- Sivesind (2023). Den pedagogiske bokarven. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/sivesind-knutepunkt-for-studier-i-pedagogikk-og-ut/>
- Sivesind, K. (2024) Når læreplanen blir digital. Et innovativt undervisningsprosjekt om utdanningsforvaltning og historiske kilder. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/sivesind-knutepunkt-for-studier-i-pedagogikk-og-ut/>
- Smith, M. S. & O’Day, J. (1990). Systemic school reform. I S. H. Fuhrman & B. Malen (Red.), *The politics of curriculum and testing. Yearbook of the Politics of Education Association* (s. 233–267). Falmer Press.
- St.meld. nr. 9 (1954–55). *Om tiltak til styrking av skoleverket*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 43 (1988–1989). *Mer kunnskap til flere*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37 (1990–1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kunnskapsdepartementet.

- St.meld. nr. 28 (1998–99). *Mot rikare mål*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>
- St.prp. nr. 38 (1999–2000). *Opprettelse av Nasjonalt senter for læring og utvikling*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-38-1999-2000-/id202906/>
- Stammes, J. H. (2015). Norsk Skolemuseum i Oslo. Noen betraktninger i ettertid: En sørgelig slutt? I *Norbok*. Flatanger historielag.
- Statsbygg. (2008). *Ferdigmelding nr. 672, 2008: Nasjonalmuseet – Arkitektur. Bankplassen 3. Rehabilitering, ombygging, nybygg*. Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. Universitetet i Oslo. (2023). Den pedagogiske bokarven. Et forsknings og utviklingsprosjekt. Institutt for pedagogikk, Universitetsbiblioteket i Oslo.
- Östling, J., Heidenblad, D. L. & Nilsson, A. (Red.). (2023). *Knowledge actors. Revisiting agency in the history of knowledge*. Nordic Academic Press.

Andre kilder

Muntlige kilder og autobiografiske kilder

- Bjerkholt, Hilde (2010, 2024, 2025). Samtale og intervju av Brit Marie Hovland.
- Hagen, Torodd (2010, 2023, 2024). Samtale og intervju av Brit Marie Hovland.
- Lieberg, Vidar (2025). Samtale med Brit Marie Hovland
- Lørdahl, Lars (2023). Intervju av Maria Mathiesen.
- Tveit, Knut. (2010). Samtale og intervju Brit Marie Hovland.
- Øzker, Kamil (2025). Dialog med Brit Marie Hovland.

Kilder digitalt lagret hos «Spesialsamlinger og digitalisering» UBO

- Bjerkholt, H. (u.å.). «Kort historikk om samlingen fra Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) og oppdagelsen av antikvarisk verdifulle bøker utgått fra UB`s samlinger», Digitalt lagret hos «Spesialsamlinger og digitalisering», Oslo, UBO, UiO.
- Hilde Bjerkholt (2017). *Transkripsjon fra samtale*. Digitalt lagret hos «Spesialsamlinger og digitalisering», Oslo, UBO, UiO.
- Hilde Bjerkholt, Astrid Anderson, Nini Ebeltoft, Kari-Anne Ulfesnes, Charlotte Carlsson, & Solveig Marie Siem. (2021). *Transkripsjon av opptak fra møte om NPS-samlingen på Universitetsbiblioteket 24. Sept. 2021*. UB; Digitalt lagret hos «Spesialsamlinger og digitalisering», Oslo, UBO, UiO.
- Sivesind, K. (2022b). *Referat fra møte med Hilde Bjerkholt om de pedagogiske boksamlingene på Universitetsbiblioteket, 27. Okt 2022*. Digitalt lagret hos «Spesialsamlinger og digitalisering», Oslo, UBO, UiO.

Utrykte kilder

- Rotnes, K. (1993). Brev til Norsk Undervisningsforbund datert 19.02.1993. Fire vedlegg:
1. Vedtekter for NLS datert 01.02.1993
 2. Notat fra direktør i NLS Sigmund Lieberg, datert 19.01.1993
 3. Brev fra Sigmund Lieberg til Kjell Rotnes
 4. Universitetsdirektørens kontor (1992) Møte 13/1992. Møte i akademisk kollegium.

Forslag til vedtak i sak 15A, saksnr. 92/0006916. Oslo, Universitetet i Oslo.
Protokoll Norges Lærerforening. Kristiania/Oslo, Norges Lærerforening.
Siem, S. (2022), *Final report for Solveig Marie Siem's work on the project "Historicizing Educational Testing 15. July 2022"*. MUV. Universitetet i Oslo

Trykte kilder

Innstilling fra komiteen som har vurdert framtidige funksjoner ved NLS' bibliotek. (20.08.1998).
Norges Lærerforening Beretning (1898–1901, 1903–1906, 1907–1909, 1910–1913) Kristiania/Oslo,
Norges Lærerforening.

KAPITTEL 3

Rammer for dannelse – forhandlinger om læringsutbytter i norsk høyere utdanning

Hege Roll-Hansen Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet Sørøst-Norge

Abstract: The article discusses debates surrounding the introduction of a national qualification framework for higher education in Norway in the years 2007–2010. The framework was part of the significant educational reforms following the Bologna Process, which obligated Norwegian education authorities to align with a European system for greater coherence in higher education. As in the rest of Europe, these processes sparked extensive debates about the role of universities and academic freedom in a modern and globalized knowledge society. The substantial growth of universities in recent decades had made it clear that changes were necessary, but there were significant disagreements regarding how the ideals of education could be preserved. The article particularly examines differences between representatives of professional education and those of traditional disciplinary education.

Keywords: higher education, Bologna Process, educational reforms, national qualification framework

Introduksjon

De standardiserte formuleringene av *læringsutbytter* i studieprogram og fagemner er på forbausende kort tid blitt innarbeidet som helt selvfølgelig premis i vårt daglige virke som lærere i høyere utdanning. Læringsutbyttene uttrykker hva studentene forutsettes å kunne, og kunne gjøre, etter å ha vært gjennom et emne eller studieprogram, og har erstattet tidligere rutiner for å presentere studier ved beskrivelse av faglig innhold. Dreiningen mot et student- eller elevfokus kjennetegner hele utdanningsløpet. Det omfattende kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR) strukturerer læringsutbyttene, fordelt på kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i en omfattende matrise. Rammeverket dekker hele utdanningsystemet både vertikalt – fra grunnskolens første klasse til ph.d.-nivå – og horisontalt – fra landbruksfag til odontologi eller religionsvitenskap. Denne artikkelen handler om læringsutbyttebeskrivelsene innenfor høyere utdanning, innført av Kunnskapsdepartementet i 2011, som grunnleggende element i kontrakten mellom studenter, lærested og samfunn. Kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring må forstås på bakgrunn av Bologna-prosessen, Kvalitetsreformen og de øvrige endringene i norsk høyere utdanning ved begynnelsen av det 21. århundre. Artikkelen ser nærmere på hvordan det norske universitets- og høyskolesamfunnet tok imot dette styringsverktøyet, særlig i lys av den omfattende dannelsesdebatten som fulgte de nevnte utdanningsreformene.

Artikkelens konkrete utgangspunkt er høringsinnspillene som Kunnskapsdepartementet mottok sommeren 2007, til forslaget for et helt nytt universelt system for beskrivelse av alle kvalifikasjoner oppnådd etter å ha vært gjennom høyere utdanning i Norge. Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning var utformet for å oppfylle Norges forpliktelser innenfor det europeiske samarbeidet på utdanningsområdet. Hva ble det lagt vekt på i innspillene, og hvilke prinsipielle skillelinjer kan identifiseres blant dem som deltok i høringen?

Implementeringen av rammeverket innenfor de ulike delene av norsk høyere utdanning gir et interessant eksempel på møtet mellom utdanningspolitiske målsettinger og bredden av faglige og profesjonelle tradisjoner og praksiser. Hvordan ble rammeverket mottatt av ulike disiplin- og profesjonsfaglige institusjoner og miljøer? Hvordan kan diskusjonene om læringsutbyttene si noe om mangfoldet i norsk høyere utdanning, og om mulige spenninger i hvordan samfunnsoppdraget og utdanningenes

formål er forstått og fortolket? Ble uniformeringen av utdanning oppfattet på samme måte av de involverte i for eksempel lærerutdanning, naturvitenskap eller filosofi? I analysen av innspillene blir det særlig lagt vekt på hvilken rolle oppfatninger av danning eller dannelse spilte. Blir dette begrepet forstått ulikt innenfor de gamle og de nyere institusjonene, mellom de rammeplanstyrte profesjonsutdanningene og de øvrige, og mellom profesjonsutdanningene og disiplinutdanningene?

Det er gått drøyt tjue år siden Kvalitetsreformen ble vedtatt, satt ut i livet og gjenstand for høye bølger i norsk utdanningsoffentlighet. Denne reformen, som oftere enn ikke ble omtalt med prefikset «den såkalte», innebar gjennomgripende endringer av høyere utdanning i tråd med den europeiske Bologna-prosessen. Utformingen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning var et sentralt element i denne prosessen. Grunneneheten i den nye styringsteknologien er læringsutbyttebeskrivelsene, som bygger på en generell formel for læringsutbytter på hvert nivå i utdanningssystemet, sortert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Læringsutbyttebeskrivelsene konkretiserer de overordnede målsettingene fra de generelle rammeverkene på studieprogram- og emnenivå. Til grunn for dette systemet, og for begrepet læringsutbytter, lå et egentlig ganske radikalt skifte av fokus i utdanningspolitikken, fra læringsinnhold, pensumlitteratur og faglig formidling (input) – til hva studentene etter endt utdanningsløp skulle sitte igjen med av kunnskap, ferdigheter og kompetanse (Prøitz, 2010).

Innføringen av dette kraftfulle styringsverktøyet er blitt omtalt som en «stille revolusjon» i det norske utdanningsfeltet (Elken, 2016). Men selv om revolusjonen kanskje har vært stille, har den ikke vært helt friksjonsfri. Kritikken mot den politisk ønskede uniformeringen av utdanningenes rammer og innhold har vært betydelig, og har tatt form både som prinsipielle ytringer i offentligheten – og som «stille aksjon» rundt i fagmiljøene.

Læringsutbyttebeskrivelsene er interessante å analysere og diskutere både ut fra et statsvitenskapelig/styringsteoretisk og et pedagogisk/læringssteoretisk perspektiv (Elken et al., 2020; Havnes & Prøitz, 2016; Prøitz, 2010; Aamodt et al., 2007). Begrepet «læringsutbytte» og det formaliserte apparatet knyttet til å utforme beskrivelsene av disse læringsutbyttene brukes både til å utvikle utdanningenes innhold og kvalitet (innenfra) og til å styre, administrere og uniformere utdanningstilbudet (ovenfra). Allerede i 2007, før det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket var på plass, konkluderte NIFU-rapporten *Læringsutbytter i høyere utdanning, en drøfting av utviklingstrekk, definisjoner og måleproblemer* med at begrepet «læringsutbytte»

er tvetydig og problematisk, og foreslo å erstatte det med to begrep for å dekke begge anvendelser: læringsmål og læringsresultater (Aamodt et al., 2007). En slik todeling var å foretrekke, mente ekspertene, siden det jo ikke nødvendigvis er sammenfall mellom det utdanningsinstitusjonene legger opp til at studentene skal lære og det de faktisk lærer. Denne kritikken, og forslaget, ble som kjent ikke tatt til følge.

Kvalitetsreformen og utdanningsekspløsjonen

Det er ingen tvil om at universitetenes rolle i samfunnet var blitt en ganske annen ved begynnelsen av det 21. århundre enn den hadde vært noen tiår tidligere. Den sterke studentdrevne veksten som bidro til at masseuniversitetet kan sies å ha erstattet eliteuniversitetet, blir fra statlig side brukt som det kanskje viktigste argumentet for at politisk styring av universitetene må foregå med andre virkemidler enn tidligere. Samfunnet, og arbeidsmarkedets, behov ble i økende grad et imperativt argument for endringer i utdanningssektoren, som var blitt en av tyngste samfunnssektorene målt i andel av statsbudsjettene.

Tilnærmingen mellom de kortere profesjonsutdanningene og de tradisjonelle disiplinorienterte universitetsutdanningene er en svært viktig del av dette bildet. Mye av utviklingen i systemet for høyere utdanning henger sammen med den kraftige veksten i profesjons- og yrkesutdanninger som fulgte den framvoksende velferdsstatens behov for profesjonell arbeidskraft. Sosialfag-, lærer-, barnehagelærer- og sykepleierutdanningene vokste, studentene ble flere og studiene lengre (Messel, 2013). Historiker Jan Messel har skrevet boka *Profesjonsutdanninger i sentrum*, som tar for seg historien og de mange forhistoriene til dagens OsloMet. Messel diskuterer utviklingen av profesjonsutdanningene på bakgrunn av det kompliserte samspillet mellom organiserte profesjonsinteresser, distriktspolitikk og utdanningsreformer (Messel, 2022).

Allerede fra 1960-tallet av var det en uttalt politikk å samordne systemet for høyere utdanning innenfor og utenfor universitetene i større grad ved å legge til rette for raskere og mer yrkesrelevante høyere utdanninger. «Komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning», også kalt Ottosen-komiteen etter formannen, Kristian Ottosen, kom i løpet av siste halvdel av 1960-tallet med en serie innstillinger som har fått stor betydning for utviklingen av det moderne masseuniversitetet (Thue, 2011). Komiteens forslag handlet blant

annet om en effektivisering av utdanningssystemet ved å legge til rette for kortere og mer yrkesrettede utdanningstilbud.

Parallellen til diskusjonene ved begynnelsen av det 21. århundre er interessante. Reformene var i begge tilfeller begrunnet med en kraftig vekst i studenttallene og et behov for et mer enhetlig system. Mens vektallene ble innført i etterkant av Ottosen-komiteens arbeid, ble disse erstattet med studiepoeng og bachelor- og mastergrader ved årtusenskiftet, som konsekvens av et annet stort utredningsarbeid. Ole Danbolt Mjøs ledet utvalget for høyere utdanning, oftest referert til som Mjøs-utvalget, som leverte sin innstilling i mai 2000.

Spørsmålet om dannelse har lenge stått sentralt i norsk universitetsdebatt. I kapittelet «Politisk dannelse: Kritikken av Ottosen-komiteen» drøfter Åsmund Borgen Gjerde hvordan innstillingene fra Ottosen-komiteen bidro til å sette i gang det norske studentopprøret høsten 1968 (Gjerde, 2022). På liknende måte som rundt årtusenskiftet vakte reformene sterke protester og bekymring for universitetenes autonomi og status og betydningen av høyere utdanning. Mens konteksten i 1970 særlig handlet om en nasjonal uniformering av utdanningene, gjaldt det ved starten av det 21. århundre å sørge for et system som var kompatibelt over landegrensene. I begge situasjonene gjaldt bekymringen ensretting, truet akademisk frihet, knefall for kapitalen – og selvfølgelig er det også interessant at begge reformene trigget omfattende og opprivende diskusjoner om hva dannelse egentlig er og hvilken rolle den skal spille i utdanningssystemet.

Gudmund Hernes fikk en viktig rolle i reformene på 1990-tallet, først som leder av utvalget bak NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, som igjen førte til St.meld. nr. 40 (1990–91) *Fra visjon til virke – om høgre utdanning* i 1991 – da med Hernes som utdanningsminister. Samordningen av universitets- og høyskolesystemet innenfor Norgesnettet tidlig på 1990-tallet var en konsekvens av Hernes-utvalgets arbeid, og ledet fram til høyskolereformen i 1994 med opprettelsen av de regionale høyskolene, og samlingen av profesjonsutdanninger og disiplinutdanninger ved distrikthøyskolene. En felles lov for alle universiteter og høyskoler ble vedtatt i 1995 (NOU 2000: 14). Historiker Narve Fulsås har beskrevet dette som en utvikling fra et binært til et hierarkisk system – høyskoler og universiteter skulle ikke lenger eksistere side om side som separate systemer, men konkurrere i samme divisjon (Fulsås, 2000). Da Kvalitetsreformen ble lansert, omstridt og innført på begynnelsen av det 21. århundre hadde allerede store endringer skjedd i det norske systemet for høyere utdanning.

Kvalitetsreformens språk

I tiårene som er gått siden, har utformingen og innføringen av ulike systemer for kvalitetssikring av utdanning bidratt til å holde liv i diskusjonene om kvalitet og hva det innebærer. «Det er på tide å pirke i ordet kvalitet», skrev redaktør Kjetil Brottveit i Forskerforbundets organ *Forskerforum* i februar 2022. I kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 16 (2016–17) *Kultur for kvalitet*, hadde han talt opp 514 forekomster av ordet, men lett forgyeves etter en entydig definisjon. Det kan likevel hevdes at det strengt tatt har foregått pirking i ordet kvalitet helt siden systematisk arbeid for studiekvalitet ble et tema på 1990-tallet, med nedsettelsen av et eget studiekvalitetsutvalg, ledet av pedagogikkprofessor Gunnar Handal, en sentral figur i oppbyggingen av universitetspedagogikk som felt i Norge (Boge, 2022). Utvalget ble nedsatt som en konsekvens av bekymringen for svake eksamensresultater og høye strykprosjenter, men skulle også følge opp mer generelle intensjoner fra Hernes-utvalgets innstilling om en mer systematisk tilnærming til å styrke kvalitet i utdanningene. Den nye tidens masseuniversiteter gjorde dette til et helt nødvendig tiltak (NOU 1988: 28).

Handal-utvalget dokumenterte behovet for å styrke og overvåke kvaliteten ved norske høyere utdanningsinstitusjoner, og kom med en rekke forslag til tiltak. Rapporten inneholdt også forsøk på å definere det nokså omfattende og mangetydige begrepet kvalitet, blant annet ved å bryte det ned til fire underbegrep: rammekvalitet, inntakskvalitet, programkvalitet og resultat-kvalitet. Rammekvalitet handlet om de fysiske og formelle og juridiske betingelsene for utdanningen, inntakskvaliteten om studentenes forutsetninger, programkvaliteten om selve studietilbudet – undervisningen og kontrollen med den formidlede kunnskapen, og med resultat-kvalitet mentes det de oppnådde læringsresultatene, målt ved karakter. Tiltakene som utvalget foreslo var rettet særlig mot rammekvalitet og programkvalitet, det vil si lærestedenes ressurser og betingelser, og organiseringen av undervisningstilbud og vurderingsformer (Handal, 1990).

Gunnar Handal og resten av utvalget var opptatt av å advare mot at slike statlig initierte systemer for evaluering og utvikling av kvalitet i utdanningene kunne true institusjonenes autonomi. Det er likevel ingen tvil om at det fantes en sammenheng mellom utviklingen av evalueringssystemer og kvalitetssikring på den ene siden – og behovet for politisk styring av sektoren på den andre. I stortingsmeldingen om høyere utdanning (St.meld. nr. 40 (1990–91)) ble det foreslåtte evalueringssystemet talende nok omtalt under overskriften «Styring og kontroll» (Handal, 1994).

I den påfølgende stortingsmeldingen ble studiekvalitetsutvalgets ganske åpne og helhetsorienterte tilnærming til studiekvalitet ifølge utdanningsforsker Bjørn Stensaker operasjonalisert gjennom forslag om nye systemer for evaluering av institusjonene. Veien fra kvalitetsarbeid over evaluering til kontroll og styring er ikke lang, og satsingen på studiekvalitet ble derfor møtt med ikke så lite skepsis: «Mange i sektoren mistenkte departementet for å ha skjulte motiver bak satsingen på evaluering» (Stensaker, 2000). Stensaker har senere i likhet med mange andre påpekt at ordet kvalitet i seg selv egentlig ikke gir noen særlig mening. Han foreslo i 2015 å erstatte kvalitet med mer presise begreper – knyttet konkret til mer målbare størrelser som frafall, faglig nivå, gjennomstrømming, relevans (Stensaker & Prøitz, 2015). Når kvalitet likevel har overlevd som sentralt parameter har det kanskje noe å gjøre nettopp med flertydigheten.

Kvalifikasjonsrammeverket og høringen

Konkret kan historien om det norske kvalifikasjonsrammeverket som ble sendt på høring i 2007 spores tilbake til begivenheter i Bergen i mai to år tidligere. Byen og universitetet på Nygårdshøyden var vertskap for møtet mellom femti europeiske utdanningsministre som skulle følge opp prosessen som var satt i gang i Bologna i 1999 (Roll-Hansen, 2022). Et viktig mål med de ønskede endringene var å sikre fri flyt av kompetanse og studenter mellom landene, for å styrke europeisk konkurransevne i en tid da verdens sterkeste økonomier vokste helt andre steder enn i Europa.

Norge hadde i årene etter Bologna-avtalen gått lenger enn de fleste andre land i å endre utdanningssystemene i tråd med intensjonene, selv om protestene også var betydelige (Helsvig, 2011). Møtet i Bergen ble møtt med omfattende demonstrasjoner som mobiliserte både norske og tilreisende studenter og universitetsansatte. Dette hindret ikke ministrene i å vedta Bergenskommunikeet, som forpliktet landene til å slutte seg til et europeisk rammeverk for høyere utdanning, som igjen skulle inngå i et formalisert europeisk samarbeid om høyere utdanning (EHEA). Kommunikeet slo fast at de tilstedeværende landene i løpet av kort tid skulle gå i gang med å utvikle nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i tråd med det vedtatte systemet, at arbeidet med å implementere slike rammeverk skulle være fullført innen 2010. Kunnskapsdepartementet klarte nesten å overholde denne fristen: Rammeverket ble sendt på høring i 2007, og formelt var systemet på plass allerede i 2011.

Historiker Kim Helsvig har vært opptatt av Bologna-prosessen grunnleggende tvetydighet. Selv om den utvilsomt fra statlig hold var motivert av ønsket om å styrke utdanningenes markeds- og arbeidslivsrelevans, må gjennomslagskraften den fikk også forklares med et tydelig opplevd behov for endring, også innenfor institusjonene, for nettopp å sikre autonomi og akademisk uavhengighet (Helsvig, 2011). Dette er en viktig bakgrunn også for å forstå argumentasjon og tendenser i høringsvarene til det norske kvalifikasjonsrammeverket høsten 2007. De aller fleste involverte instansene uttrykte en positiv holdning til det foreslåtte rammeverket – fra Universitetet i Stavanger, som ved oppnådd universitetsstatus tre år tidligere var blitt landets femte universitet etter UiO, UiB, UiT og NTNU, het det for eksempel:

Dette er en naturlig forlengelse av utviklingen av ett utdanningseuropa med utgangspunkt i Bologna-prosessen. Vi ser frem til et interessant arbeid med implementering av rammeverket på institusjons-, program- og emnenivå på vår institusjon. (Universitetet i Stavanger, 2007)

Men selv om verdien av universalisering av kvalifikasjoner og mobilitet over landegrensene hadde stor tilslutning, ble det også uttrykt noe skepsis på dette punktet. Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet minnet om at viktige aspekter ved begrepet profesjon måtte være festet i nasjonale kulturelle tradisjoner, rammebetingelser og lovverk (Pedagogstudentene, 2007).

Store deler av rammeverkets begrunnelser fikk solid tilslutning. Det gjaldt særlig ønsket om større transparens og tilrettelegging for mobilitet, men også tankegangen knyttet til å endre fokuset fra en beskrivelse av innsatsfaktorer, pensumlitteratur og undervisningsinnhold – til utbyttet studentene satt igjen med etter gjennomgått emne eller utdanningsprogram. Likevel var meningene delte om hvordan dette læringsutbyttet kunne formuleres meningsfullt. Fra flere hold ble det stilt spørsmål ved tredelingen i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det er interessant at NOKUT, direktoratet som ble opprettet av Stortinget i 2003 som en direkte følge av Kvalitetsreformen, var blant dem som uttrykte tydelig skepsis til denne kategoriseringen, og da særlig den tredje overskriften, siden de oppfattet begrepet kompetanse «som et overordnet begrep for kunnskaper og ferdigheter» (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, 2007).

Som vi skal se i det følgende var det ikke minst denne kategorien, generell kompetanse, som ble tematisert i innspillene. Vi skal gå nærmere inn på noen tendenser i høringsinnspillene fra 2007, særlig med tanke på hvilke

fortolkninger av begrepet danning som gjorde seg gjeldende og hvordan dette hang sammen med forståelsen av «generell kompetanse». Viktige spørsmål blir også hvilken plass holdninger, etikk og profesjonalitet skulle ha i den systematiske beskrivelsen av norske kvalifikasjoner.

Rammeplaner og rammeverk – spørsmål om styring

Til tross for at de fleste institusjonene uttrykte en positiv innstilling til rammeverket, var det hos mange en tydelig skepsis til styringsambisjonene som kunne oppfattes å ligge i forslaget. Departementet var opptatt av å understreke at rammeverket ikke skulle være normerende, men primært et informasjonsverktøy: «Heller enn å virke standardiserende eller sentraliserende kan det beskrives som et middel til å sette mangfold i system» (Kunnskapsdepartementet. 2007, s. 6).

Nettverk for private høyskoler, som organiserte institusjoner *utenfor* det statlige systemet (BI, Menighetsfakultetet, Diakonhøyskolen, NLA) og som derfor var særlig opptatt av mangfoldet i utdanningslandskapet, var opptatt av å presisere viktigheten av at rammeverket måtte være et informasjonsverktøy, ikke et styringsverktøy (Nettverk for private høyskoler, 2007). Høgskolen i Østfold (2007) var også blant dem som uttrykte bekymring for dette og stilte seg tvilende til at et kvalifikasjonsrammeverk kunne unngå å bli normgivende for hvordan institusjonene utarbeidet studieplaner og så videre. For de fleste av instansene som deltok i høringen var det nok klart at det planlagte rammeverket ikke var tenkt som et begrenset informasjonsverktøy, men som et verktøy for styring og uniformering langs hele spekteret av profesjons- og disiplinutdanninger.

Selv om kvalifikasjonsrammeverket var nytt, var ikke tanken om statlig styring av utdanningenes innhold noe nytt – verktøy for slik styring fantes allerede, i deler av utdanningsfeltet. Mange av høringsinnspillene stilte spørsmål ved hvordan det nye rammeverket skulle forstås i lys av de eksisterende statlige rammeplanene som mange av profesjonsutdanningene var underlagt. Innholdet og kvaliteten i lærerutdanningene, helse- og sosialfagene hadde lenge vært gjenstand for standardisering og styring. Høgskolen i Oslo, en av landets viktigste institusjoner for profesjonsutdanning, påpekte at forholdet mellom de eksisterende rammeplanene og det foreslåtte rammeverket var forbausende lite tematisert:

Enkelte av rammeplanene er relativt detaljerte, og et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høgre utdanning må derfor også få konsekvenser for detaljeringsgraden i rammeplanene. Forholdet mellom nasjonale rammeplaner og et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er imidlertid i liten grad diskutert i rapporten. (Høgskolen i Oslo, 2007, s. 2)

Studentenes organisasjoner hadde viktige innspill i høringsrunden. Spørsmålet om de eksisterende rammeplanene og forholdet mellom disse og det foreslåtte kvalifikasjonsrammeverket stod sentralt i uttalelsen fra Studentenes landsforbund (STL), interesseorganisasjonen for studenter i høyskolesystemet. STL ble tre år senere slått sammen med NSU, norsk studentunion, som organiserte universitetsstudentene, til NSO – Norsk studentorganisasjon. Denne omorganiseringen på studentsiden er et tydelig svar på den offisielle utdanningspolitikken og ambisjonen om å samordne profesjonsutdanningene innenfor høyskolesystemet med disiplinutdanningene ved universitetene. For STL var det i 2007 viktig å få avklart hvordan de eksisterende rammeplanene med sine detaljerte føringer for innhold og innretning av en rekke av profesjonsutdanningene, ville påvirkes av det nye systemet som skulle gjelde alle utdanninger: «STL mener det er uklart hvilken av delene som vil ha forrang i det nye systemet; vil rammeverket styre rammeplanene eller omvendt?» (Studentenes landsforbund, 2007, s. 3). Dette spørsmålet er interessant, og peker på sentrale utfordringer i integreringen av det norske systemet for høyere utdanning.

Dannelse, holdninger og profesjonalitet

Kommentarene fra sektoren gikk altså både på det formelle, det vil si på hvilken måte det foreslåtte rammeverket hang sammen med statlige styringsambisjoner, og på det mer innholdsmessige – hva slags utdanningssystem som ble skissert, og bygget på hvilke verdier. I denne sammenhengen er det interessant å se på hvordan begrepet danning, eller dannelse, ble mobilisert. Et av de mest kritiske innspillene i høringsrunden kom fra Norsk lærerakademi og NLA lærerhøgskolen, som savnet en sterkere tydeliggjøring av dannelse som sentralt for utdanning. I uttalelsen refererer NLA til boka *Dannelsens forvandlinger* av Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie.

Boka kom i 2003 som resultat av et lengre dansk-norsk samarbeidsprosjekt om dannelsens idéhistorie, på en måte som et forvarsel om den

omfattende dannelsesdebatten som skulle løpe parallelt med utdanningsreformene de følgende årene (Slagstad et al., 2003). Med henvisning til dannelses teorien etterlyste NLA i kvalifikasjonsrammeverket en klarere skjelling mellom de subjektive og objektive sidene i utviklingen av kompetanse, der de subjektive sidene var de som kunne knyttes til den enkeltes individuelle dannelsesprosess (Norsk lærerakademi & NLA lærerhøgskolen, 2007, s. 1).

De tydeligste formuleringene om dannelse i høringsrunden om kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i 2007 kom fra profesjonsutdanningsiden, og den individuelle dannelsesprosessen ble koblet tett til ideen om profesjonell kompetanse. Ikke så overraskende var dette aspektet særlig sterkt til stede i innspillene fra lærerutdanningene, der dannelsesbegrepet tradisjonelt har stått sentralt. Pedagogstudentene og Utdanningsforbundet argumenterte på liknende måter, om ikke like tydelig som NLA. Pedagogstudentene uttrykte bekymring for en slagside mot kompetanser og læringsutbytter som kunne tallfestes og måles, på bekostning av «verdifulle 'ikke målbare' aspekter i profesjonsutdanningenes læringsutbytte, som holdnings- og dannelsesaspektet» (Pedagogstudentene, 2007, s. 3).

Utdanningsforbundet er også opptatt av dannelsesaspekter – som de knyttet eksplisitt til profesjonsdanning:

Vi vil [...] advare mot at vektleggingen av læringsutbyttet skal bli så styrende for høyere utdanning, at vi mister verdifulle aspekter ved vårt utdanningssystem. Både holdnings- og dannelsesaspektet er svært sentralt i utdanningene og i selve yrkesutøvelsen. (Utdanningsforbundet, 2007, s. 2)

Begrepet *holdninger*, nevnt alene eller sammen med dannelse, var viktig i mange av uttalelsene. Framfor alt gjaldt dette de som representerte ulike profesjonsutdanninger, forstått som tett knyttet til en forståelse av profesjonell dannelse. Når holdninger ble mer framtrædende i innspillene enn dannelse har dette å gjøre med at ett av forslagene fra arbeidsgruppen som hadde utarbeidet rammeverket gikk på at «holdninger» skulle tas ut som egen overskrift blant læringsutbyttene og erstattes med «generell kompetanse». Mange av profesjonsutdanningsinstitusjonene mente at dette var en dårlig idé. Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim hevdet i likhet med NOKUT at kompetanse er et overordnet begrep som utgjøres av kunnskaper ferdigheter og holdninger – overskriften på den

tredje kategorien blant læringsutbyttene burde derfor altså være holdninger (Dronning Mauds Minne, 2007). Høgskolen i Oslo mente også at det er uheldig at holdninger var ute, siden dette var et helt sentralt element i både helse- og sosialfaglige utdanninger og i lærerutdanningene, som noe studentene faktisk blir vurdert i forhold til: «Vi viser her til forskrift om skikkethetsvurdering, dessuten til at en del av vurderingskriteriene for å få bestått praksis i disse utdanningene, nettopp går på akseptable holdninger» (Høgskolen i Oslo, 2007, s. 2).

Høgskolen i Sør-Trøndelag er på linje i dette spørsmålet, «som profesjonshøgskole er 'holdning' et minst like viktig læringsbegrep som kunnskap og ferdighet» (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2007, s. 1). Universitetet i Stavanger likeså, de viser på samme måte som HiO til skikkethetsvurderingene som inngår i mange av utdanningene, og hevder at holdningsdannelse står «minst like sentralt i utdanning som før» (Universitetet i Stavanger, 2007, s. 1).

Universitetet i Oslo støtter derimot arbeidsgruppens forslag om å forkaste «holdninger» som egen kategori, det samme gjelder Universitetet i Tromsø (Universitetet i Oslo, 2007; Universitetet i Tromsø, 2007). For de fleste av disse institusjonenes studieprogram var generell kompetanse et mer dekkende begrep, siden holdninger var vanskelig å måle på linje med kunnskaper og ferdigheter. Det kan altså se ut som det var en klar deling mellom disiplin- og profesjonsutdanningene i spørsmålet om den normative kategorien holdninger, men så enkelt er det likevel ikke.

Ved Universitetet i Bergen var medisinerne og odontologene skeptiske til å fjerne «holdninger», siden holdninger var en etablert kategori i emnebeskrivelser i helsefagene, og etter deres oppfatning mer forståelig enn «generell kompetanse». De etterlyste en utfyllende begrunnelse fra departementet for å fjerne denne overskriften (Universitetet i Bergen, 2007). Juristene ved UiB støttet derimot forslaget om å erstatte holdninger med generell kompetanse. Å utvikle og formidle gode holdninger, som del av en profesjonell og vitenskapelig etikk, var selvfølgelig en helt sentral del av utdanningens formål, men på et mer overordnet nivå, og derfor vanskelig å innpasse som del av et konkret læringsutbytte (Universitetet i Bergen, 2007).

Spennet i høringsinnspillene forteller om et stort mangfold i systemet for høyere utdanning. Det foreslåtte kvalifikasjonsrammeverket skulle regulere studie- og emneplaner innenfor hele bredden av utdanninger. Diskusjonen om relevansen av «holdninger» som kategori i læringsutbyttebeskrivelsene

peker på interessante spenninger mellom profesjons- og disiplin-faglige miljøer, men også på motsetninger mellom profesjonsfagene. Flere av institusjonene nevner skikkethet som målbar størrelse og knyttet til holdninger. Mens medisinerne og odontologer ved UiB allerede brukte «holdninger» i sine emnebeskrivelser, mente juristene ved den samme institusjonen altså at dette begrepet ikke var egnet for å uttrykke konkret læringsinnhold i utdanningen, men måtte sees som et mål på et mer overordnet nivå. Flere av innspillene knyttet holdninger til profesjonell etikk. Universitetet i Oslo ønsket ikke «holdninger» som kategori blant læringsutbyttene, men var likevel opptatt av profesjonsetikk: «Særlig for profesjonsutdanningene er det viktig at kategorien [generell kompetanse] bør romme forventningen til studenten om yrkesmessig korrekt adferd (profesjonalitet)» (Universitetet i Oslo, 2007, s. 4).

Etikk var tematisert i flere av innspillene, både som yrkes- eller profesjonsetikk, eller som forskningsetikk. For representantene for profesjonsutdanningene var sammenhengen mellom disse feltene viktig; opplæringen i forskningsetiske prinsipper og retningslinjer måtte henge sammen med profesjonsetikken. Mange av de store profesjonsutdanningene var fortsatt avsluttet med første syklus, BA (at lærerutdanningene var fireårige, gjorde at de i en forstand falt mellom kategoriene i rammeverket, noe som også ble påpekt fra flere av institusjonene). Det var uheldig at etikk ikke kom til syne i rammeverket annet enn som del av det følgende kunnskapsmålet: «Studenten skal kunne kjenne til relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger.» Som ferdig utdannet profesjonsutøver i helse- eller utdanningsfeltet måtte det forventes langt mer enn kjennskap til relevante etiske problemstillinger, ble det påpekt. Oppøvelsen av profesjonelt skjønn og yrkesetisk innsikt hørte dessuten naturlig under overskriften kompetanse, ikke kunnskap.

I høringsinnspillene om kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene fra 2007 var altså diskusjonen om dannelse i stor grad knyttet til profesjonsdannelse og holdningsdannelse. Forslaget om å erstatte «holdninger» med «generell kompetanse» som kategori blant læringsutbyttene ble som vi vet, til tross for innvendingene fra en del profesjonsfaglige miljøer, gjennomført i det endelige rammeverket. Disse diskusjonene kan også bidra til å kaste lys over dannelsesbegrepets forskjellige aspekter, formulert som yrkesmessig korrekt adferd eller som evnen til kritisk tenkning.

Skillet mellom disiplin- og profesjonsfag følger skillet mellom de «gamle» og de «nye» universitetene et stykke på vei, men som vi har sett, med viktige unntak: Profesjonsutdanningene jus, medisin, teologi

og odontologi representerer grunnstammen i de gamle universitetene. I motsetning til lærer-, helse- og sosialfagutdanningene er disse tradisjonelt ikke underlagt Kunnskapsdepartementets rammeplaner, og spørsmålet om hvorvidt kvalifikasjonsrammeverket påvirket institusjonenes autonomi var derfor ikke det samme som for profesjonsutdanningene innenfor høyskolene og de nye (profesjons)universitetene.

Kvalitetsreformens reaksjon: dannelselse og kritikk

I den utdanningspolitiske debatten er det interessant hvordan dannelsen og dannelsens rolle i utdanningene er blitt diskutert og mobilisert både som legitimering av Kvalitetsreformen og som protest mot den. I 2007, ganske parallelt med at forslaget om et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning ble lansert, tok universitetene i Oslo og Bergen og Høgskolen i Bodø initiativ til å nedsette et frittstående dannelsesutvalg, som et svar på den utbredte bekymringen for hva de pågående reformene i høyere utdanning kunne bety nettopp for *dannelsen*. Utvalget var reaksjon mot Bologna-prosessen, og konsekvens av den utbredte bekymringen for hva denne kunne bety for akademisk frihet og norske læresteders autonomi.

Bakgrunnen var debatten om de senere årenes reformer i høyere utdanning og bekymringen for hva som holdt på å skje med sektoren. Gikk utviklingen mot mer komprimerte utdanningsløp, i større grad instrumentelt innrettet mot et spesifikt eller teknisk innhold, på bekostning av utdanning som skulle «stimulere til studentenes dannelselse og allmenndanning»? Utvalget formulerte selv sitt mandat, som temmelig ambisiøst handlet om å formidle universitetenes og høgskolenes grunnverdier til nye generasjoner, definere sektorens ansvar for både den samfunnsnødvendige demokratiske dannelsen og den akademiske dannelsen. To år senere kom utvalgets rapport: *Kunnskap og dannelselse foran et nytt århundre*. Dokumentet leverte i liten grad ferdige definisjoner og konkrete reformforslag, men var først og fremst ment som en invitasjon til debatt – en debatt som heller ikke uteble (Bostad, 2009). Rapporten fikk stor oppmerksomhet i offentligheten både utenfor og særlig innenfor academia, og ble gjenstand for en lang rekke debattmøter, avisartikler og bokutgivelser.

I det avsluttende kapittelet til Dannelsesutvalgets rapport ble det understreket at det ikke var noen nødvendig motsetning mellom de

nasjonale og overnasjonale rammeverkene som var under utvikling, og utvalgets forståelse av dannelsesinnholdet i høyere utdanning. «Vi ønsker ikke å erstatte, men *supplere* Bologna-prosessens vekt på markedets krav; transparens, effektivitet, produktivitet og ansvarlighet» (Bostad, 2009, s. 45, kursiv i original). I mars 2010 gikk en nasjonal konferanse i regi av UiB av stabelen i bankettsalen på Hotel Norge: «Er utdanning irrelevant? En debatt om verdien av dannelses- og samfunnets forventninger.» Filosofen Hans Ebbing og statsviteren Tor Halvorsen uttrykte hva de mente om konferansen i kronikk i *Bergens Tidende* med den dannede men tydelige tittelen «Mindre dannelses- og samfunnsutvikling, takk» (Ebbing & Halvorsen, 2010; Roll-Hansen, 2022).

Ebbing og Halvorsen delte bekymringen Dannelsesutvalget uttrykte om at utdanningssektoren i Norge utviklet seg mot et sentralt dirigert, strømlinjeformet og arbeidsmarkedsorientert nyliberalistisk system. Utvalgets medisin – mer dannelses- og samfunnsutvikling – var likevel i deres oppfatning *ikke* det som skulle til for at universitetet skulle kunne være en kraft for nødvendig samfunnsomforming. Ifølge deres diagnose var de moderne masseuniversitetene i stadig større grad med på å forme framtidens arbeidskraft på markedets premisser, og bidro slik til å opprettholde det eksisterende maktforholdet mellom arbeid og kapital i den globale finanskapitalismens tid. Problemet, ifølge Ebbing og Halvorsens analyse, var tilslutningen til den amerikanske *liberal arts*-tradisjonen, som de mente (også) gjennomsyret Dannelsesutvalgets rapport. Denne tradisjonen var med på å videreføre en elitistisk og apolitisk dannelses- og samfunnsutvikling, mente Ebbing og Halvorsen:

Evna til å tilpasse seg samfunnsutviklinga på ein kritisk, etisk reflektert måte – men utan å kome i for sterk motsetnad til denne utviklinga, kort sagt: oppføre seg med dannelses- og samfunnsutviklinga. (Ebbing & Halvorsen, 2010)

Dannelsesbanketten på Hotel Norge, med høyt prisede inngangsbilletter, var uttrykk for helt andre ideer om dannelses- og samfunnsutvikling enn kronikkforfatterens egne. Dannelses- og samfunnsutviklinga, slik denne framsto i 2000-tallets utdanningspolitiske diskurs, hadde ikke lenger noen forankring i den kritiske, politiske dannelses- og samfunnsutviklinga, mente de. Ebbing og Halvorsens trakk i sin kritikk linjer til den radikale universitetskritikken førti år tidligere, da Ottosen-komiteens forslag fyrte opp den norske positivismestriden og studentopprøret ved norske læresteder.

Rammeverk med dannelse?

Universitets- og høyskolerådet meldte seg også på i dannelsesdebatten. I juni 2010 satte Universitets- og høyskolerådet ned en arbeidsgruppe for å følge opp ideene og motforestillingene mot reformene som hadde antent offentligheten. Det helt eksplisitte formålet med dette utvalget «for å utrede dannelsesaspekter i høyere utdanning» var å innarbeide argumentasjonen og perspektivene fra dannelsesdebatten i de nye styringsverktøyene. Kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene var ifølge dette utvalget et helt nødvendig verktøy for å håndtere de utfordringene utdannings-systemet stod overfor. Utvalgets mandat fastslo oppdraget som å «se på dannelse knyttet til arbeidet med kvalitet i utdanningen og kvalifikasjonsverktøyet: Hvordan konkretisere dannelse i læringsutbyttebeskrivelsene?» (Haanes, 2011).

Dannelsen måtte inn i kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene, de prinsipielle og overordnede diskusjonene skulle fortsettes inn i det praktiske arbeidet med kvalitet i utdanningene. Som et utgangspunkt brukte arbeidsgruppen Dannelsesutvalgets definisjon av dannelse:

Evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av et ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode. Det er dette vi ønsker å oppnå ved å gi en beskrivelse av ulike former for, eller kategorier av, dannelse, og hvilken betydning disse har i utdanningssammenheng. (Bostad, 2009)

For å få dannelsen til å passe med kvalifikasjonsrammeverket, var ønsket å fokusere på rammeverkets beskrivelser av generell kompetanse, kvalitetssikring og internasjonalt samarbeid og mobilitet (Haanes, 2011).

Ambisjonen var altså ikke liten: Et helt nytt begrep om dannelse skulle utvikles med tanke på å få det til å bli en integrert del av apparatet for kontroll og kvalitetssikring av utdanningene. For å få dette til, fange dannelsen så å si, bryter arbeidsgruppen begrepet opp i syv underkategorier, for å gjøre det mulig å formulere dannelsesaspektene som forståelige aspekter ved utdanningene. Disse syv er allmenndannelse, kulturell dannelse, akademisk dannelse, etisk dannelse, profesjonsdannelse, demokratisk dannelse og digital dannelse. Av disse skulle systemet for høyere utdanning særlig ha ansvar for akademisk dannelse, etisk dannelse og profesjonsdannelse (Roll-Hansen, 2022).

Arbeidsgruppen var innforstått med at det kunne være problematisk å sette dannelsen på pensum som et kunnskapskrav med læringsmål:

«Dannelse er internalisert kunnskap og kompetanse – det som ikke står på pensum» (Haanes, 2011). Innsikten i dannelsens flyktighet hindret likevel ikke forsøket på å koble kvalitetssystemer og dannelsesidealer. Dette arbeidet kunne knyttes både til systemene for sikring av studiekvalitet og til formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser, spesielt under kategorien generell kompetanse. Dette gjenspeiler tendensen fra høringsrunden omkring kvalifikasjonsrammeverket noen år tidligere, der vi så at de ulike forståelsene av «dannelse» og betydningen av dannelse for utdanningene tydeligst kom fram i diskusjonene om holdninger eller generell kompetanse som relevant kategori av læringsutbytter.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg tatt utgangspunkt i forslaget til et kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, lansert av Kunnskapsdepartementet i 2007, og innspillene fra fagmiljøer, institusjoner og organisasjoner fra høringsrunden samme høst. Rammeverket inngikk som et sentralt element i de omfattende utdanningsreformene ved begynnelsen av det 21. århundre. Universitets- og høyskolemiljøene innså nødvendigheten av nye verktøy for styring i en ny utdanningsvirkelighet, og ideen om et felles system for utvikling av utdanningsprogram og fagemner fikk stor tilslutning. Reformene ble likevel gjenstand for omfattende diskusjoner. Sentralt i debatten stod begrepet om dannelse. Jeg har vist hvordan ulike og til dels motstridene forståelser av danning, holdningsdanning og profesjonsdanning kom til syne i innspillene. Forhandlingene om dannelsesbegrepets plass i de sentrale utdanningspolitiske styringsdokumentene er et interessant uttrykk for spenningene i norsk høyere utdanning, som følger av ambisjonen om å samle alle disiplin- og profesjonsutdanninger innenfor et enhetlig system for høyere utdanning.

Forfatterbiografi

Hege Roll-Hansen (f. 1967) er førsteamanuensis i samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge, med ansvar for undervisning og veiledning av lærerstudenter. Hun er utdannet historiker fra Universitetet i Oslo, med en Ph.d. fra 2012. Avhandlingen undersøkte det norske folketellingssystemet i perioden 1865 til 1920, med vekt på hvordan kvinners familietilhørighet og betalte og ubetalte arbeid ble registrert og presentert i tabellene. Hun har

primært arbeidet med temaer fra norsk historie i det 19. og 20. århundret. I senere tid har hennes forskning særlig tatt for seg utdanningshistoriske temaer, først og fremst knyttet til den sterke veksten i systemet for høyere utdanning i siste del av det 20. århundret.

Referanser

- Boge, C. (2022). Universitetspedagogikken. Undervisning om undervisning. I A. Andresen, D. Blažević & K. T. Elvbakken (Red.), *Vitenskap og vitenskapshistorier: Bd. 2. Disipliner og forskningsfelt* (kap. 2.5). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa1709>
- Bostad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Dronning Mauds Minne. (2007, 1. november). *Høringsuttalelse fra DMMH om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/dronning_mauds_minne.pdf
- Ebbing, H. & Halvorsen, T. (2010, 17. mars). Mindre dannelse, takk! *Bergens Tidende*.
- Elken, M. (2016, 6. desember). *Læringsutbytte-debatt og høyere utdanning i endring. Noen sentrale utviklingstrekk* [Presentasjon]. NOKUT-seminar om læringsutbytte, Gardermoen.
- Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T. S., Stensaker, B. & Vabø, A. (2020). *Quality work in higher education: Organisational and pedagogical dimensions*. Springer International Publishing.
- Fulsås, N. (2000). Frå binært til hierarkisk system i høgare utdanning. *Historisk tidsskrift*, 79(3), 385–396.
- Gjerde, Å. B. (2022). Politisk dannelse. Kritikken av Ottosen-komiteen. I A. Andresen, D. Blažević & K. T. Elvbakken (Red.), *Vitenskap og vitenskapshistorier: Bd. 1. Politikken og hverdagen* (kap. 1.3). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa170903>
- Handal, G. (1990). *Studiekvalitet: Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Handal, G. (1994). Evaluering for studiekvalitet. *Uniped*, 17(2–3).
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Helsvig, K. (2011). *1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* Unipub.
- Høgskolen i Oslo. (2007, 31. oktober). *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høgre utdanning – høring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/hoegskolen_i_oslo.pdf
- Høgskolen i Sør-Trøndelag. (2007, 31. oktober). *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Høringssvar*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/hoegskolen_i_soer_troendelag.pdf
- Høgskolen i Østfold. (2007, 22. oktober). *Høring – forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/hoegskolen_i_oestfold.pdf
- Haanes, V. L. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg, september 2011*. Universitets- og høgskolerådet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning* [Høringsnotat]. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport_forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoeyere_utdanning.pdf.pdf

- Messel, J. (2013). *I velferdsstatens frontlinje: Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres historie*. Universitetsforlaget.
- Messel, J. (2022). *Profesjonsutdanninger i sentrum: Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax Forlag.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. (2007, 1. november). *Svar til høringsforslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/nasjonalt_organ_for_kvalitet_i_utdanningen.pdf
- Nettverk for private høyskoler. (2007, 1. november). *Innspill til forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/nettverk_for_private_hoyskoler.pdf
- Norsk lærerakademi & NLA lærerhøgskolen. (2007, 20. oktober). *Høringsuttalelse om forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/norsk_laererakademi_laererhoegskolen.pdf
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-14/id142780/>
- Pedagogstudentene. (2007, 1. november). *Høring – forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/pedagogstudentene.pdf>
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9097-8>
- Roll-Hansen, H. (2022). Kvalitetsarbeid og dannelsesdiskusjoner. I A. Andresen, D. Blažević & K. T. Elvbakken (Red.), *Vitenskap og vitenskapshistorier: Bd. 3. Kunnskapen i samfunnet* (kap. 3.1). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oal70927>
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag.
- Stensaker, B. (2000). *Høyere utdanning i endring: Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989–1999* (NIFU-rapport 6/2000). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler?* (s. 25–36). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 40 (1990–91). *Frå visjon til virke. Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Studentenes landsforbund. (2007). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/studentenes_landsforbund.pdf
- Thue, F. W. (2011). *1945–1975: Den store transformasjonen*. Unipub.
- Universitetet i Bergen (2007) Høringsinnspill med vedlegg, brev fra UiB til KD datert 9.11.2007, sak 2007/10244, Sentralarkivet UiB.
- Universitetet i Oslo. (2007) *Høringsuttalelse*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/universitetet_i_oslo.pdf
- Universitetet i Tromsø. (2007, 26. oktober). *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning – høringsvar fra Universitetet i Tromsø*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/universitetet_i_tromsoe.pdf
- Utdanningsforbundet. (2007, 31. oktober). *Høring – forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/utdanningsforbundet.pdf>
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. NIFU STEP.

KAPITTEL 4

Samtidig usamtidighet i utdanningsreformer: En casestudie av Kunnskapsløftet og grunnskolelærerutdanningsreformen i Norge

Tobias Werler Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Abstract: This study examines the concept of “simultaneous non-simultaneity” (E. Bloch) in the context of education reforms, focusing on Norway’s Knowledge Promotion reform (2006) and the Teacher education reform (2010–2015). Through a historical-theoretical analysis, temporal disparities and asynchronous effects between the inception and implementation of reforms are explored to understand their impact on achieving reform goals in schools and teacher education. The analysis reveals that different parts of the education system do not respond to changes at the same pace or time, leading to fragmented implementation and conflicting priorities. The study highlights the dynamic tension between intention and practice, emphasizing the co-existence of forces with different temporal origins and structures. By addressing the research problem of delays and overlapping processes in reform initiatives, this research contributes to a deeper understanding of the complexities of reform implementation and offers practical recommendations for governing and implementing education reforms effectively.

Keywords: education reform, school, teacher education, temporality, simultaneity of the non-simultaneous

Sitering: Werler, T. (2025). Samtidig usamtidighet i utdanningsreformer: En casestudie av Kunnskapsløftet og grunnskolelærerutdanningsreformen i Norge. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids samtidige utdanningsreformer* (Kap. 4, s. 61–82). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch4>
Lisense: CC-BY 4.0

Introduksjon

Skolereformer og reformer innen lærerutdanning kan ha vært tuftet på visjonen om en gjensidig og parallell fornyelse eller justering av pedagogisk og didaktisk praksis som skal påvirke endringer i lærernes undervisningsmetoder og forbedre elevers læringsprosesser. I dette kapitlet utfører jeg en historisk-teoretisk analyse knyttet til temporalitet for å undersøke fenomenet «samtidig usamtidighet» innenfor politisk initierte utdanningsreformer som har til hensikt å forbedre skolens effektivitet og funksjonalitet. Temporalitet brukes i denne artikkelen for å karakterisere tidsspesifikke kvaliteter ved sosiale systemer. Begrepet «samtidig usamtidighet (Bloch, 1991)» anvendes for å beskrive den manglende gjensidige forståelsen mellom ulike delsystemer.

Dette kapitlets formål er å illustrere de analytiske mulighetene ved konseptet «samtidig usamtidighet» innen historisk utdanningsforskning. Som jeg vil vise er disse begrepene egnede analytiske kategorier for å belyse utfordringer ved moderniseringen av delsystemer i utdanningssystemet.

Med utgangspunkt i en analyse av tidsoppfatninger til skolereformen Kunnskapsløftet (2006) og grunnskolelærerutdanningsreformen (GLU-reformen) (2010–2015) undersøkes spenningsforholdet mellom politiske løsninger, institusjonelle endringsprosesser og reformenes tidslinje. Ambisjonen er å identifisere konsekvensene av «samtidig usamtidighet» (Bloch, 1991) innenfor utdanningspolitikk. Arbeidet med forskningsspørsmålet til denne studien illustrerer hvordan konseptet «samtidig usamtidighet» kan benyttes i en historisk analyse av utdanningsreformer.

For å etablere en bakgrunn for denne utforskningen presenteres i det følgende avsnitt en kort fortelling om norsk utdanningshistorie med vekt på skole og lærerutdanning.

Reformbølger som kontekst: norsk skole- og lærerutdanning

Skole- og lærerutdanningsreformer i Norge gjennom det 20. og 21. århundre har vært preget av en refleksjon av internasjonale trender. Disse reformene kan forstås som én av tre overordnede reformbølger (Trippestad et al., 2017), der hver periode reflekterer ulike prioriteringer og utfordringer.

Den *første bølgen* av utdanningsreformer (1900–1980) var primært orientert mot å bygge en nasjonal lærerprofesjon for å møte behovene

i en nasjonal skole. Fra starten av 1900-tallet ble både skolen og lærerutdanningen gradvis institusjonalisert og profesjonalisert. Nasjonalt tilpassede løsninger preget denne perioden. Drivkrefter for denne utviklingen var preget av masseutdanning og en økende tro på utdanningens rolle i nasjonsbygging (Boli et al., 1985).

På 1980-tallet kom den *andre reformbølgen* (1980–2000) som var preget av økt internasjonal påvirkning, særlig etter publiseringen av rapporten *A Nation at Risk* i USA (National Commission on Excellence in Education, 1983). Rapporten utløste en global diskusjon om utdanningskvalitet, og i Norge førte det til en økt oppmerksomhet rundt elevs prestasjoner og sammenhengen mellom skolekvalitet og lærerutdanning (Tröhler, 2013). Reformene ble i økende grad styrt av politiske aktører og mindre av profesjonsmiljøene (Ball, 2003). I 1990-årene kom kompetansebaserte reformer, inspirert av globale trender som fremmet standardisering og resultatbasert utdanning (Telhaug, 2006). Lærerutdanningen ble stadig mer universitetsbasert med , og det ble lagt mer vekt på forskningsbasert praksis og læreres faglige utvikling (Granlund et al., 2011).

Den tredje bølgen (2000–) er preget av globaliseringen og sterkere søke-lys på læringsutbytte. Internasjonale aktører som OECD, Verdensbanken og EU har blitt toneangivende i utformingen av utdanningspolitikk. Ved begynnelsen av det 21. århundre, under påvirkning av internasjonale prestasjonsstudier som PISA, ble norsk skolepolitikk og lærerutdanning utsatt for ytterligere reformpress med fokus på læringsresultater og kompetansekrav (Bringeland, 2022). I Norge har dette blant annet manifestert seg gjennom reformer som den femårige GLU-masterutdanningen for lærere, som ble innført for å styrke lærerens profesjonskunnskap, og Kunnskapsløftet (2006), som introduserte kompetansemål og grunnleggende ferdigheter i tråd med internasjonale trender om standardisering og accountability.

Utdanningsreformer: Fortiden i fremtiden?

Utdanningsreformer er politiske projeksjoner som er rettet mot fremtiden. De tar utgangspunkt i å løse nåværende pedagogiske problemer, som har røtter i fortiden, gjennom utviklingen av imaginasjoner (utopier) om en bedre fremtid hvor problemene er løst. Samtidig viser evalueringer av utdanningsreformer at disse målene ikke ble oppnådd (Haug & Schwandt, 2003; Trippestad et al., 2017).

Forskning på reformer har så langt identifisert minst tre kritiske faktorer som forklarer hvorfor de oppsatte målene ofte ikke oppnås: den begrensede informative verdien av empirisk, men likevel hypotetisk kunnskap (Popper, 1965), den terminologiske vilkårligheten (Hansen et al., 2023; Rorty, 1991; Tetlock, 2017) og risikoen for kollektiv forvrengning av virkeligheten (Janis, 1982; Sunstein & Hastie, 2015). I utdanningssektoren kan den tolkningsmakten som pedagogiske institusjoner innehar, resultere i at en holder fast ved feilaktige løsninger (Luhmann & Schorr, 1979).

Skolereformer er spesielle reforminitiativ. For å oppnå reformenes intensjoner og unngå at de undermineres av lærere med upassende utdanning, blir det derfor essensielt å justere lærerutdanningen tilsvarende. Historiske erfaringer fra internasjonale sammenhenger indikerer imidlertid at dette ikke alltid er tilfellet (Trippestad, Swennen & Werler, 2017). Det er særlig de uoverensstemmende tidslinjene for reformer innen skole og lærerutdanning som medfører en situasjon hvor hvert system kun orienterer seg mot egne endringer. Slike observasjoner antyder at skolereformer og lærerutdanningsreformer ikke nødvendigvis er funksjonelt relatert til hverandre, da de adresserer ulike tidshorisonter. For eksempel, selv om alle lærere skulle endre sin praksis i takt, kunne reformen fortsatt feile på lang sikt. Dette skyldes at lærerutdanningen ikke nødvendigvis har gjennomgått tilsvarende endringer, og dermed fortsatt utdanner lærere som ikke er innrettet mot skolereformens intensjoner. Det er fortsatt en mangel på forskning som utforsker det tidsrelaterte samspillet mellom delsystemenes tidshorisonter.

Forskningsspørsmålet til dette kapitlet handler om i hvilken grad forsinkelser og overlapping mellom reformprosesser i skole- og lærerutdanningsammenhenger kan ha undergravd reformenes intensjoner. Ut fra den tidligere diskusjonen formuleres følgende forskningsspørsmål: *Hvordan påvirker fenomenet samtidig usamtidighet gjennomføringen og utfallene av påfølgende reformer i skole og lærerutdanning i Norge?* Forskningsspørsmålet søker å belyse hvordan konseptet «samtidig usamtidighet» kan anvendes i historisk analyse, samt hvordan det kan bidra til utforming av praktiske anbefalinger for styring og implementering av utdanningsreformer.

En helhetlig systemreform?

Blant de mest markante utdanningsreformene er Kunnskapsløftet (K06) i 2006 og reformen av grunnskolelærerutdanningen i 2010. Overordnede utdanningspolitiske virkemidler ble tatt i bruk for å etablere et mer

sammenhengende utdanningssystem (Isaksen, 2018; Smeplass et al., 2023), noe som kan omtales som en *accountability-reform*.

I likhet med mange andre utdanningsreformer ble også disse utformet på bakgrunn av en opplevelse av krise – her som en respons på den norske PISA-undersøkelsen, som rapporterte at norske skoler ikke oppnådde forventede resultater (NOU 2002: 18; NOU 2003: 16; St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 10). Som en reaksjon ble skolereformen Kunnskapsløftet (K06) implementert i alle norske grunnskoler og videregående skoler, med det overordnede mål om å styrke elevenes kunnskap og grunnleggende ferdigheter (Bakken & Elstad, 2012).

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt lærerutdanningen leverte adekvate kandidater, frembrakte NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen kritiske innsigelser (NOKUT 2006a, 2006b). Evalueringen pekte på at programmet manglet sammenheng og ikke var tilstrekkelig forankret i aktuell forskning. Det var bred enighet om at uten en heving av lærernes faglige kompetanse, ville alle tiltak for å øke skolens effektivitet i form av forbedrede elevprestasjoner være dømt til å feile. Den politiske responsen på krisebeskrivelsen besto i en argumentasjon om en nødvendig sammenheng mellom reformer i både skolen og i lærerutdanningen (NOU 2003: 16). Disse reformtiltakene har utspring i diskusjoner om hvordan effektivitetsfremmende praksiser kan iverksettes i ulike utdanningskontekster (Sahlberg, 2015; Sellar & Lingard, 2018). Med en slik politisk-normativ bakgrunn diskuteres kort forklaringer på hvorfor utdanningsreformer ikke oppnår politisk definerte mål.

Hvilke faktorer bidrar til at utdanningsreformer mislykkes?

Utdanningsreformer er ofte mer et resultat av politiske beslutninger enn pedagogiske initiativ. Historisk har implementeringsforskning identifisert flere faktorer som bidrar til å forklare hvorfor utdanningsreformer ikke blir tilstrekkelig implementert og ofte ikke oppnår å løse de utfordringene de er ment å adressere.

Weiler (1994) hevder at utdanningsreformer av og til kan fungere som symboler på politisk autoritet snarere enn praktiske pedagogiske tiltak. Cuban (1990) fremhever reformenes komplekse natur og en mangel på samspill mellom planlegging, politiske dialoger og institusjonelle hindringer, og er bekymret for politikeres tilbøyelighet til å foretrekke retorikk fremfor substans.

Wilson (1983) påpeker at reformers suksess er avhengig av fordelingen av kostnader og fordeler. Hopkins (2000) utdyper denne ideen ved å argumentere for viktigheten av et fokus på utvalgte variabler i en reform for å sikre implementeringens suksess. Cheng (2020) fremmer innsikten om at ledelse av utdanningsreformer står overfor pedagogiske dilemmaer som krever effektive strategier, tilstrekkelige ressurser og et omfattende kunnskapsgrunnlag for varig fremgang.

Berkovich (2021) påviser at kontinuerlig overvåking er essensielt for å implementere reformer, et syn som støttes av Darling-Hammond (2012), som mener at vellykkede skolereformer krever støttende endringer i lærerutdanningen. Begge forfatterne peker på viktigheten av engasjement og aktiv deltakelse fra alle interessenter.

Til tross for betydelig forskning omkring utdanningsreformer, anses feltet for å være lite teoretisert og undersøkt, spesielt hva angår tidsaspektets rolle. Büthe (2002) og Cowen (2006) fremmer argumentet for å inkludere temporalitet i utdanningsforskning, mens Lingard og Thompson (2017) uttrykker beklagelse over tidens forsømte plass i reformarbeid. Nóvoa og Yariv-Mashal (2003, 2007) foreslår en rekonseptualisering av tid i utdanningsforskning, og Bennett og Burke (2018) sammen med Decuyper og Broeck (2020) oppfordrer til en dypere utforskning av tidens betydning i utdanningsreformer.

I sum fremhever litteraturen et behov for å utdype funksjonaliteten av bruken av tidskategorien ved utforskning av utdanningsreformer. Generelt er forskningen på reformenes tidsoppfatninger begrenset, og de tidsmessige strukturene samt deres sammenheng blir sjelden studert. Denne teksten har som mål å bidra til å fylle dette gapet. For å kunne gjøre dette må det avklares hva som menes med temporalitet. Dette gjøres i neste avsnitt, hvor også kapittelets sentrale teoretiske linje «samtidig usamtidighet» blir utdypet.

Temporalitet

Den moderne tiden er kjennetegnet av differensieringen av sosiale delsystemer som økonomi, politikk og utdanning, og deres samtidighet er avgjørende for samfunnets funksjonalitet (Luhmann, 1990). Sosiale systemer som forsvar, økonomi, vitenskap og teknikk er avhengige av tidens synkronitet for å kunne operere effektivt (Kern, 2003). Skapelsen av samtidighet på tvers av systemer anses som ideelt, slik at alle systemer kan støtte seg på en tidsmodell.

Temporalitet i forbindelse med sosiale systemer refererer til tidsaspektene eller tidsspesifikke kvaliteter ved systemene. Dette kan omfatte hvordan sosiale systemer utvikler seg, endrer seg og responderer på historisk kontekst, på hendelser og prosesser over tid. Tid er en grunnleggende dimensjon i alle sosiale systemer, og den påvirker hvordan sosiale handlinger, strukturer, roller og interaksjoner oppfattes og forstås. I et sosialt system kan temporalitet gjelde flere forskjellige faktorer:

- Kronologi: den lineære tidslinjen der sosiale hendelser og prosesser finner sted.
- Tempo: hastigheten på sosiale endringer innen et system.
- Sykluser: repeterende mønstre av sosial aktivitet, som årshjul, økonomiske sykluser eller generasjonsmønstre.
- Synkron versus diakron: funksjon på et tidspunkt (synkront) eller funksjon over tid (diakront).
- Tidsnormer: kulturelle forventninger knyttet til timing, som tidspunkt for fullføring eller milepæler.

For at utdanningsreformer skal lykkes, er det avgjørende å sørge for synkronisering mellom planlegging og utførelse for å unngå problemer i implementeringsfasen. I Norge ble det fastsatt en veiledende frist for gjennomføring av lærerutdanningsreformen til 2014, innført høsten 2010. Dette tyder på en antakelse om at tidsoppfatningen er sammenfallende i både det politiske system og i lærerutdanningen.

Dette eksempelet viser oppfatningen av at historiske strukturer og prosesser opptrer samtidig, selv om de stammer fra ulike utviklingsstadier og historiske lag (Nolte, 2002). Historikeren og filosofen Ernst Bloch beskrev dette som «samtidig usamtidighet» (Bloch, 1991), et begrep som refererer til hvordan historiske fenomener som kan oppstå nær hverandre i tid i henhold til kalenderen, likevel kan avvike betydelig i sitt vesen. For å utdype forståelsen av dette fenomenet, vil følgende to avsnitt diskutere dette konseptet for historisk analyse.

Samtidig usamtidighet

Konseptet samtidig usamtidighet ble brukt i 1935 av Ernst Bloch, i hans verk *Erbschaft unserer Zeit* («Vår tids arv»). Han skriver:

Ikke alle er der i det samme nået. De er bare der utvendig; ved at de kan sees idag. Men det betyr ikke at de lever sammen med de andre samtidig. De bærer mye mer av fortiden med seg, noe som griper inn. Avhengig av hvor man står fysisk, fremfor alt klassemessig, har man sine tider. Eldre tider enn nåtiden påvirker de eldre lagene; det er enkelt å gå tilbake eller drømme seg tilbake i eldre tider. (Bloch, 1991, forfatterens oversettelse)

Blochs begrep «samtidig usamtidighet» beskriver hvordan samtidig utvikling i ulike sosiale sfærer kan foregå i ulike tempo, noe som skaper en «ikke-synkron konsert» der ulike elementer i samfunnet ikke nødvendigvis harmonerer. Dette fenomenet fremkommer blant annet gjennom samtidig eksistens av mangfoldige livsstiler og ideologier som ikke korresponderer med hverandre. For Bloch beskriver begrepet det faktum at mennesker lever sammen i samme tid, men ikke deler samtiden. Usamtidighet refererer spesielt til ulike mentaliteter og forestillinger om tid hos ulike sosiale aktører eller klasser. Disse asymmetriene skaper konflikter og dissonanser mellom ulike delsystemer som gjør at interaksjon mellom dem blir svært krevende, hvis ikke umulig. Samtidig er slike asymmetrier uunngåelig for å kunne reformere både skole og lærerutdanning.

Blochs konsept gir et analytisk rammeverk for å undersøke reformprosesser og reformsykluser i ulike delsystemer. Det hjelper til å identifisere hvordan forskjellige praksiser og prosesser innenfor et system utvikler seg i forskjellig takt, og hvordan gamle og nye sosiale virkeligheter kan eksistere side om side.

I denne forskningen anerkjennes det at ulike delsystemer, som skole og lærerutdanning, opererer med forskjellige forestillinger av tid. Hvis reformer er projeksjoner av løsninger i fremtiden, betyr det at hvert delsystem produserer unike, dog inkompatible fremtidsbeskrivelser.

Samtidig usamtidighet i sosiale systemer

Blochs konsept er videreført i systemteorien, hvor det vises at samtidighet og usamtidighet er essensielle bestanddeler av sosial organisering. Luhmann (1990) argumenterer for at det moderne samfunnet kjenne-tegnes av at alt som inntreffer, skjer samtidig i ulike delsystemer. Samtidig er samtidighet og usamtidighet koblet, selv om de kan observeres i et bestemt øyeblikk. For eksempel kunne skolesystemet i perioden mellom

2010–2014 registrere endringer i lærerutdanningen, uten at dette resulterte i umiddelbare endringer innenfor skolen selv. Det samme gjelder i lærerutdanningen, som allerede i 2006 registrerte endringer i skolesystemet uten at disse endringene fikk direkte konsekvenser for reformen av lærerutdanningen.

I tillegg former hvert delsystem sin egen virkelighetsforståelse, inkludert hva som anses som ønskelig, gjennom et tidsperspektiv som omfatter fortid, nåtid og fremtid (Luhmann, 1987). Hvordan lengden på «nåtiden» eller «fortiden» defineres varierer mellom systemene. Ut fra dette perspektivet kan det som anses som fremtiden i et delsystem, være inkongruent med fremtidsforståelsen i et annet delsystem. Neste seksjon gjør rede for både kapittelets bruk av metode, det historiske datamaterialet og analytiske prinsipper.

Tilnærmingen

Utdanningsreformer er rettet mot fremtiden i nåtiden, basert på fortiden. Disse reformene betrakter ikke lenger fremtiden som en horisont, men heller som en tid som ennå ikke er inntruffet, og som er integrert i nåtiden (Appadurai, 2013). Politisk styring av utdanningssystemet representerer et tydelig eksempel på en slik tidshåndtering. Regionale, nasjonale og internasjonale aktører bruker ofte en forestående (og uforutsigbar) fremtid som et virkemiddel for å drive frem endringer i nåtidens delsystemer (Hayes & Findlow, 2017; Lewis, 2018). Med utgangspunkt i dette vil de følgende delene av kapittelet presentere studiens forskningsdesign og -objekt, samt hvordan studiens analytiske ramme – samtidig usamtidighet – anvendes.

Metodiske betraktninger

Konseptet samtidig usamtidighet, som er skissert her, benyttes i dette kapitlet for å analysere sameksistensen av varierte historiske hendelser, prosesser og strukturer innenfor en og samme tidsramme, noe som her blir beskrevet som en utdanningsreform av diverse delsystemer (Isaksen, 2018). Konseptet kan brukes i historisk forskning, ettersom det undersøker historiske hendelser på tvers av flere delsystemer, her innen utdanning, noe som kan bidra til å utforme forklaringer som har gyldighet ut over en spesifikk kontekst. I lys av dette kan konseptet om samtidig usamtidighet anvendes for å

- *identifisere parallelle utviklinger.* Avdekkes usamtidighet i det samtidige, kan en vise fram og forstå samtidige, men historisk adskilte hendelser eller prosesser,
- *forstå fortidens langvarige effekter* ved å forstå hvordan fortidens hendelser fortsatt påvirker nåtiden og har vedvarende konsekvenser,
- *sammenligne forskjellige delsystemer.* Ved å se usamtidighet i det samtidige kan en sammenligne og kontrastere historiske utviklingsmønstre,
- *analysere endringsdynamikker.* Å se hvordan endringer oppstår gir forståelse av samfunnsmessige omveltninger og/eller gruppers reaksjoner,
- *utfordre historiske narrativer.* Kritisk vurdering av samtidige hendelsers uavhengighet kan bidra til å revidere etablerte historieoppfatninger.

Blochs konsept tillater analyse av utdanningsreformer som består av forskjellige lag med ulike temporale dynamikker. Ved å utforske disse lagene og dynamikkene, kan en få innsikt i reformenes utvikling, kontekst og hvilke utfordringer de står overfor.

Blochs konsept og Luhmanns forståelse av tid i delsystemer må utvides noe for å kunne forklare hvorfor handlinger skjer. Koselleck (1984) argumenterer for at sosiale og politiske handlinger inneholder forventningshorisonter som er forankret i nåtiden og strekker seg mot fremtiden. Disse horisontene varierer fra delsystem til delsystem og påvirker beslutnings- og handlingsmønstre. Koselleck understreker nødvendigheten av å anerkjenne usamtidighet i utviklingsløp for å kunne forstå historiske endringer.

På denne bakgrunn kan det forventes at reformer innenfor de forskjellige delsystemene av utdanning utfordrer hverandre og ikke nødvendigvis oppnår den harmoniske sameksistensen som enkelte teorier og styringsdokumenter antyder. I visse tilfeller representerer usamtidigheten en kvalitativ deformasjon av den sosiale tiden.

Datamaterialet og analytisk prinsipp

For den tidsmessige analysen av samtidig usamtidighet mellom to delsystemer, anvendes en ideografisk, komparativ metode som historiografisk redskap (Werler, 2011). Denne metodikken fremhever de individuelle forskjellene og særpreget hos delsystemene, samtidig som den avviser enhetlig metodologi til fordel for en deskriptiv tilnærming til historiske hendelser.

I dette spesifikke tilfellet ble metoden brukt for å utføre to temporale analyser av to etterfølgende utdanningsreformer, referert til i NOU 2003: 16.

Metodens fokus på individuelle trekk og historiske konturer muliggjorde fremskaffelsen av innsikt i synkrone, men likevel sammenvevde utviklingsforløp. To casestudier, Kunnskapsløftet 2006 og GLU-reformen, ble valgt for å utforske hver reforms særegenheter og tidsstrukturelle aspekter.

Datamaterialet inkluderte stortingsmeldinger, NOU-er, offisielle evalueringsrapporter og relevant akademisk litteratur. I hovedsak fokuserte studien på evalueringsdokumenter fra begge reformene, hvor en nøye analyse av tidsperspektiver i deres implementering og effekt avdekket mønstre. Den ideografiske sammenligningen av disse reformene muliggjør en undersøkelse av det kronologiske samspillet mellom de to reformene og kan slik belyse eventuelle synkrone og diakrone disjunksjoner.

Kasus: Utdanning i Norge

I takt med publiseringen av PISA-undersøkelsen fra 2000 oppsto det en kritisk diskurs i det norske utdanningslandskapet. Studien viste at norske elevers prestasjoner kun var middelmådige i en internasjonal kontekst innen OECD, med markante svakheter i matematikk og lesing. Dette resultatet vakte politisk uro og ble oppfattet som et symptom på en dypere utdanningskrise (NOU 2003: 16).

Som reaksjon på dette lanserte regjeringen og utdanningsmyndighetene en rekke tiltak i håp om å heve utdanningskvaliteten og elevenes ferdigheter (Sjøberg, 2014). Blant de mest sentrale initiativene var følgende:

- *Læreplanreform*: Revisjon av skolens læreplansystem med sikte på å styrke grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og matematikk.
- *Standardiserte tester*: Innføring av nasjonale prøver for å evaluere og overvåke elevers akademiske kompetanseutvikling, som en del av et varslingsystem for skolene.
- *Styrking av lærerprofesjonen*: Forsterkede tiltak for å heve lærerstanden, inkludert en utvidet lærerutdanning.

Reform av utdanningssystemet?

Det utgjør en betydelig utfordring dersom reformer innen skole- og lærerutdanning ikke er synkronisert, da dette kan true systemets integritet og funksjonalitet. Politisk sett er det ideelt med simultane utviklinger på tvers av hele utdanningssystemet, men ut fra Blochs teori kan det være vanskelig

å realisere på grunn av de spesifikke forutsetninger hvert delsystem hviler på. For eksempel kan endringer i læreplaner uten tilsvarende justeringer i lærerutdanningen skape barrierer for implementeringen av nye pedagogiske tilnærminger og læringsmål. I Norge førte bekymringer over svake elevresultater og mangelfull lærerkompetanse til et forslag om omfattende reformer både innen grunnskole og lærerutdanning (NOU 2003: 16). Dette løftes frem i de neste to avsnitt.

Skolereformen: Kunnskapsløftet (2006)

I etterkant av PISA-resultatene fra 2000, innførte den norske regjeringen skolereformen Kunnskapsløftet (K06). Målet var å løfte utdanningsstandarden for å ruste norske elever for en aktiv rolle i en fremtid preget av avansert kunnskap og globalisering. Ambisjonen ble fremmet både gjennom St.meld. nr. 30 (2003–2004) og NOU 2003: 16. Reformen medførte en omfattende omlegging av grunn-, ungdoms- og videregående skole gjennom innføringen av en ny læreplan som dekket ti års obligatorisk undervisning (Forskrift til opplæringslova, 2006).

En fremtredende endring var implementeringen av nye læreplaner med fokus på kjernefag som språk, matematikk og naturvitenskap, noe Karseth og Sivesind (2010) og Mølstad og Karseth (2016) har betegnet som en fornyet vektlegging av grunnleggende ferdigheter. Også tilpasning i opplæringen ble et sentralt element (Thuen & Volckmar, 2020), med formål om å dekke individuelle behov og skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever har utbytte.

Videre introduserte reformen et nytt vurderingssystem med formål å styrke og overvåke elevprestasjoner (Helgøy & Homme, 2016). Systemet la om til rette for regelmessig tilbakemelding og kontinuerlig evaluering, samtidig som standardiserte tester ble tatt i bruk for å kartlegge elevers progresjon i kjernefagene (Tønseth, 2019). I tillegg innebar Kunnskapsløftet høyere krav til lærerutdanningen og profesjonell utvikling (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 24, 26, 92) i et forsøk på å øke pedagogisk kvalitet og støtte til elever.

GLU-reformen (2010–2015)

I perioden mellom 2010 og 2015 gjennomførte Norge en lærerutdanningsreform for grunnskolen. Målet var å øke vektleggingen av praksis i utdanningen for å forbedre dens kvalitet (St.meld. nr. 11 (2008–2009)).

Reformen ble utformet for å fremme en sterkere integrasjon av pedagogisk teori og praksis (NOU 2003: 16). Utdanningen ble strukturert som et integrert, fireårig løp, med intensjon om å forberede fremtidige lærere på klasseromshåndtering gjennom bruk av praksisorienterte metoder (St.meld. nr. 30 (2003–2004)).

I tillegg rettet reformen søkelyset mot strukturelle endringer i lærerutdanningen ved å legge større vekt på det praktiske aspektet ved undervisning (Skagen & Elstad, 2023). Hensikten var å styrke lærernes kompetanse knyttet til differensiering, elevengasjement og inklusjon. Diverse tiltak ble satt i gang for å realisere reformens mål, blant annet innføringen av et fireårig integrert bachelorprogram. Dette programmet kombinerte fagdidaktikk og pedagogisk teori, og inkluderte en bacheloroppgave som markerte utdanningens forskningsorientering.

Reformen innførte også høyere opptakskrav til grunnskolelærerutdanningen, med særlig vekt på sterk kompetanse i matematikk, som ble ansett som en indikator for potensiell suksess i læreryrket. Dette adresserte reformens to hovedmål: å heve statusen for lærerprofesjonen og sikre at fremtidige lærere har solid faglig kompetanse.

Et innovativt trekk ved reformen var etableringen av «universitetsskoler», et samarbeid mellom universitetsfakultet og utvalgte partnerskoler. Dette tiltaket ga lærerstudentene flere muligheter til praktisk undervisningserfaring, noe som styrket forbindelsen mellom teori og praksis og fremmet kontinuerlig dialog mellom akademiske institusjoner og skolefeltet.

Lærerutdanningsreformen i Norge introduserte betydelige endringer. Den la mer vekt på forskningsbasert undervisningspraksis og tilpasset lærerutdanningsprogrammene til utdanningssystemets funksjonelle behov og arbeidsmarkedets skiftende krav (Smith, 2021). Denne tilpasningen reflekterte en respons mot behovet for å styrke de teoretiske, forskningsbaserte og praktiske sidene ved undervisning (Munthe et al., 2015).

Samtidig usamtidighet i reformpraksis

Den følgende delen fremhever reformens fremtidskonsept så vel som tidens rolle i reformprosesser. Innenfor den gitte sammenheng refererer fremtidskonseptet til reformtiltakenes visjon, mål, forventninger, prognoser og resultater. I forbindelse med sosiale systemer spiller oppfatninger av tid en avgjørende rolle i utformingen av interaksjoner og strukturer i samfunnet – slik tidsoppfatninger refererer til hvordan tid påvirker sosiale prosesser og

relasjoner. Sammenhengen mellom tidsoppfatninger og sosiale systemer ligger i hvordan tiden strukturerer og påvirker sosiale interaksjoner, normer og institusjoner.

Kunnskapsløftets fremtidskonsept

Kunnskapsløftet-reformens kjerne lå i en visjonær plan. Skaperne av planen reagerte på samtidige forhold og fokuserte på det kritiske målet om å forbedre læringsutbyttet for fremtidige elever i en ukjent og uforutsigbar fremtid. Visjonen er tydelig: å skape systemendringer som forbedrer elevens utdanningsnivå, forbedrer faglig mestring og utvikler undervisningsmetoder for å være mer effektive.

Reformen er basert på flere fremtidsprosjeksjoner. Læreplanen (LK06) ble oppdatert for å prioritere kjernefag som språk, matematikk og naturvitenskap, og var basert på læringsstandarder – kunnskap og ferdigheter ansett som nødvendige for en kreativ fremtid. Fremtidsvisjonen i Kunnskapsløftet (K06) kjennetegnes i tillegg av et fokus på styrking av grunnleggende ferdigheter og vektlegging av individuell utvikling. Samtidig ser Kunnskapsløftet skolen plassert i et kunnskapsbasert samfunn, en fremtid der alle elever har de ferdighetene og kunnskapene de trenger for å klare seg i en verden i rask endring.

Reformen har som mål å skape et tilpasningsdyktig og inkluderende læringsmiljø for å møte elevenes behov. Fremtiden i 2006 er en skole som prioriterer *utdanning*, og der en legger vekt på evidensbasert forskning og *best practice*. Det er en fremtid der samarbeid og kommunikasjon mellom parter som lærere, fagforeninger og lokale myndigheter er avgjørende for å fullføre reformen.

Reformen ser også for seg en fremtid der klasserommet blir sett på som en læringsarena, med et sterkt fokus på den enkelte elevs prestasjoner og kunnskapsinteresser. I denne fremtiden er det norske utdanningssystemet preget av et skifte fra en sosialdemokratisk modell til en modell som prioriterer kunnskap og individuell utvikling.

Lærerutdanningsreformens fremtidskonsept

Lærerutdanningsreformen for grunnskolen (GLU) var i Norge basert på flerdimensjonale mål og fremskrivninger som skisserte det tiltenkte utviklingsløpet og forventede effekter på lærerutdanningsinstitusjoner

gjennom reformen. Dette ble uttrykt gjennom et visjonært rammeverk som samlet reformens ambisjoner, ønskede resultater og tilpasningsevne.

Reformen inneholdt både tilbakeblikk og fremsyn. Disse tidsperspektivene ga en tidslinje for reformens strategiske retning og skulle bidra til å lette implementeringsprosessen i den aktuelle pedagogiske praksisen. Perspektivene anerkjente endringer i pedagogisk tenkning og bygget på forestillingen om at en fireårig bachelorutdanning er avgjørende for utvikling av lærerkompetanse.

Lærerutdanningsinstitusjonenes respons på endringer i utdanningssektoren har imidlertid vist seg å være lite fleksibel. Til tross for at fastlåste løsninger hemmer utvikling i en stadig skiftende skolevirkelighet, tilpasser ikke institusjonene seg i tilstrekkelig grad til nasjonale utdanningskrav eller arbeidsmarkedets forventninger. Dette reduserer institusjonenes evne til å svare på nye pedagogiske utviklinger, teknologiske fremskritt eller samfunnsendringer som uunngåelig påvirker skolens praksis.

Målene som søkes oppnådd gjennom reformen strekker seg ut over den tilgjengelige tidsrammen for implementering av endringer i læreplanen. De skaper en visjon om en langsiktig omforming av lærerutdanningsystemet. Målet med et forsknings- og praksisrettet pensum er å fremme erfaringslæring og utvikle et symbiotisk forhold mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner. Det er usikkert om denne komplette endringsprosessen kan realiseres innen det gitte tidsrommet. Samlet sett har det fremoverrettede mønsteret i den norske lærerutdanningsreformen utviklet seg gjennom en strategisk kombinasjon av visjonære ideer og pragmatiske løsninger.

Kunnskapsløftets tidsoppfatninger

Når det gjelder Kunnskapsløftet, kan tidsoppfatninger sees i form av samsvaret – eller mangelen på sådan – mellom reformens fremtidige mål og de faktiske implementeringsprosessene. Reformen tok sikte på å løse dagens utdanningsutfordringer ved å se for seg en fremtid med bedre læringsutbytte og mer effektive undervisningsmetoder. Kunnskapsløftet-reformen markerte en ny æra i norsk utdanning da den ble initiert i 2006. Med et klart sikte på å forbedre læringsresultatene til fremtidens elever, lanserte reformen en omfattende endring av både didaktikk og pedagogikk. Målet var å utruste ungdommer til å navigere i en ukjent og uforutsigbar fremtid. Fremhevingen av fremtidens ferdigheter var ikke en sentral del av reformen; men en visjon.

Med tanke på tempo kan en hevde at reformen bygde på en visjonær implementering: Den skulle snu norsk skole i løpet av få skoleår. Refleksjonen av denne hastigheten kan ses i de konkrete endringene som ble gjort i læreplaner (fremtoning av fag) og undervisningsmetoder (evidens) og utdanningspraksiser (testing). I dette kan en se en forståelse for det nødvendige tempoet med tanke på de fremskrittene som var forventet å oppnå. Måling av fremgangen skjedde gjennom ulike kompetansetester som PISA eller nasjonale prøver. Tanken var at målingen ville gi innblikk i oppnådd endringstempo.

Kunnskapsløftet bærer preg av både synkrone og diakrone utviklinger. Ved introduksjonen i 2006, og gjennom senere oppdateringer av læreplanen, uttrykte Kunnskapsløftet synkrone utviklinger. Engasjementet fra forskjellige aktører, som politikere, lærere og forskere, i å innføre reformen innenfor en definert tidsramme, understreker dette synspunktet. Evalueringen av implementeringsprosessen og justering av reformen illustrerer reformens diakrone natur. Her gjorde man forsøk på å justere reformen i møte med uforutsette utfordringer og nye behov.

Hvorvidt Kunnskapsløftet (K06) kan sies å følge en syklisk struktur er uklart, ettersom reformimplementeringen ble etterfulgt av en ny reform (LK20), som ble utviklet fra 2013 og fremover (NOU 2014: 7). Det er en bemerkelsesverdig at Kunnskapsløftet allerede i 2013 ble ansett som utdatert i forhold til satte mål og forventninger. Dette nødvendiggjorde en fornyelse, det vil si en ny utvikling av problemforståelse og antatt fremtidig løsning.

Grunnskolelærerutdanningsreformens tidsoppfatninger

Historisk kontekst. Den norske lærerutdanningen har en historisk forankring som tar sitt utgangspunkt i etableringen av det første lærerseminaret i 1826. Gjennom historien har lærerutdanningen vært underlagt tallrike reformer, blant annet innføringen av treårig allmennlærerutdanning i 1973 og delingen av denne i distinkte utdanninger for ulike skoletrinn i 2010 (Skagen & Elstad, 2023).

Reformbehovet ble tydelig som følge av en bekymringsfull nedgang i søkere til lærerutdanninger, hvilket forsterket bekymringer om en fremtidig mangel på kvalifiserte lærere. Reformen ble planlagt igangsatt over en periode med flere tiltak, inkludert kvalitetssikring fra Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen (FFL, 2015) og internasjonale

evalueringer av lærerutdanningene (NOKUT 2020). Videre var reformen del av en større endringsprosess innen høyere utdanning.

Implementering. For å forstå reformens drivkraft er det nødvendig å anerkjenne dens historiske bakteppe. Dette bakteppet eksisterte forut for reformens mest aktive fase, som startet i 2006, og forholder seg til den aktuelle konteksten på den tiden. Fra 2010 til 2015 ble konkrete virkemidler for reformen identifisert og nedfelt, herunder nye strukturer og læreplaner som korresponderte med en logikk bygget rundt semesterstrukturen. Semestrene ble omorganisert for å skape en fireårig progresjon. Reformprosessen ble ansett for å være avsluttet i 2015.

Pågående prosess. I driftsfasen som fulgte, blir reformen satt ut i livet. Her er oppfatningen av tid noe frakoblet fortid, nåtid og fremtid. Det er en viss uklarhet knyttet til hvorvidt fortidens og nåtidens tiltak effektivt vil kunne katalysere fremtidig utvikling. Den rådende temporale tilstanden kan ses som en overgangsperiode som reflekterer resultater av tidligere innsats, og som samtidig danner grunnlaget for fremtidig fremgang. Det temporale aspektet ved reformfasen inkluderer også en beredskap til å revidere mål og løsninger i lys av nye innsikter og realiteter.

Konklusjon

I hovedsak handlet denne studien om hvordan sameksistensen av krefter med ulik tidsmessig opprinnelse og strukturer i utdanningssystemet (Kunnskapsløftet i 2006 og GLU-lærerutdanningsreformen i 2010–2015) kan skape spenninger mellom intensjon og praksis, noe som kan føre til potensielle hindringer for å realisere utdanningsreformenes mål. Problemstillingen var å undersøke hvordan forsinkelser og overlappende prosesser mellom reforminitiativer i skole- og universitetskontekst kan ha undergravd intensjonene med reformene. Forskningen tok spesifikt for seg effekten av «samtidig usamtidighet» (Bloch, 1991) på implementeringen og resultatene av suksessive utdanningsreformer, og belyste utfordringene og kompleksiteten som oppstår når ulike deler av utdanningssystemet ikke reagerer på endringer i samme tempo eller til samme tid.

Med utgangspunkt i begrepet «samtidig usamtidighet» gir studien grunnlag for å konkludere med at det er mangel på gjensidig forståelse mellom utdanningssystemene i de presenterte casestudiene. Flere argumenter understreker dette. De to utdanningssystemene har ulik tidsmessig opprinnelse, noe som betyr at de har utviklet seg i ulikt tempo eller har

blitt påvirket av ulike historiske kontekster. Dette fører til en situasjon der systemene opererer etter ulike tidslinjer og kan prioritere ulike aspekter ved utdanningsreformen – styrt av interne prioriteringer. Varierende intern logikk og dynamikk ble forårsaket av spesifikke lærerutdanninger og læreplaner. Dette resulterte i motstridende tilnærminger, mål og metoder som hindrer samarbeid mellom ulike deler av utdanningssystemet. Dynamiske spenninger mellom intensjon og praksis i utdanningsreformer blir synlige, ettersom det fantes felles mål og visjoner for reformen. Den faktiske implementeringen og resultatene skjedde imidlertid til ulike tider og på ulike måter, noe som førte til manglende synkronisering. Strukturelle skjevheter og asynkrone effekter kan være typiske for en slik systemomfattende tilnærming, ettersom varierende timing og implementering kan skape utfordringer i kommunikasjon og koordinering.

Ulik tidsoppfatning og forekomsten av samtidig usamtidighet mellom oppstart og implementering av reformer kan ha stor innvirkning på oppnåelsen av reformmålene i skolen og lærerutdanningen. Ulik oppfatning av tid mellom systemene kan forsinke implementeringen av reformtiltak, noe som videre kan forsinke fastsettelsen av reformmålene og den faktiske realiseringen av dem i utdanningsmiljøene. Denne forsinkelsen kan hindre fremdriften mot å oppnå de tiltenkte resultatene av hele reformen og forlenge tidslinjen for forbedring i begge systemer. En konsekvens av asynkrone effekter kan være fragmentert implementering av reformstrategier i ulike deler av utdanningssystemet. Ulik timing og endringstakt kan skape inkonsekvens i hvordan reformene gjennomføres, noe som kan føre til usammenhengende innsats og ujevn fremgang i forhold til reformmålene. Ulike tidsoppfatninger kan føre til motstridende prioriteringer og konkurrerende agendaer i utdanningsinstitusjonene. Når ulike deler av systemet opererer etter ulike tidsfrister eller har ulik beredskap for endring, kan det være utfordrende å samordne innsatsen mot felles reformmål, noe som kan undergrave sammenhengen og effektiviteten i reforminitiativene.

Å iverksette reformer i en politisk definert krisesituasjon kan innebære flere potensielle utfordringer. En av utfordringene er at det ikke er samsvar mellom problemene beslutningstakerne oppfatter og de faktiske problemene utdanningsinstitusjonene står overfor. Politiske kriser kan utløse reforminitiativer basert på oppfattede problemer som ikke nødvendigvis stemmer overens med de reelle utfordringene i utdanningssystemet, noe som kan skape et gap mellom politiske intensjoner og realitetene «på bakken». Politisk definerte kriser kan begrense

problemløsningen i utdanningsreformer ved å fokusere på umiddelbare problemer eller kortsiktige løsninger på den aktuelle krisen. Dette begrensede perspektivet kan overse systemiske problemer eller langsiktige utfordringer som krever omfattende reformstrategier. Å sette i gang reformer som svar på politiske kriser kan skape et press for raske løsninger og rask implementering av endringer i utdanningssystemet. Dette presset kan gå på bekostning av grundig planlegging og involvering av interessenter. For å løse politisk konstruerte kriser kan man komme til å prioritere toppstyrte beslutningsprosesser, noe som kan bidra til marginalisering av stemmer og perspektiver fra viktige interessenter som lærerutdannere, elever og medlemmer av lokalsamfunnet. Mangelen på meningsfull dialog med disse interessentene kan hindre en vellykket implementering av reformer og begrense oppslutningen og støtten som er nødvendig for en bærekraftig endring.

Denne studien har flere begrensninger. For eksempel kan den ikke svare på om opplæringsloven kunne skape samtidighet. I tillegg unnlates å diskutere om de ønskede reformmålene forsterker delsystemenes autonomi i utdanningssystemet eller om de er mer relatert til hverandre nå enn før. Det er uklart hvordan utdanningsinstitusjoner som allerede oppfyller funksjonen sin, kan implementere en reform som forutsetter for suksessrik implementering at de stopper opp pågående (utdannings)prosesser. I et prosessperspektiv finnes det alltid bare en nåtid og en fremtid.

Hvis dagens utdanning og utdanningsstyring kjennetegnes av et mangfold av tidsoppfatninger, følger det – for vise tilbake til Luhmann og Bloch – at det ikke er ett system som dominerer, men at det i stedet er mangelen på en dominerende logikk som kjennetegner reformarbeidet.

Forfatterbiografi

Tobias Werler (f. 1973) er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Hans forskning gjennom de seneste årene er karakterisert gjennom både empirisk og teoretisk (og ikke minst komparativ) forskning knyttet til danningsteori, allmenn-didaktiske problemstillinger, utdanningshistorie, utdanningspolitikk og lærerprofesjonalitet. Han er medredaktør for antologiene *Pedagogiske handlinger* (Fagbokforlaget, 2024), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (Universitetsforlaget, 2023) og *Lived Democracy in Education* (Routledge, 2022).

Referanser

- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact: Essays on the global condition*. Verso.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002–2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 67–87. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1024>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bennett, A. & Burke, P. J. (2018). Re/conceptualising time and temporality: An exploration of time in higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6), 913–925. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1312285>
- Berkovich, I. (2021). The policy process: Implementation of education policy. Education policy, theories, and trends in the 21st century. I *Policy implications of research in education* (s. 41–64). https://doi.org/10.1007/978-3-030-63103-1_3
- Bloch, E. (1991). *The heritage of our time*. Polity. (Opprinnelig utgitt 1935)
- Boli, J., Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145–170. <https://doi.org/10.1086/446504>
- Bringeland, T. A. (2022). The impact of PISA on education in Norway: A morphogenetic perspective on structural elaboration in an education system. I M. Archer, D. Bæck & T. Skinningsrud (Red.), *The morphogenesis of the Norwegian educational system* (s. 147–180). Routledge.
- Büthe, T. (2002). Taking temporality seriously: Modeling history and the use of narratives as evidence. *American Political Science Review*, 96(3), 481–493. <https://doi.org/10.1017/S0003055402000278>
- Cheng, Y. C. (2020). Education reform phenomenon: A typology of multiple dilemmas. I G. Fan & T. Popkewitz (Red.), *Handbook of education policy studies: Values, governance, globalization, and methodology* (s. 85–109). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_5
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561–573. <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 21–38. <https://doi.org/10.25656/01:10044>
- Decuyper, M. & Broeck, P. V. (2020). Time and educational (re-) forms – inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602–612. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716449>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) [Opphevet]. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Følgegruppa for lærerutdanningsreformen (2015): Første steg som forsker — en gjennomgang av bacheloroppgaver i grunnskoleutdanningene. Delrapport 6 – 2015. Stavanger: Følgegruppa for lærerutdanningsreformen.
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Hansen, P., Sivesind, K. & Thostrup, R. (2021). Managing expectations by projecting the future school: Observing the Nordic future school reports via temporal topologies. *European Educational Research Journal*, 20(6), 860–874. <https://doi.org/10.1177/1474904121995695>
- Haug, P. & Schwandt, T. A. (Red.). (2003). *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives*. Information Age Publishing.
- Hayes, A. & Findlow, S. (2017). The role of time in policymaking: A Bahraini model of higher education competition. *Critical Studies in Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1358756>

- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – a challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Hopkins, D. (2000). *Beyond school improvement valuing educational reform*. Falmer Press.
- Isaksen, L. S. (2018). *Educational accountability reform in Norway. Education policy as imitation*. Peter Lang Publishing Group.
- Janis, I. (1982). *Groupthink. Psychological studies of policy decisions and fiascos* (2. utg.). Houghton Mifflin.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kern, S. (2003). *The culture of time and space 1880–1918*. Cambridge.
- Koselleck, R. (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Lewis, S. (2018). PISA ‘yet to come’: Governing schooling through time, difference and potential. *British Journal of Sociology of Education*, 39(5), 683–697. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1406338>
- Lingard, B. & Thompson, G. (2017). Doing time in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1260854>
- Luhmann, N. (1987). The temporalization of complexity. I F. Geyer & J. van der Zouwen (Red.), *Sociocybernetics* (s. 95–111). Nijhoff.
- Luhmann, N. (1990). Gleichzeitigkeit und Synchronisation. I N. Luhmann (Red.), *Soziologische Aufklärung 5* (s. 95–130). Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Klett-Cotta.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hutad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegen vidare. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet* (Rapport 5). Universitetet i Stavanger.
- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. https://e4e.org/sites/default/files/a_nation_at_risk_1983.pdf
- NOKUT (2006a). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 (del 1: Hovedrapport). Oslo.
- NOKUT (2006b). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge i 2016 (del 2: Institusjonsrapporter). Oslo.
- NOKUT (2020). Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education. Oslo: <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Nolte, P. (2002). Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. I S. Jordan (Red.), *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe* (s. 134–137) Stuttgart.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnpøplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2007). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? I M. Crossley, P. Broadfoot & M. Schweisfurth (Red.), *Changing educational contexts, issues and identities* (s. 368–387). Routledge.

- Popper, K. (1965). Three views concerning human knowledge. I K. Popper (Red.), *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge* (s. 97–119). Routledge.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (2015). Finnish schools and the global education reform movement. I J. Evers & R. Kneyber (Red.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (s. 162–173). Routledge.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2018). International large-scale assessments: Affective worlds and policy impacts in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 367–381. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449982>
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. Rovik, T. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195–225). Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. & Elstad, E. (2023). Teacher education in Norway. I E. Elstad (Red.), *Teacher education in the Nordic region. Evaluating education: Normative systems and institutional practices* (s. 175–193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_6
- Smeplass, E., Schmees, J. K. & Leilulfrud, H. (2023). Global blueprints, national problem constructions and local contradictions in Norwegian teacher training. *Cogent Education*, 10(2), Artikkel 2256205. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2256205>
- Smith, K. (2021). Educating teachers for the future school – the challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: Reflections from Norway. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 383–398. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1901077>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Sunstein, C. & Hastie, R. (2015). *Wiser. Getting beyond groupthink to make groups smarter*. Harvard Business Review Press.
- Telhaug, A. O. (2006). *Skolen mellom stat og marked: Norsk skolepolitikk i det 20. århundre*. Didakta norsk forlag.
- Tetlock, P. (2017). *Expert political judgment: How good is it? How can we know?* Princeton University Press.
- Tetlock, P. & Gardner, D. (2016). *Superforecasting. The art and science of prediction*. Random House.
- Thuen, H. & Volckmar, N. (2020). Postwar school reforms in Norway. I *Oxford research encyclopaedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1456>
- Trippstad, T., Swennen, A. & Werler, T. (2017). The struggle for teacher education. I T. Trippstad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance reforms* (s. 1–16). Bloomsbury.
- Tröhler, D. (2013). The OECD and cold war culture: Thinking historically about PISA. I H.-D. Meyer (Red.) *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (s. 141–161). Symposium Books.
- Tønseth, C. (2019). Governmentality and the Norwegian Knowledge Promotion Reform. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(3), 333–337. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2643687>
- Weiler, H. (1994). The failure of reform and the macro-politics of education notes on a theoretical challenge. I A. Yorgev & D. A. Rust (Red.), *International perspectives on education and society*. JAI Press.
- Werler, T. (2011). Norden – made by education. Komparative dimensjoner. I J. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 22–49). Portal Forlag.
- Wilson, J. (1983). *Political organizations*. Basic Books.

KAPITTEL 5

Geografi og geografisk tenking i norsk grunnutdanning – eit historisk riss

Erlend Eidsvik Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter provides a historical overview of the changes in geography in Norwegian primary and secondary education from its beginnings in the 19th century to the present day. These changes are first briefly outlined and then compared with the different aspects of geographical thinking in the respective curricula throughout Norwegian schooling. Geographical thinking is here summarised in ten elements (Smith, 2023) that relate to different levels of linking geographical knowledge, concepts, experience and meaning. The overall aim of this article is to identify these levels in the respective curricula, with a focus on identifying and understanding the changes and content of geography in the current curricula (LK20), implemented in 2020. This curriculum sees a significant reduction in the facilitation of geographical thinking, despite the central role of education in addressing nature-society relations and sustainability in general.

Keywords: geographical thinking, curricula, geography content, sustainability

Introduksjon

Danger besets the man who would study the relation between geographical environment and human thought.

John Wright, 1925

Dette kapitlet gir eit historisk riss av innhald og endringar i geografifaget i norsk grunnutdanning frå den spede starten på 1800-talet og fram til i dag. Desse endringane blir sett i lys av geografisk tenking og korleis ulike former for geografisk tenking kan speglast i utdanninga. Geografi er i hovudsak ein disiplin som omhandlar romleg variasjon gjennom å tenke og nytte skala – frå det lokale til det globale og frå det partikulære til det meir generelle (Fouberg, 2023; IGU, 2016). Geografisk tenking blir å operasjonalisere slike variasjonar. I dette kapitlet skal eg, inspirert av Smiths (2023) kategoriar for geografisk tenking, sjå geografifaget i norsk skule og læreplan i eit historisk perspektiv kopla til ulike nivå av geografisk tenking. Det overordna spørsmålet er: Kva nivå av geografisk tenking finn vi i dei ulike læreplanane, og korleis kan vi forstå endringane i LK20 sett i lys av geografisk tenking?

Mennesket har orientert seg romleg sidan tidenes morgon, og er grunnleggande *homo geographicus* (Sack, 2007). Omgrepet «thinking geographically» kan vi spore attende til Mackinder (1911) sin respons mot faktapugging. Han omfamna heller å *tenke* geografisk som «a special mode and habit of thought» – der målet var å skape ei forståing av korleis verda heng saman, særleg gjennom visualiseringar og kartframstillingar (Smith, 2023). Sidan dette har mangfaldige forståingar av geografisk tenking blitt formulert, mellom anna av Peter Jackson (2006), som framheva stad og rom, skala og samankopling, nærleik og distanse samt og relasjonell tenking som essensielle kategoriar av geografisk tenking. Geographical Association (2006) fremma kjerneomgrep som stad, samankopling, skala, prosess og ferdigheiter i sin «action plan» for geografiutdanning. Janet Smith (2023) har freista å oppsummere og systematisere ulike retningar av geografisk tenking i ti overordna element (mine oversetjingar): 1) å anvende geografisk kunnskap for å belyse kontekst, 2) skala og multiskalatenking, 3) relasjonell tenking, 4) å sjå mønster og analysere romleg variasjon, 5) å sjå frå fleire perspektiv, 6) holistisk og integrert tenking, 7) å bruke romlege betinga spørsmål og argumentasjon, 8) å skape meining, 9) romleg tenking, 10) å bruke geografisk førestillingsevne.

Elementa er delvis overlappende og til dels lite presise, men dei gir likevel ei overordna ramme til å plassere nivå og former av geografisk tenking. I denne historiske gjennomgangen har dette verdi for å systematisere geografinnhaldet i dei ulike læreplanane for å sjå kva former for geografisk tenking som er dominerande, og dermed spegle læreplan og geografifagleg innhald. I kapittelet vil først dei ulike læreplanane og det geografifaglege innhaldet bli presentert. Deretter vil nivåa av geografisk tenking bli kopla til læreplanen gjennom fem fasar i norsk utdanning. Fase éin er fram til normalplanen 1939; fase to frå 1939 og fram til læreplanen M74. Fase tre er frå M74 til og med M87, fase fire er frå L97 til LK06, og siste fase gjeld LK20. Tyngda vil ligge på LK20 for å spegle endringar i lys av tidlegare fasar.

Skoleforordningen 1739, allmueskolelovene 1827, 1860 og folkeskolelovene 1889

Geografi vart eit eige fag i skuleverket frå lov om folkeskule i 1889 og fram til faget vart innlemma i samfunnsfaget i læreplanen frå 1974. Etter det har geografi framleis hatt ein sentral posisjon som ein tredjedel av samfunnsfaget i grunnskulen. Innhaldet i disiplinen har blitt endra og justert i dei ulike læreplanreformene, og i den siste læreplanen, LK20, har innhaldet i faget i stor grad blitt omdefinert. Artikkelen skisserer faglege prioriteringar i dei ulike periodane og korleis innhaldet er blitt endra i læreplanar og lærebøker.

Geografi vart, saman med morsmål og historie, introdusert som fag i latinskulen gjennom Skoleforordningen av 1739 (Skogrand, 2014, s. 18). Forordninga var eigentleg to skulelovar, ei forordning om innføring av allmugeskule på landet¹ og ei for den lærde skulen², det vil seie latinskulen (Thuen, 2017, s. 18). Dette var eit delt utdanningssystem mellom by og land, og det var berre i byane i den «lærde» latinskulen at geografitematikkar nokre stader vart introdusert. Byskulane var i forordninga gitt lokal autonomi, og det faglege innhaldet kunne dermed variere utover lesing og kristendom (obligatorisk) og skrivning og rekning (valfritt) (Thuen, 2017, s. 28).

I 1827 blir den første skulelova i det frie Noreg vedtatt: *Lov angaaende Almueskole-væsenet paa Landet*. Lova kom i kjølvatnet av ny politisk

1 Forordning, om Skolerne på Landet i Norge, og hvad Klokkerene og Skoleholderne derfor maa nyde.

2 Forodning Angaaende Hvor mange Latinske skoler i Danmark og Norge skal vedblive, samt hvorledes med Ungdommens Information, Ingenorium prøve, den aarlige Examen og Stipendiens Distribution, med videre efterdags skal forholdes.

dagsorden og nasjonsbygging etter 1814, og i den nye allmueskolelova var geografi eitt av dei valfrie orienteringsfaga, i tillegg til mellom anna historie, naturlære og naturhistorie (Dokka, 1967). Det var også her store lokale variasjonar, og i 1837 viser til dømes statistikk frå *Undervisningsvæsenets Tilstand* at berre 6 % av elevane fekk undervising i geografi, historie og norsk grammatikk (Holst, 1840).

Allmueskolelova for landet av 1860 blir eit vendepunkt med fast skulegang for alle og ein gjennomgåande reform for organisering og faginnhald. Geografi var ikkje eit eige fag i allmueskolen, men i den nye *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (Jensen, 1863) vart historiske, geografiske og naturvitskaplege tema lagt til. Med ny folkeskolelov i 1889 og innføring av 7-årig folkeskule vart geografi introdusert som eit obligatorisk fag i folkeskulen, saman med historie og naturfag. I utkastet frå Kirke- og undervisningsdepartementet var det lagt føringar for at i barneskulen skulle elevane ha «Kjendskap til de geografiske grundbegreper, forståelse og kjennskap af Norges kart» (Flood, 1895, s. 2). På 2. avdeling (mellomtrinna) skulle elevane ha «Geografisk oversikt navnlig hva angaar jordoverfladens fysiske beskaffenhed; lidt nærmere kjendskab til Europa og de nordamerikanske fristaters geografi, samt nogenlunde fuldstændigt kjendskab til Norge, befolkningens livsvilkaar og næringsvei» (Flood, 1895, s 2). Dette er den første konkretiseringa av innhaldet i geografi som obligatorisk fag i skulen i Noreg.

Den toneangivande skulegeografen Aksel Arstal³ var kritisk til det han oppfatta som ei repeterande, puggande geografiundervising. Han argumenterte slik: «Barneskolens modenhetstid maa ikke spildes paa en jagende, dresserende eksamensrepetition.» I staden burde geografifaget vere ein reiskap for modning og, ikkje minst, eit fag for å skape nasjonale borgarar: «Den maa i geografien utfolde sig i en rolig vandring gennem de egne af hvilke ungdommen bør ha det rikeste og varigste indtryk: Fædrelandets» (Arstal, 1899, s. 7).

Arstal kritiserer puggeveldet og skisserer ei form for geografisk tenking som eit dannings- og modningsfag for eleven. Han brukar mest energi og kritikk på at elevane først og fremst treng eit løft i *fædrelandets geografi*, med merkelappar som *national skam* (at elevane kan så lite om landet sitt), og bøte på «historisk minderigdom». Det er ein alvorleg «vanskelighed» at «kun de færreste af vort lands geografiske navne har, om jeg saa maa

3 Sjå t.d. Sætre (2013) for Arstals rolle i etableringa av geografi som skulefag.

si, andet end selve navnet og det geografiske beliggenhedsmoment at flyte paa. 'Hytter og hus og ingen borge'» (Arstal, 1899, s. 8). Dette er døme på ein tidleg talsmann for kritisk inngang til læring, kunnskap og didaktisk tenking. Dette var strømningsar i tida i fleire fag, med diskusjonar om didaktisk innramming, faga si rolle i både nasjonsbygging og i pedagogisk nyttenking (Hovland, 2016).

Likevel, geografibøkene som vart forfatta frå århundreskiftet og fram til normalplanen i 1939, hadde ei tydeleg deskriptiv faktaorientering, med avgrensa kontekstuelle forklaringar. Det var ei tydeleg konsentrisk orientering, med nasjonen og staten i sentrum, deretter Norden, resten av Europa og til slutt «De fremmede verdensdeler».

Normalplanane av 1922 og 1925

I 1922 blir ny normalplan for landfolkeskulen implementert etterfølgd av normalplan for byskolen i 1925. Ei viktig endring i desse planane – sett i eit geografifagleg perspektiv – er innføringa av heimstadiære. For landfolkeskulen heitte faget *heimbygd lære* og for byskulen *hjemsted lære*. Grunnlaget for faget var naturhistorie, geografi og historie, og målet for undervisinga var å lære barna å nytte sansane, øve opp evna deira til å observere og gjere seg kjent med omverda. Tematikkane for undervising skulle hentast frå nærmiljøet – frå naturen og frå arbeidslivet på staden. Didaktiske instruksjonar oppfordra til undervising gjennom song og lek, gjennom arbeid med papir, plastilin og papp, gjennom munnlege presentasjonar og innsamling av materiale i skulegarden eller nærområdet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925). Dette var ei tydeleg reformpedagogisk dreining og eit frampeik mot dei store endringane som kom med ny folkeskulelov i 1936 og den påfølgande læreplanen, *normalplanen av 1939*.

Normalplanen av 1939 og arbeidsskulen

Med normalplanen av 1939 for byfolkeskolen og landfolkeskulen tek norsk utdanning eit markant steg mot ein ny skule forankra i arbeidsskuleprinsippet. I dette ligg det at elevaktiviteten er i sentrum, med sjølvstendig og allsidig arbeid med lærestoffet (Skjeldbred et al., 2017, s. 203). Denne pedagogiske vendinga var inspirert av reformpedagogisk tankegods frå USA og Europa. Reformpedagogikken fordra at elevane skulle lære gjennom samhandling med kvarandre. Likeins var gruppe- og prosjektarbeid og

undervising på tvers av faggrupper ein del av den nye pedagogikken. I småskulen var det naturleg å trekke saman fag i heimstadlære. *Hjemstedlære* og *heimbygdlære* fekk no felles nemning i *heimstadlære* for både landfolkeskule og byskulen.

På mellomtrinna var geografi, historie og naturfag eigne orienteringsfag. Planen opna opp for å slå saman undervising i desse faga der det måtte vere formålstenleg: «I staden for å sjå lærestoffet oppdelt og spreidd bør borna mest mogleg sjå det som noko heilt» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 12). Normalplanen la dermed til rette for å tenke og undervise tverrfagleg.

For geografifaget gav normalplanen grunnlag for ein ny type lærebøker med fleire illustrasjonar, kart og foto, og fleire forteljingar – særleg frå fjerne strok. Lærebøkene under 1899-planen er i hovudsak strukturert etter deskriptive geografiske fakta, til dømes:

Glomma. Den lengste elv i Norge. Glomma kommer fra fjellvidda nordøst for Røros. [...] Øverst i dalen er Glomma stri og smal; mange steder kan du kaste en liten sten tvers over den (Schulstad, 1936, s. 3.).

I *Landkunne for folkeskulen*⁴ av Ludvig Horn (1941) er anslaget annleis. Her inviterer teksten i større grad til å tenke geografisk:

Vi vil reise litt kringom i landet vårt. Finn heimstaden din! Kvar går reisa heimanfrå til Oslo? Til Bergen? Trondheim? Lofoten og Nordkapp? Kan henda du vil fara kringom i landet med bil? Kva for ein bilbokstav er det i fylket ditt? (Horn, 1941)

Dei opne spørsmåla er følgt av meir tradisjonelle skildringar av geografiske fenomen, og framleis i ein regionalgeografisk konsentrisk struktur. Geografibøkene i denne perioden inkluderer i større grad geografiske skildringar frå verda utanfor *fædrelandet*. Noreg og Norden utgjer om lag halvparten av geografibøkene. Europa blir deretter prioritert gjennom regionalgeografiske skildringar, før resten av verda blir kortfatta skildra. Afrika, til dømes, er vigd tre sider i Horns geografibok og er i tillegg til tidstypiske korte skildringar av naturen prega av koloniale framstillingar av «ville menneske og dyr som lurde i urskogen» kontrastert mot europeiske oppdagingar (Horn, 1941, s. 38).

4 Læreboka har ulik tittel på bokmål og nynorsk: *Landkunne for folkeskulen* på nynorsk, *Geografi for folkeskolen* på bokmål.

Heimstادلære og stadleg læring

Faget heimstادلære for småtrinna (1.–3.) vart introdusert i 1922 og var med heilt til det vart integrert i orienteringsfaget i 1974. Normalplanen 1939 bygde vidare på planen frå 1922 og framheva at heimstادلære skulle «vera ei hjelp for barnet så det blir ein naturleg overgang frå leiken i heimen til den planfaste opplæringa og arbeidet i skulen» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 66). Faget skulle legge til rette for seinare undervising i historie, geografi, naturfag og morsmål, særleg ved å nytte heimlege og lokale døme. Erling Kristvik, som ifølge Skjelbred et al. (2017, s. 256) var den som introduserte omgrepet heimstادلære, vektla at læring skulle gå frå det nære til den store verda. Kunnskapen om det store skulle byggast på kunnskapen om det nære. Dette var eit grep for å motverke det han kalla pøsefabrikk-idealet med klassisk kateterundervising og pugging (Madssen, 2020, s. 79).

Rune Slagstad har metaforisk kalla heimstادلære «stedets pedagogikk» (Slagstad, 1988, s. 99), og Skjelbred et al. (2017) rammar inn heimstادلære som tidleg opplæring i demokratisk medborgarskap. Ser vi til nyare fagdidaktisk tenking, vektlegg geografididaktikaren Alex Standish (2017) nett opp det stadlege og nære som eit premiss for systematisk læring. Elevane treng ein konkret kontekst som dei kan kjenne igjen, for å forstå, lære og oppleve korleis til dømes natur, samfunn og næring heng saman.

Mønsterplanen 1974

Normalplanen står seg i 35 år, og arbeidsskulen og tankegodset frå denne planen har hatt stor tyding i forminga av det moderne Noreg. I 1969 blir 9-årig grunnskule lovfesta, med seksårig barneskule og treårig ungdomsskule. Med ny læreplan frå 1974 (mønsterplan for grunnskulen – M74) får ideen om fellesskulen forsterka kraft. M74 vektlegg i større grad at skulen skulle vere tufta på inkludering og likestilling – *alle skal med*, på tvers av kjønn, geografi, evner, religiøs og etnisk bakgrunn (Skjelbred et al., 2017, s. 299).

For geografifaget skjer det store endringar. Faget er no ikkje eit sjølvstendig fag i timeplanen, men går inn som eitt av tre likestilte samfunnsfagsdisiplinar saman med historie og den nye disiplinen samfunnskunnskap. Samfunnsfaget utgjer eitt av fire sjølvstendige orienteringsfag «for natur- og samfunnsorientert undervising» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet,

1974, s. 169). I tillegg til samfunnsfaget er heimstadiære, som blir vidareført for 1.–3. trinn, naturfag samt det nye orienteringsfaget for 1.–6. klassesteg, etter kvart forkorta til «o-fag» (Sjøberg, 2017). I M74 er det skissert at frå fjerde klassesteg blir undervisinga i heimstadiære ført vidare i orienteringsfag eller i samfunnsfag og naturfag (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 53).

Det er ei heller kompleks inndeling i M74 med fleire orienteringsfag, der eitt av faga også har fått tittelen orienteringsfag. Geografidisiplinen er no altså voven inn i o-fag 1–6 (herunder heimstadiære 1–3) og i samfunnsfaget 4–9. På mellomtrinna 4–6 legg planen opp til både o-fag og samfunnsfag med overlappende tema der læraren kan undervise integrert. Ideen her er at planane for desse faga er ordna i emne, og at dermed lærarane står friare til å koordinere undervising etter emne heller enn disiplin (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 53).

O-faget

Det nye orienteringsfaget inneheld lærestoff om heim, samfunn og natur og er ei vidareføring av koordineringstanken i heimstadiære. Bakgrunnen for faget var innspel frå læreplanutvalet om at det var behov for eit integrert fag som gav plass til emne frå heimkunnskap, heimstadiære, naturfag og samfunnsfag (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 6). Lærestoffet i orienteringsfaget krinsa i M74 om tre forhold: 1) «Mennesket: fysiske, psykiske og sosiale funksjonar»; 2) «Korleis mennesket lever og arbeider i heim og samfunn, før og no, lokalt, nasjonalt og globalt»; 3) «Liv og livsgrunnlag i naturen omkring oss, dei viktigaste stoffa, naturlovene og korleis mennesket nyttar ut naturressursane» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 203). Om vi speglar desse i lys av dei tre tverrfaglege temaa i noverande LK20, ser vi at folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling resonnerer.

Geografi i samfunnsfag

M74 slo fast at undervisinga i geografi «skal gje orientering om vårt eige land og resten av verda, med hovudvekt på samanhengen mellom naturtilhøve, busetjing, levevilkår, næringsliv og kulturliv» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 176). Det er skissert rettleiande årsplanar

i geografi frå 4. til 9. trinn. På 4.–6. trinn skulle undervisinga ta utgangspunkt i elevane sitt eige miljø, men også gi utsyn til Europa og verdsdelane. På ungdomstrinna var innhaldet tematisert rundt naturgeografi og korleis landet er blitt til, vêr og klima, demografi, industri, næringsvegar, transport, og politisk organisering i regionar.

I mandatet blir det vidare fremma at grunnskulen skulle utvikle interessa for korleis menneska lever og arbeider i ulike deler av verda, og auke samkjensla med «menneske som lever under andre forhold og andre himmelstrokk» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 176). Dette skulle gjerast gjennom å orientere elevane om næringsliv, produksjon og handel i ulike delar for å gi døme på korleis landa er avhengige av kvarandre. Vidare skulle dette sjåast i samanheng med korleis fornuftig utnytting av naturressursar og ei jamnare fordeling av ressursar og verdjar kan betre levevilkåra for menneska i eit globalt perspektiv. Det globale perspektivet bør heile tida vere bakgrunn for geografiopplæringa, ifølgje planen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178).

Dette er eit grep som på den eine sida adresserer stereotypiseringa av andre verdsdelar, folkegrupper og levesett, noko lærebøkene under førre læreplan i stor grad gjorde. Det andre aspektet er at naturressursforvaltning og fordeling av verdjar blir løfta fram som eit overordna grep.

Perspektiva er i M74 både utfordra og snudd. Læraren bør, ifølgje planen, kvart år innleie geografiundervisinga med globale perspektiv med eit utsyn til verda, før ein smalnar inn til det nordiske, norske og heimlege. Det heimlege perspektivet skal i særleg grad ivaretaast i heimstadi læra på dei tre første trinna, medan geografiundervisinga på dei påfølgjande trinna skal gi utsyn. På 4.–6. trinn bør lærarane gi plass til emne som gir eit innblikk av livet på jorda, og gjerne samanlikne dette med tilhøva på andre stader på kloden, samt i Noreg. Fokus bør og særleg ligge på «utviklingsland» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178).⁵

På ungdomstrinna skulle elevane gå nærmare inn i årsaksforklaringar. Miljødimensjonen blir også vektlagt, der det bør peikast på skadeverknader frå utnytting av naturen, drøfte kva som bør gjerast, og kva som kan gjerast for å redusere øydeleggjande konsekvensar av industrialiseringa (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 179).

5 Her er «utviklingsland» skrivne i hermeteikn i planen.

M87: O-faget – elska og hata

Mønsterplanen for grunnskulen 1987 (M87) var ein revisjon og i stor grad ei vidareføring av dei berande prinsippa i M74 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987). Planen bygger på ein føresetnad om at det skulle utarbeidast lokale læreplanar med spesifikke fag- og emneplanar. Dette var det opna opp for i M74, men med uforpliktande formuleringar. I M87 blir dette formalisert, og den overordna ideen er endå tettare integrering av faga og lokal tilpassing (Skjeldbred et al., 2017, s. 302).

O-faget blir også vidareført på 1.–6. trinn. Tredelinga med historie, geografi og samfunnskunnskap blir oppretthaldt i samfunnsfaget på 7.–9. trinn. Målet med orienteringsfaget i M87 var mellom anna «å gje elevane allsidig kunnskap om seg sjølv, om heim og nærmiljø, historie og samfunnsliv, naturgrunnlag og geografi» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987).

Naturfagutredningen 1994 kom med ein drepende kritikk av o-faget, særleg på grunn av at det naturfaglege innhaldet vart for lite synleg og for lite prioritert (Sjøberg, 2017; Naturfagutredningen, 1994; Nergård, 1994). I dei to marknadsleiane o-fagsverka i M87 (Gyldendal og Universitetsforlaget) var 70 % av lærestoffet samfunnsfagleg og berre 30 % naturfagleg (Nergård, 1994; Sjøberg, 2017). Læreplanen var tydeleg på at det skulle vere jamn fordeling.

Geografiske perspektiv var i større grad ivaretekne. I til dømes *Noreg i verda*, ei undrebok i U-serien skriven for 4. trinnet, var geografiske tematikkar baka inn etter ulik skala – frå det lokale til det nasjonale (og knapt det globale). Boka blir eitt av mange døme på ei konsentrisk regiontenking og omhandlar heimstad, kommune og dei ulike regionane i landet vårt. *Verda*, som tittelen viser til, er i mindre grad til stades.

Det tverrfaglege aspektet lyt speglast med samtida. I 1972 sette rapporten *Limits to Growth* ny politisk agenda for ressursforvaltning, forbruk og befolkningsvekst (Meadows et al., 1972). Fleire store katastrofar (Bhopal i India i 1984, Tsjernobyl i Sovjetunionen/Ukraina i 1986) skapte auka medvit om at menneskeleg aktivitet kan ha katastrofal innverknad på naturen. I 1987 lanserte Brundtlandkommisjonen rapporten *Vår felles framtid*, der miljødimensjonen, økonomi og samfunnsutvikling måtte sjåast som samankopla og integrert for å svare på utfordringane i framtida. Omgrepet berekraftig utvikling vart fremma. Dette hadde også innverknad i utdanningssektoren, og hovudtanken til o-faget var nettopp å integrere kunnskap frå fleire disiplinlar med mål om at det gagna det grunnleggande dannelsingsoppdraget i skulen.

L97: Pendelen snur litt – litt meir fag i monitor

Den største strukturelle endringa i Reform 97, eller Læreplan 97, er innføringa av eit ekstra skuleår, der skulestart blir senka med eitt år til det året barnet fyller 6 år. For samfunnsfaget og geografidisiplinen er den store endringa at det er slutt på o-faget. Pendelen svingar attende, med eit større fokus på fagleg kunnskap og større teoritrykk heller enn tverrfagleg satsing. Samfunnsfaget fortset med ei tydeleg tredeling med historie, geografi og samfunnskunnskap, og blir no undervist frå 1. til 10. klasse. I L97 skal geografinnhaldet ta for seg «romdimensjonen og utbreiing på jordoverflata av naturlege og menneskeskapte fenomen og prosessar» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Vidare skal geografi drøfte og forklare samfunnet i skjeringspunktet mellom menneske og natur, og gi oversyn over livsvilkår, levevis og levekår på jorda (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 176).

Læreplanen er delt inn i hovudmoment. I samfunnsfag har historie, geografi og samfunnskunnskap kvar sine hovudmoment etter kvar klasse. På 5.–7. trinn er hovudmomentet i geografi *omverda vår*, på 8.–10. trinn *ei verd av likskap og ulikskap*. Hovudmomenta er vidare konkretisert i læreplanen. I 5. klasse skal elevane mellom anna trene seg i bruke kart og bli fortrulege med geografiske hovuddrag i eigen kommune, eige fylke og eige land. Dei skal gjere seg kjende med ulike typar landskap og «sjå kva istida har hatt å seie for utviklinga av landskap på heimstaden og i landet vårt» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 183). I 6. klasse er fokuset Norden og Europa. Her skal elevane nytte kart og lokalisere fjellområde, elvar, land og byar i Norden og nokre land i Europa. Dei skal arbeide med landskapstypar, ressursar, næringar og levevis i Norden og Europa. I tillegg skal dei gjere seg kjende med korleis produksjon og forbruk fører til forureining av jord, vatn og luft, og arbeidet som blir gjort for å minimere og endre dette (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 183).

Med hovudmomenta frå 6. klasse som døme ser vi ein progresjon i abstraksjon – frå eit konkret nivå der elevane skal *øve seg* med kart, finne elvar, byar og lage reiseruter over ein spesifikk region (Norden + Europa). Deretter er ordlyden at elevane skal *arbeide* med samanhengar av geografisk kunnskap: landskap, ressursar, næringar. Til slutt er det eit nivå der elevane skal *gjere seg kjende* med konsekvensane av forbruk og forureining, og kva som blir gjort for «å råde bot mot forureiningane» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 183).

I 7. klasse er det verdsdelane som er fokus, der elevane skal sjå samanhengar mellom naturtypar og næring, naturbruk og urfolksperspektiv, variasjon og endring, likskapar og ulikskapar. Dette er ein introduksjon til hovudmomentet på ungdomstrinna, der nettopp likskap og ulikskap er tema. På 8. trinn er det naturgeografi og naturlandskap som er tema. Likevel, målet er i andre omgang å sjå korleis menneska er avhengige av naturgrunnlaget, og korleis menneska påverkar det. Dette blir vidareutvikla på 9. trinn, der elevane skal utvikle kjennskap til naturgrunnlag og matproduksjon, energi og næringsstruktur. Det regionale fokuset er Europa. I 10. klasse handlar det særleg om befolkningsspørsmål, global økonomi og dei store skilnadene mellom fattige og rike delar av verda (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 186–187).

På kvart trinn er det ulike nivå av abstraksjon, frå det konkrete gjennom kartbruk og gjennom orientering av geografiske hovudtrekk (byar, grenser, elvar, verdshav, fjellkjeder). Deretter blir abstraksjonsnivået løfta til å sette seg inn i samanhengar mellom naturforhold og menneskeleg aktivitet og korleis dette påverkar miljø, natur og samfunn.

LK06 og LK13: Kunnskapen skal løftast

Eit grunnleggande premiss for Kunnskapsløftet – LK06 – var det såkalla Pisa-sjokket i 2001. PISA-undersøkinga måler kompetanse i lesing, matematikk og naturfag hjå 15-åringar i grunnskulen. Første PISA-undersøking var i 2000, og resultatata som vart gjort tilgjengeleg i 2001, viste at norske elevar låg på snittet samanlikna med andre OECD-land: nummer 13 av 31 land i lesing og naturfag og nummer 17 i matematikk. Dette leia til det som er blitt skildra som ein djuptgripande og politisk styrt skulereform – Kunnskapsløftet (Bergesen, 2006, s. 41–42). Noko av ansvaret for dei presumptivt svake resultatata vart av dåverande statsråd for utdanning lagt til fråverande eller utydeleg mål i L97 (Stavanger Aftenblad, 2004). Den nye læreplanen skulle bøte på dette gjennom tydelege kompetansemål med høge faglege ambisjonar. Kompetansemåla i LK06 vart dermed ein type resultatmål og åtferdsmål som elevane skulle nå (Halse, 2023).

Helsvig (mellom andre) har poengtert at utdanningsøkonomisk tenking frå OECD la sterke føringar for skulereformen (Helsvig, 2022). Mandatet til Søggen-utvalet (den offentlege utgreiinga som la grunnlaget for Kunnskapsløftet) var mellom anna å «legge vekt på det internasjonale perspektivet, ved å se den norske grunnopplæringen i forhold til utvikling og tendenser i andre land» (NOU, 2002: 10, s. 12).

Den største enkeltendringa for geografifaget i LK06 er innføringa av geofag som eit valfag på vidaregåande. Dette vart introdusert som eit nytt realfag samansett av geologi, geofysikk og naturgeografi i 2007. Ifølge leiareren av læreplangruppa for geofag var dette etter direkte initiativ frå statsråd Kristin Clemet (Hansen, 2013, s. 3–4, s. 183–184). Geografi eller geofag var faktisk ikkje nemnt spesifikt i grunnlagsdokumenta til LK06 (NOU, 2002: 10; NOU, 2003: 16).

I grunnskulen fortset tredelinga av samfunnsfaget. Tredelinga er nærast matematisk i LK06, med like mange kompetansemål for historie, geografi og samfunnskunnskap. Konseptet om hovudområde blir vidareført, men dette blir no forenkla slik at geografi, historie og samfunnskunnskap blir kvart sitt hovudområde, samt Utforskaren (lagt til i revisjon i 2013). Det blir innført kompetansemål som skal vise kva elevane har lært etter 4., 7. og 10. trinn. Ordlyden er endra til kva elevane *skal kunne*. Etter 4. trinn skal elevane til dømes kunne plassere heimstaden, heimkommunen og heimfylket på kart, sette namn på og plassere landa i Norden, verdshava og verdsdelane og finne geografiske nemningar på kart, skildre landskapsformer og bruke geografiske nemningar i utforsking av landskapet nær skule og heim, og fortelje om viktige landskap og landskapsformer i Noreg og nokre andre land.

Etter 7. trinn skal elevane mellom anna kunne å bruke atlas, tolke spor etter istida, forklare samanhengar mellom naturressursar, næringar og busetnad, samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar. Elevane skal vidare gjere greie for klima- og vegetasjonssoner i verda og skildre korleis produksjon og forbruk kan øydelegge økosystem og forureine jord, vatn og luft. Etter 10. trinn skal elevane mellom anna ha kunnskap om naturgeografi, om rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vêr, klima og vegetasjon og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn. Dei skal undersøke korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget og drøfte premisser for berekraftig utvikling. Elevane skal kunne undersøke og diskutere bruk og misbruk av ressursar og kva konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet lokalt og globalt. Dei skal kunne analysere befolkningsutvikling, urbanisering og flytting i nyare tid og forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette er oppsummering av nokre av dei mest sentrale kompetansemåla for geografi. Mykje av dei geografiske tematikkane er i stor grad overført frå L97. Formuleringane er spissa, og med innføring av konkrete kompetansemål som i større grad skulle styre undervisning og vurdering. Sivesind

(2012) viser i si evaluering av LK06 at kompetansemåla i nokon grad vart godt mottekne i skulen, men at formalisering av vurdering også førte til einseitig fokus på konkrete læringsmål og testing, noko som gjekk utover både breidde- og djupnefokuset i læringa.

Dei geografiske tematikkane er likevel framtrudande med ein progresjon frå grunnleggjande geografisk danning i kart og konkret kunnskap om naturlandskap. Skalatanking er kopla til abstraksjonsnivå, der ein byrjar med nære døme i ein lokal og norsk kontekst, før ein utvidar den regionale skalaen til Europa og verda, går over i spesifikke tematikkar som ressursar, produksjon, migrasjon, skilnader mellom fattig og rik, og berekraftig utvikling.

LK20 – Kunnskapsløftet 2.0

Noko av den generelle kritikken mot LK06 gjaldt sterk målstyring og for mange kompetansemål (Sivesind, 2012; Eidsvik, 2020; Helsvig, 2022). I grunnlagsdokumenta til læreplanarbeidet er faglege disposisjonar i stor grad henta frå OECD sine utdanningspolitiske føringar. Berekraft, folkehelse og livsmeistring og demokrati og medborgarskap blir nye tverrfaglege emne i læreplanen (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Hovudområda, som låg til grunn i både L97, og seinare i LK06, vart erstatta av kjerneelement. I samfunnsfag vart fem kjerneelement innført: Undring og utforskning, samfunnskritisk tenking og samanhengar, demokratiforståing og deltaking, berekraftige samfunn, og identitetsutvikling og fellesskap.

Dei tre underdisiplinane historie, samfunnskunnskap og geografi er fjerna frå ordlyden. I grunnlagsdokumenta vart det argumentert for at tredelinga mellom historie, geografi og samfunnskunnskap kunne løysast opp til fordel for eit meir integrert samfunnsfag (NOU, 2014: 7; NOU, 2015: 8; Meld. St. 28 (2015–2016)). Likeins er ikkje kompetansemåla i LK20 delt inn etter disiplinlar. Ei av hovudoppgåvene til læreplangruppene var å forenkla og redusere talet på kompetansemål. Ser vi på dei konkrete kompetansemålformuleringane for samfunnsfaget i grunnskulen, skjer det ei forskyvning av tyngdepunkt til samfunnskunnskaplege tema. Dei største endringane for geografidisiplinen i LK20 er at naturgeografi, vår og klima i hovudsak er flytta til naturfag. Det er ingen konkrete kompetansemål etter 7. og 10. trinn som omhandlar forhold mellom natur og samfunn. Eitt kompetansemål etter 2. trinn (innføring av kompetansemål etter 2. trinn er nytt i LK20) har klima i ordlyden, elles ingenting. Konkrete geografiske

tematikkar, migrasjon, kart, ressursar, stad, natur- og kulturlandskap er abstrahert til «geografisk» eller «rom» og «romleg» (Eidsvik, 2020).

I LK06 var det i avgrensa grad lagt til rette for tverrfaglegheit. Læringsutbyttet var uttrykt i kompetansemål innanfor kvart fag. I LK20 er derimot dei tverrfaglege temaa folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling ei ny prioritering (Karseth et al., 2020).

Den geografifaglege tradisjonen med konkrete geografifaglege tematikkar i læreplanen sidan 1889 har blitt brote (Sætre, 2021). Det er blitt poengtert at læreplangruppa for samfunnsfag i grunnskulen ikkje hadde ein representant med geografifagleg bakgrunn i gruppa, korkje blant representantane frå skule- eller UH-sektoren (Eidsvik, 2020; Løken & Wetlesen, 2024). Dette er med stort sannsyn ein medverkande faktor til at geografi-komponenten har blitt mindre synleg.

I to av dei marknadsleiande lærebøkene, *Relevans* og *Samfunnsfag*, ser vi at geografielementa er løyst på ulike måter. Verket *Samfunnsfag* har lagt seg på ei linje der nokre av elementa frå LK06 er tekne med inn i LK20, slik som *Norges geografi og befolkning*, *Europa nå*, *Verdenssamfunnet* og *Fremtidens utfordringer*. I tillegg er berekraft tematisert på alle trinn. *Relevans* følger ikkje eit konvensjonelt kapitteloppsett, men har ei meir tverrfagleg innretning. Geografiske tema, slik som befolkningsveksten i verda, blir tematisert, saman med ei klassisk framstilling av den demografiske overgangsmo- delen, globalisering og ulike element av berekraftig utvikling, som til dømes sirkulærøkonomi og grøn vekst. Dette er ikkje direkte synleggjort som geografifaglege tema i tråd med ideen om eit integrert og tverrfagleg samfunnsfag, men heller som innramming for berekraft.

Forskyvinga eller innskrenkinga av geografikomponenten kan illustre- rast med kartframstillingar i lærebøker i LK20. I Sætres komparative studie om geografibøker i Norden ser vi at norske lærebøker (*Matriks*, *Underveis*) etter L97 og LK06 har heller få kartrepresentasjonar samanlikna med nor- diske samfunnsfagbøker (Sætre, 2009, s. 112). Respektive 15 % og 19 % av illustrasjonane i dei norske lærebøkene er kartillustrasjonar. Det nordiske gjennomsnittet ligg på 22 %, med svenske *Uppdrag* på topp med 33 %. Flyttar vi oss fram til LK20, er endringa i norske lærebøker signifikant med meir enn ei halvering av kartillustrasjonar. Camilla Storås har sett på bruk av kart i dei tre mest brukte nye læreverka i samfunnsfag for ungdoms- trinna (*Arena*, *Samfunnsfag* og *Relevans*). Kartrepresentasjonar utgjer no berre gjennomsnittleg 6 % av illustrasjonane i lærebøkene. Lærebokverket

Samfunnsfag har flest med 7,8 %, deretter *Arena* med 5,9 % og nedst *Relevans* med 5,2 % (Storås, 2024). Dette indikerer eit svekt grunnlag for geografisk tenking.

Oppsummering og konklusjon

Lat oss summere opp læreplanane og kople dei til ulike nivå av geografisk tenking. Det overordna spørsmålet i dette kapittelet er kva nivå av geografisk tenking vi finn i dei ulike læreplanane, og korleis vi kan forstå endringane i LK20 sett i lys av geografisk tenking. For å systematisere dette skal vi dele inn i geografifaget i norsk utdanningskontekst i fem hovudfasar. Første fase er innføringa av geografi som sjølvstendig fag i 1889. Andre fase er endringa med arbeidsskulen og normalplanen av 1939. Tredje fase er den tverrfaglege tenkinga og samanslåinga av geografi, historie og samfunnskunnskap (og heimstadiære) til samfunnsfag (og o-fag) med M74. Fjerde fase er opphevinga av det tverrfaglege med L97 til og med LK06. Femte fase er LK20 og opphevinga av tredelinga av samfunnsfaget til fordel for eit integrert og tverrfagleg samfunnsfag. For å sjå LK20 i eit historisk perspektiv og i lys av geografisk tenking vil tyngda i oppsummeringa ligge her.

Tek vi fram igjen Smiths systematisering av geografisk tenking i ti element, ser vi at dette var: 1) å bruke geografisk kunnskap, 2) skalatenking, 3) relasjonell tenking, 4) å sjå mønster og analysere romleg variasjon, 5) å sjå frå fleire perspektiv, 6) holistisk og integrert tenking, 7) å bruke romleg betinga spørsmål og argumentasjon, 8) å skape mening, 9) romleg tenking, 10) å bruke geografisk førestillingsevne (Smith, 2023). Dei ulike elementa blir avklara nærmare i diskusjonen under dei fem fasane.

Fase 1: Geografi som eige fag 1889 – nasjonsbyggande fag

I den første fasen er geografisk tenking i særleg grad kopla til stad og regiontenking. Vi ser få døme på geografisk tenking utover det første nivået (bruke geografisk kunnskap), samt romleg tenking (9), som blir triggja gjennom lesing og bruk av kart. Å anvende geografisk kunnskap for å belyse kontekst er eit grunnleggande nivå som gjerne botnar i presentasjon og skildring av geografiske fakta kopla til region, natur eller folkesetnad. Vi kan til ein viss grad sjå skala- og multiskalatenking inn i regionorienteringa.

Region- og regionalgeografien går igjen som ein raud tråd frå første fase og særleg fram til M74, men også fram til LK20.

Frå slutten av 1800-talet til langt inn på 1900-talet var det særleg regionen og framveksten av regionalgeografien som var førande for geografifaget – også i ein utdanningskontekst. Dette hadde røtter i tysk (Carl Ritter, Alexander von Humboldt) og ikkje minst fransk geografitradisjon og Paul Vidal de la Blache. Han lanserte omgrepet *Genres de vie* (Cresswell, 2013; Vidal de la Blache et al., 1926), altså livsmåtar – mønster og måtar som vi lever på. Dette inkluderte idear, åtferd og elles det vi i dag assosierer med kultur. Dette let seg best studere innanfor ein lokalitet eller ein region, ifølge Vidal de la Blache.

Regiontankegangen er også politisk betinga, med fedrelandet først, slik Aarstal og andre lærebokforfattarar forfekta rundt århundreskiftet. Skikkar, sedvanar, kultur og det nasjonale og regionale særskilde lyt studerast innanfor regionale/nasjonale grenser, i tråd med *Genres de vie*.

Fase 2: Arbeidsskulen: geografisk oppvakning med normalplanen av 1939

Neste fase er prega av progressiv pedagogisk tenking. Arbeidsskulen, elevdeltaking og alternativ læring er på læreplanen. I geografifaget skjer det også endringar. Det er framleis stor vekt på å bruke geografisk kunnskap for å belyse kontekst. Geografiske fakta om fylke og fedreland er framleis tungt representert. Det er også noko meir fokus på verda utanfor, men lite som kan skildrast som holistisk og integrert tenking (6), eller å sjå frå fleire perspektiv (5). I staden blir det gjerne kontrasterande representasjonar av «dei andre». Den største endringa kom gjerne med innføringa av heimstadlæra. Her er det «stadens pedagogikk», der ein lærer om og frå det nære for deretter å kunne seie noko om det fjerne. Dette er døme på skalatenking (2) så vel som å skape meining og romleg tenking. Kartpresentasjonane blir fleire, rikare illustrert og tematisert i lærebøkene.

Fase 3: M74: radikal endring og tverrfagleg o-fag

Geografifaget blir no ein disiplin i samfunnsfaget saman med historie og samfunnskunnskap. På den eine sida blir altså faget komprimert, på

den andre sida blir faget ein del av nærliggande fagdisiplinar, som gjer det mogleg å bruke og utfordre geografisk tenking i fleire tematikkar. Heimstadlærekomponenten lever vidare gjennom o-fag, og miljøspørsmål blir sett på agendaen. Regionalgeografien står framleis ved lag, i den grad at læring gjennom regionar er vesentleg. Den store endringa er ei tydeleg internasjonal orientering med globale perspektiv i mykje større grad enn før. Skala- og multiskalatenking (2) frå det lokale til det globale er i større grad representert. Det er også lagt opp til relasjonell tenking (3). I dette ligg det at ein ser på korleis stader og regionar er kopla saman gjennom samhandling og avhengnad på ulike nivå og skalaer.

Fokus på ulikskap, fattigdom og utvikling i ulike regionar og land er eit døme på dette. Vi ser også ei politisk radikalisering av nokre lærebøker, der ein beveger seg bort frå ideen om nøytral posisjon, men søker å sjå fenomen frå fleire perspektiv (5). Til dømes hadde globale perspektiv og historie og geografi nedanfrå med fokus på levekår, utvikling og natur- og miljøvern ein markant plass i *Global*-serien. Ei rekke emnebøker var ein del av serien. Desse hadde mål om å tematisere berande faglege tematikkar og sjå desse i ein «internasjonal eller global samanheng» (Eikvil et al., 1975, s. 13). Dette var ei radikal endring samanlikna med tidlegare lærebøker. Fleire venstreorienterte fagforfattarar var engasjert i serien, og den høgorenterte næringslivsorganisasjonen Libertas (forløparen til Civita) var svært kritisk til det dei såg som ei politisk radikalisering av lærebøker og «venstresosialistisk misbruk av skolene» (Libertas, 1974, s. 7).

O-faget blir styrka med M87, og tverrfagleg tenking er eit gjennomgåande grep. Målet her var mellom anna å gå inn i korleis menneske lever og arbeider, før og no, lokalt, nasjonalt og globalt. Skalatenking er eit premiss, og i tillegg er det lagt inn ein tidsdimensjon. Naturfaga var kopla på bruk av natur og naturressursar, og tematisk var også regionsideen oppretthalden gjennom fokus på Noreg og Norden, til dømes. O-faget søkte å legge til rette for holistisk og integrert tenking, der ein nettopp søker å sjå komplekse system som ein heilskap heller enn som separate delar (Smith, 2023, s. 21)

Fase 4: L97 og LK06 – på kunnskapens premiss?

I L97 var det overordna utgangspunktet at alle skulle med gjennom kunnskap. I LK06 vart dette spissa med mål om betre resultat og med større vekt på kompetanse. Likevel, det er ei rekke felles faktorar. Tredelinga i

disiplinane er tydelege i begge læreplanane. I L97 er den tverrfaglege tenkinga tona ned og erstatta med konkrete hovudområde og innhald for kvart trinn. Dette kan sjåast som ein revitalisering av geografisk kunnskap, tenking og læring i utdanninga. Framleis er den regionalgeografiske inndelinga gjeldande. Denne følger ein progresjon frå det lokale til det globale. Tematikkane som blir introdusert, følger også ein progresjon der nivå av geografisk tenking blir introdusert. På kvart trinn blir det også lagt opp til tre ulike nivå av abstraksjon, eller geografisk tenking. Slik sett femnar L97 i stor grad mange nivå i Smiths oversikt. Det som læreplanen legg mindre til rette for, er den typen holistisk og integrert tenking som M87 søkte.

I LK06 er eit rikt utval av geografiske tematikkar konkretisert, men også redusert til konkrete mål som elevane skal kunne. Vi ser likevel at kontekstuell kunnskap, skalatenking og relasjonell tenking ligg til grunn for emna i læreplanen. Å sjå mønster og analysere romleg variasjon (7) kan koplast både til natur- og samfunnsgeografi. Dette kan vere til dømes å forstå kva slags ytre krefter som formar ein type landskap, korleis det skjer, og kjenne igjen desse prosessane. Kompetansemåla innanfor naturgeografi i LK06 var tydelegare enn i tidlegare læreplanar. Dette speglar også ei større satsing på realfaga, som til dømes innføringa av geofag i vidaregåande skule var eit døme på.

Fase 5: LK20: geografi 0 – berekraft 1

I LK20 er geografiinnhaldet omdefinert. Ordlyden i læreplanen er generell, og geografiske tematikkar er redusert til omgrep som «geografisk» og «romleg». Vi ser mykje av det same i lærebøkene. Likevel, berekraft og tematikkar kopla til berekraftig utvikling har fått stor tyding og plass i læreplanen, og i stor grad i lærebøkene. Berekraftstematikkane er likevel i avgrensa grad konkretisert gjennom omgrep og samanhengar. Det kan dermed bli ei utfordrande øving å kople berekraft og konkrete geografiske omgrep til undervisinga.

Korleis kan vi så tolke LK20 i lys av dei ulike nivåa av geografisk tenking? Planen legg til ein viss grad til rette for å bruke geografisk kunnskap for å belyse kontekst (1). Dette er mindre konkret enn tidlegare læreplanar. Når det gjeld skala og multiskalatenking (2), gir planen opningar for å differensiere mellom lokale, nasjonale og globale nivå. I tillegg ser vi at læreplanen legg indirekte (men utan konkret operasjonalisering i kompetansemål) til rette for relasjonell tenking (3): å forstå korleis stader er kopla

saman gjennom ulike mekanismar (handel, politiske alliansar, avhengnad, økonomi, migrasjon). Likeins ser vi at læreplanen er open og inviterer til multiperspektivitet (5) ved at planen inviterer til dialog og til å ta fleire perspektiv om eit fenomen. Tverrfagleg tenking og integrering av disiplinær i LK20 legg i større grad til rette for holistisk tenking (6). Dette er også noko som er etterspurt innanfor tenking, undervising og operasjonalisering av berekraft og berekraftig utvikling. Utfordringa er, igjen, at det er få knaggar å bygge den holistiske tenkinga på.

Planen er endå svakare når det dreier seg om å sjå mønster og romleg variasjon (4) gjennom (natur)geografiske prosessar. Dette er fjerna frå både plan og lærebøker. Vidare legg planen i liten grad til rette for å bruke romlege betinga spørsmål og argumentasjon (7): I dette ligg det særleg at ein bruker romlege spørsmål for å organisere informasjon. Dette kan til dømes vere spørsmål om kvifor det er slik her, på kva skala, og kva som er det spesifikke kopla til den gitte staden eller lokaliteten. Det er utfordrande å tolke både denne og tidlegare læreplanar i norsk skule inn i dette nivået av geografisk tenking. Vi ser òg, frå dømet til Storås (2024) med færre kartframstillingar enn tidlegare, at grunnlaget for romleg tenking (9) har blitt svekt.

Det siste nivået av geografisk tenking fokuserer på geografisk førestillingsevne (10): Dette viser til evna til å førestille seg verda og tilværet i andre land og kulturar. I M74 og L97 er det lagt til konkrete punkt der elevane skal sette seg inn i livsverda til andre. I LK20 er det ikkje konkrete koplingar som utfordrar dette. I lærebøkene er likevel dette meir synleg, ikkje minst med fleire representasjonar av minoritetar på ulike nivå.

Samla sett har nivåa av geografisk tenking blitt redusert i LK20 om ein samanliknar med læreplanane attende til M74. Dette er eit paradoks når vi tek i betraktning dei store utfordringane som grunnutdanninga skal adressere, slik som ressursbruk, klimaspørsmål, samanhengar mellom natur og samfunn, og rettferd. Det at eleven orienterer seg romleg – med lokal forankring for å gi globalt utsyn – er grunnleggande med på å gi eksistensiell meining og eit godt fundament til å forstå, vere og handle i verda.

Postludium

Dette kapittelet opna med ein frase frå den amerikanske geografen John Wright skriven for hundre år sidan. Sitatet er saksa frå eit lengre argument, og vi tek med litt av fortsetjinga av argumentet til slutt:

Danger besits the man who would study the relation between geographical environment and human thought. So complex are the factors which mold our mental processes, so imperfect our understanding of the relation between geography and the physical – let alone intellectual – activities of humanity; and so great the risk of unfounded generalization, that critical geographers have fought shy of the subject. (Wright, 1925, s. 7)

Vi kan bruke sitatet til å sjå utviklinga av geografifaget i norsk skule i perspektiv, der vi har sett at faget har gått frå ei deskriptiv region- og faktaorientering med få og grunnleggande dimensjonar av geografisk tenking til eit auka abstraksjonsnivå med fleire nivå av geografisk tenking og førestillingevne, særleg fram til den siste læreplanen. Med denne progresjonen har elevane også blitt utforda til å gå inn i det som Wright meinte var sjøelve kjerneutfordringa i faget – nemleg det komplekse forholdet mellom natur og menneske. Smiths (2023) dimensjonar for geografisk tenking er ein måte å teoretisere eller systematisere geografifagleg innhald i skule og læreplan på, for nettopp å ramme inn natur-menneske/samfunn-relasjonar. Dette er utvikla i ein angloamerikansk kontekst, og om vi tek Wright på ordet, skal vi naturlegvis vere atterhaldne med å generalisere sidan det ikkje er teke høgde for lokale og nasjonale kontekstar. Likevel, ein teori kan vi også forstå som eit kart – som ei forenkling som gir ei generell oversikt. I dette dømet kan vi dermed sjå at (fag)kartet gjekk frå enkle skisser i dei to første læreplanfasane til relativt detaljrike kart med mykje informasjon og dermed betre tolkingsgrunnlag i fase tre og fire (1974 til og med 2006). I siste læreplan er oppløysinga og informasjonsgrunnlaget til kartet redusert. Kotane er færre og grunnlaget for tolking svekt. Kanskje Wrights strofe «fought shy of the subject» har blitt teken bokstavleg.

Forfatterbiografi

Erlend Eidsvik (f. 1973) er geograf og professor i bærekraft- og klimadanning ved Høgskolen på Vestlandet (HVL). Han har ph.d. fra Universitetet i Bergen og underviser og veileder i geografiske emner særleg innen bærekraft, klimadanning, politisk økologi og postkolonial teori på master- og ph.d.-nivå. Forskingen omfatter bærekraft, geografisk danning, klimadanning og postkoloniale tematikker. Han er hovedforfatter av innføringsverket i geografi *Verda og vi*, på Samlaget (2019), og har i senere tid konsentrert forskningen rundt geografifagets historie (og fremtid) og geografisk danning. Han er også tilsatt som professor II i geografi ved UiT Norges arktiske universitet.

Referansar

Kjelder

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. J. M. Stenersens Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan (monsterplan) for landfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse – Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag. Læreplankode: SAF1-03*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Litteraturliste

- Arstal, A. (1899). *Om undervisningen i Geografi efter den nye skoleordning*. Skolebladets Brochure No 9. Skolebladets Ekspedition.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Cresswell, T. (2013). *Geographic Thought. A Critical Introduction*. Wiley-Blackwell.
- Geographical Association, DfES/GA/RGS-IBG (2006). *The Action Plan for Geography*. London: DfES/GS/RGS-IBG
- Dokka, H. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Universitetsforlaget.
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 268–282.
- Eikvil, E., Øiestad, P. C. & Johnsen, G. (1975). *GLOBAL – Lærerveiledning*. Gyldendal.
- Flood, I. (1895). *Geografiundervisningen. Hjemstedet og fædrelandet. En veiledning ved undervisningen paa begyndertrinnet, med 9 kartskitser*. J. W. Cappelens Forlag.
- Fouberg, E. H. (2023). Learning geographic concepts. I E. H. Fouberg & J. S. Smith (Red.), *Teaching Human Geography. Theories and Practice in Thinking Geographically* (s. 39–57). Edward Elgar Publishing.
- Halse, R. (2023). Læreplananalyse av samfunnsfaget i grunnskolenes fremstilling av IKT og digitale medier: Konkurransedyktig arbeidskraft eller dannede, digitale medborgere? *Acta Didactica Norden*, 17(3), 26 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9269>

- Hansen, P. J. K. (2013). *Hvorfor og hvordan kommer helt nye emner og fag inn i skolen? Læreplanprosesser i et deltakerperspektiv, belyst ved to cases* (HiOA Rapport 2013 nr. 1). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Holst, C. (1840). *Statistiske Tabeller vedkommende Underviisningsvæsenets Tilstand i Norge ved Udgangen af Aaret 1837*. Grøndahl.
- Horn, C. W. L. (1941). *Landkunne for folkeskolen*. J. W. Cappelens Forlag
- Hovland, B. M. (2016). *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940. En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker*. Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- IGU. (2016). International Geographical Union: *International Charter on Geographical Education*. IGU/UGI.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically, *Geography*, 91(3), 199 – 204, <https://doi.org/10.1080/00167487.2006.12094167>
- Jensen, P. A. (1863). *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet. Udgiven efter offentlig Foranstaltning*. Cappelen.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)* (Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo.
- Libertas. (1974). *Skolerapport. Venstre-ekstremistenes ideologi og misbruk av skolen*. Elingaard forlag.
- Løken, I. & Wetlesen, A. (2024). From boundary maintenance to boundary crossing: Geography in the Norwegian national curriculum. *The Curriculum Journal*, 35, 412–428, <https://doi.org/10.1002/curj.247>
- Mackinder, H. (1911). The teaching of geography from an imperial point of view, and the use that could and should be made of visual instruction. *Geographical Teacher*, 6(2), 79–86.
- Madssen, K. A. (2020). *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?* Cappelen Damm Akademisk.
- Meadows, D H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- Naturfagutredningen (1994). *Rapport 1: Naturfag i grunnskole og lærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nergård, T. (1994). *Hvor er det blitt av naturfagene på barnetrinnet? En undersøkelse av o-fag i 4.-6. klasse* [Hovedoppgave i realfagdidaktikk], Universitetet i Oslo.
- Sack, R. (2007). *Homo geographicus: A framework for action, awareness and moral concern*. John Hopkins University Press.
- Schulstad, O. (1936). *Geografi for folkeskolen. Med bilder og farvetrykte karter*. J. W. Cappelens Forlag.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen*. Universitetet i Oslo.
- Sjøberg, S. (2017). O-fagssyndromet. I M. Roos og J. Tønnesson (Red.), *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagero, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen: 1793–2013*. Universitetsforlaget.
- Skogrand, B. O. (2014). *Latinskolen*. Skriftserien Nr. 6. Bergen Skolemuseums venner.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax.
- Smith, J. S. (2023). Thinking geographically. I E. H. Fouberg & J. S. Smith (Red.), *Teaching Human Geography. Theories and Practice in Thinking Geographically* (s. 11–38). Edward Elgar Publishing.
- Standish, A. (2017). The place of regional geography. I D. Lambert & M. Jones (Red.), *Debates in Geography Education* (s. 76–90). Routledge.
- Stavanger Aftenblad (2004, 13. desember). *Rystende rapport om matte og naturfag i skolen*. <https://www.aftenbladet.no/innenriks/i/8OQwQ/rystende-rapport-om-matte-og-naturfag-i-skolen>

- Storås, C. (2024). *Kart i samfunnsfagbøker. En analyse av kartframstillinger i LK06 og LK 20* [Masteroppgave GLU5-10, Samfunnsfag]. Høgskulen på Vestlandet.
- Sætre, P. J. (2009). *Geografi i tekst og bilde: En studie av geografibøker for ungdomsskolen frå Norge, Sverige, Danmark og Finland*. [Doktoravhandling]. NTNU.
- Sætre, P. J. (2013). The beginning of geography didactics in Norway. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography* 67(3), 120–127.
- Sætre, P. J. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskulen etter «fagfornyinga» 2020. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography* 75(2), 114–121.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Vidal de la Blache, P., de Martonne, P. V. E. & Bingham, M. T. (1926). *Principles of Human Geography*. H. Holt.
- Wright, J. K. (1925). The History of Geography: A Point of View. *Annals of the Association of American Geographers* 15(4), 192–201.

KAPITTEL 6

Frå rekning til matematikk i barneskulen: fagleg endring eller berre namnebyte?

Hilde Opsal Institutt for realfag, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda

Abstract: Primary School (folkeskolen) was seven-year school and included arithmetic as a core subject. In the 1950s, trials began for a nine-year compulsory education, culminating in the 1960 publication of an Experimental Plan (forsøksplanen). The subject arithmetic/mathematics was referred to by three different names in this plan. This chapter primarily focuses on the shift from arithmetic to mathematics in primary school. Various sources are used to explore the implication of the name change and alterations made to the subject's content. Despite dramatic language describing the change from previous plans to the Experimental Plan, there was limited public debate. Discussion largely focused on academic content rather than the subject's name, possibly due to the lengthy process from the first experiments in 1955 to the final 1974 curriculum. Further changes occurred in the 1960s with the New Math, which caused larger academic shifts than the Experimental Plan.

Keywords: arithmetic, mathematics, primary school, curriculum

Introduksjon

I tidsrommet frå 1950 til 1975 auka folketalet i Noreg med 30 %. Samtidig vart skuleplikta utvida frå sju år til ni år, og stadig fleire tok utdanning utover dei obligatoriske skuleåra (Thuen, 2017). Det var også eit tverrpolitisk ynskje om å samordne utdanningane frå grunnskule til høgare utdanning.

Det å gå frå sjuårig folkeskule til niårig grunnskule var ein langvarig prosess. I 1936 fekk Noreg *Lov um folkeskulen på landet* (Theiste, 1937b) og *Lov om folkeskolen i kjøpstædene* (Theiste, 1937a). Normalplanane for landsfolkeskulen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1947) og byfolkeskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948) av 1939 bygde på desse lovene. Den sjuårig folkeskulen var delt i småskulen, for born i alderen 7 til 10 år, og storskulen, for born i alderen 10 til 14 år. På 1950-talet starta ein omfattande skulereform som hadde som hensikt å utvide den obligatoriske skulegangen, først frå sju til ni år og deretter frå ni til ti år (Brekke & Gjone, 2001).

I den sjuårige folkeskulen var rekning eit obligatorisk fag både i småskulen og storskulen. Etter folkeskulen kunne elevane gå vidare til framhaldsskulen, treårig realskule, femårig gymnas og andre yrkesretta skular (Telhaug, 1986). Dei kunne difor velje mellom ein meir teoretisk utdanning med matematikk, med middelskule eller gymnas, eller ei praktisk yrkesutdanning med rekning (Skjelbred et al., 2017). Med utvidinga til niårig grunnskule vart det som tidlegare hadde vore to ulike retningar, ein teoretisk og ein praktisk, slått saman til ein felles «linjedelt» ungdomsskule for elevar i alderen 13 til 16 år. I matematikkfaget var det også «kursplanar» på tre ulike nivå (Dokka, 1988).

Utarbeiding av ny læreplan var ein del av prosessen frå sjuårig folkeskule til niårig grunnskule. I 1954 kom *skoleforsøksloven* (1954) som gjorde det mogeleg å gjennomføre forsøk som ikkje følgde gjeldande skulelover. Eit første forsøk med linedelt ungdomsskule vart starta i 1955. I 1959 kom *folkeskoleloven* (1959), som gjorde det mogeleg for kommunane å innføre niårig skule, og i 1960 fekk vi forsøksplanen (1960) for den niårige skulen. Ei revidert utgåve av forsøksplanen kom i 1964. I 1969 kom *grunnskolelova* (1969), der alle kommunar vart pålagt å innføre niårig grunnskule innan 1975. Deretter fekk Noreg ein midlertidig mønsterplan (1971) og den endelege mønsterplanen for grunnskulen kom først i 1974 (Mediås, 2010). Læreplanane fram til den midlertidige planen av 1971 var minimumsplanar. Det betyr at læreplanane skildra eit minimum av kunnskap og ferdigheiter som elevane skulle

ha etter at dei var ferdige med det gitte klassesteget (Gundem, 2008, s. 41). Forsøksplanen som kom i 1960, var ein slik minimumsplan.

Namnet på faget i læreplanen er viktig. Når eit skulefag endrar namn, fører det ofte til debatt, både på namneendring og det faglege innhaldet. I dette kapittelet er det endringa frå rekning til matematikk for elevar frå første klasse i folkeskulen/grunnskulen som er i fokus. Namnet på faget i folkeskulen var rekning, medan i den niårige grunnskulen var namnet matematikk. Kva var argumentasjonen for namneendringa? Og kva mottaking fekk endringa frå rekning til matematikk?

Kva er rekning, og kva er matematikk? Der er ulike meiningar om kva rekning er, og korleis ein skal definere matematikk. «Tradisjonelt har regning eksistert innanfor domenet til skolens matematikkfag generelt, og det har spesielt vært knyttet til området tall og de fire regneartene (addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon)» (Fauskanger & Mosvold, 2009, s. 13). For Fauskanger og Mosvold er rekning ein del av matematikken. I ein studie av utviklinga av norske læreplanar i matematikk har Opsal og Smestad (2024, s. 21) laga ei oversikt over innhaldet i skulefaget rekning/matematikk frå 1739 til 2020. Ut frå denne oversikta var innhaldet i faget rekning fram til og med normalplanen av 1939 *tal og talrekning, geometri og måling* og *privatøkonomi*. Frå 1960 var også *algebra og likningar* og *funksjonar* inkludert i skulefaget. Ifølgje Alseth et al. (2003) var der ein lengre debatt om kva matematikk elevane skulle lære i den nye niårige grunnskulen.

Der er fleire sentrale aktørar i debatten om endring av skulen. I debatten om overgangen frå folkeskule til grunnskule deltok lærarorganisasjonar og enkeltpersonar, opptatt av matematikkfaget i skulen, gjennom artiklar i tidsskrift og aviser. I 1954 vart det oppretta eit Forsøksråd med ansvaret for forsøksverksemd i skulen i perioden frå 1954 til 1984. Det var Forsøksrådet som utarbeidde forsøksplanen der namneendringa først vart gjort synleg.

Ved å studere dokument frå perioden 1957 til 1961 vil eg prøve å skildre kva som skjedde i overgangen frå rekning til matematikk, kven som var aktørar i prosessen, og kva mottaking endringane fekk. Kjeldene som er brukt inkluderer referat frå arbeidet til Forsøksrådet, referat frå møter i arbeidsutvalet til Forsøksrådet og annan kommunikasjon som er arkivert. I tillegg er aktuelle tidsskrift i perioden 1957 til 1961, der diskusjon rundt læreplanar i matematikk er skildra, tatt i bruk. Enkelte aviser har også skrivne om debatten rundt faget rekning/matematikk, og dei er også inkludert.

Forsøksrådet og matematikkfaget

Forsøksrådet for skoleverket vart oppretta i 1954, og same året kom også *skoleforsøksloven* (1954). Lova gjorde det mogeleg å gjennomføre skuleforsøk som avveik frå dei gjeldande skulelovene. I første fase av forsøksverksemda, interimsperioden frå 1955 til 1960, vart dei ulike skuleslaga etter folkeskulen erstatta med ei linedifferensiering. Den eine lina var ei allmenn og gymnasførebuande line (g-line), og den andre var yrkesførebuande line (y-line) (Telhaug, 1986, s. 235). Det vart også mogeleg å gjennomføre forsøk med linedelt ungdomsskule, og skuleåret 1955/56 deltok tre kommunar på denne prøveordninga. Denne forsøksverksemda hadde liten påverknad på dei første skuleåra, forsøka gjekk stort sett ut på endringar frå 7. klasse (Stang & Sirevåg, 1956).

Forsøksrådet kom i 1958 med eit forslag til fag- og timebyte for den nærige skulen. I dette forslaget skulle elevane ha rekning dei seks første skuleåra. Elevar på g-lina hadde matematikk på ungdomsskulen, medan elevane på y-lina hadde både matematikk og bokføring. I forslaget hadde matematikk og bokføring fått eit samlenamn: reknefag (Sirevåg, 1958).

I *folkeskoleloven* (1959) vart dei ulike skulefaga nemnt. Eit av faga var *rekning*. Også i stortingsmeldinga, Meld. St. 75 (1959–60), som kom same året, vart dei aktuelle skulefaga lista opp. Også her var eit av faga rekning. Matematikk var også med i lista, men dette faget stod nemnt i parentes utan ei forklaring på kva parentesen tydde. Denne stortingsmeldinga vart ikkje handsama av Stortinget.

Forsøksplanen (Forsøksrådet, 1960) hadde på dei to første sidene tabellar for fag- og timebyte. I den første tabellen, for barneskulen, var namnet på faget rekning. I den andre tabellen, for ungdomsskulen, var namnet *reknefag* (s. 9–10). Seinare i planen vart faget *matematikk*, for både barneskulen og ungdomsskulen, presentert (s. 98). I arbeidet med utvikling av læreplanane for dei ulike faga hadde Forsøksrådet knytt til seg konsulentar som skulle hjelpe til med utarbeiding av dei ulike læreplanane. «For matematikkfaget var det Karsten Kjeldberg og Sigurd Stensholt som hadde hovudansvaret» (Gjone, 1985, del 3, s. 1). Ifølgje Gjone fekk konsulentane «frie hender» i utforminga av planane, og dei vart stort sett vedtatt slik forslaget var.

Vi ser her i ein og same plan, forsøksplanen, at ein opererer med tre ulike namn på faget; rekning, reknefag og matematikk. Der var ingen forklaringar eller argumentasjon som følgde planen. Kan ein gjennom å

studere Forsøksrådet sitt arbeid i perioden der planen vart utarbeidd, finne ei forklaring på namneendringa? Kven utførte dette arbeidet, og eventuelt kven påverka arbeidet i retning av endring frå rekning til matematikk.

Arbeidet i Forsøksrådet

Forsøksrådet vart oppretta i 1954 og skulle ha sju medlemmar med ei funksjonstid for medlemmane på tre år. Leiar for Forsøksrådet i den første perioden var rektor Edvard Stang. I 1955 vart rektor Tønnes Sirevåg utnemnt som *leiar av forsøk i skulen*. Han var også sekretær for «eit nordisk ekspertutval for pedagogisk gransking og forsøksverksemd under Nordisk Kulturkommissjon» (Stang & Sirevåg, 1956, s. 18). Argumentasjonen bak opprettinga av Forsøksrådet forklarar Sirevåg slik:

Det må vel seiast at dei mangslungne skoleføresetnadene kringom i vårt land og ålmenne vilkår elles knapt ligg til rette i dag for ein framstøyt for eit nytt ålment reformlovverk etter utanlandske etterkrigsmønster. Det synet som m. a. ligg til grunn for skipinga av Forsøksrådet for skoleverket, er at styrkingstiltak bør bli prøvde i norsk skoleverk der det finst høveleg utgangsstilling og skolereformatisk vilje. Slike tiltak skal kunne fremjast gjennom samarbeid mellom kommunar og institusjonar på den eine sida, som ynskjer å drive organisatoriske eller pedagogiske forsøk, og Forsøksrådet for skoleverket på den andre. Det er ei von at det høvet som såleis no byd seg, skal stimulere initiativet i kommunar, ved skolar, hos einskilde pedagogar, løyse frå vanebunden tenking, både når det gjeld organisasjonsformer, målsetjing og metodar, få skolen til å møte dei krav som til kvar tid må setjast til han. (Sirevåg, 1955, s. 396)

Sirevåg var altså skeptisk til om det var mogeleg å få til ei skulereform slik forholda i Noreg var. Men gjennom styrkingstiltak meinte han at ein kunne få gjennomført forsøk som viste kva krav ein kunne sette til skulen. Han var på denne tida forsøksleiar og sekretær for eit nordisk utval. I 1957 vart han leiar av Forsøksrådet (Telhaug & Korsvold, 1989, s. 94). Han hadde ei sentral rolle då forsøksplanen vart utarbeidd. Då han vart oppnemnt som leiar av Forsøksrådet, var han framleis også forsøksleiar, noko som vart problematisert i for eksempel Norsk Skuleblad i 1957 (Er det så smått?, 1957). Det problematiske, ifølgje forfattaren av innlegget, er at Sirevåg då hadde vorte formann i tilsynsorganet for den verksemda han sjølv var dagleg leiar for.

Forsøksrådet skulle ha eit arbeidsutval med tre medlemmar, formann og nestleiar for Forsøksrådet og ein person som vart valt av Forsøksrådet for

eit år om gongen. «Forsøksrådet sto for en lang rekke utredninger, større og mindre tiltak og forsøk, evalueringer og anbefalinger, og var godt forspent med ressurser» (Thuen, 2017, s. 153).

Overlærer Erling Slaatto vart i 1956 tilsett som konsulent for Forsøksrådet, og deretter tok han over som forsøksleiar. Han hadde også vore den nærmaste medarbeidaren til Sirevåg då han var forsøksleiar (Strømnes, 1957). Ein annan sentral person, truleg også ein av dei sakkunnige hjelperane som Forsøksrådet nytta i arbeidet med utvikling av nye fagplanar, var overlærer Karsten Kjeldberg. Det er litt uklart kva rolle Kjeldberg hadde når det gjaldt Forsøksrådet.

I interimperioden 1955 til 1960 vart det gjennomført forsøk med niårig skule i fleire kommunar. Først ute var kommunane Ørsta, Sykkylven og Malm, med forsøk alt i 1955 (Stang & Sirevåg, 1956; Strømnes, 1957). Forsøksrådet arrangerte i denne perioden fleire sommarkurs med skulefolk frå heile landet som deltakarar. Det tredje av desse kursa vart arrangert sommaren 1958. Kjeldberg presenterte på dette kurset eit forslag til rekning i folkeskulen frå første til sjuande klasse «i form av et uskylldig utseende stensiloppsett», noko som vart skildra som ei «tidsinnstilt bombe!» (Bie, 1958, s. 209). Innhaldet var både nye målsettingar og nye metodar i det faget mange hadde opplevd som kanskje det mest tradisjonelle av alle skulefag. Innlegget vart avslutta «under talende taushet» (s. 210). Etter innlegget vart innhaldet i forslaget diskutert i grupper. Ifølgje Bie hadde dei fleste deltakarane innsett under gruppearbeidet at planutkastet hadde ein indre samanheng og at det der også var ein målbevisst progresjon. Sjølv med innhald som grafisk framstilling av tal og brøkar, løysing av enkle førstegradslikningar, bruken av parentesar, geometri og potensomgrepet på barneskulen førte dette likevel ikkje til dei store protestane. I referatet til Forsøksrådet frå møtet 17.–18. november 1958 står det: «Av referatet gjekk det fram at kursdeltakarane hadde reagert sakleg velviljug på dei planutkast som låg føre til drøftinga» (F12). I same møtereferrat blir det også nemnt eit møte den 28. oktober «med sakkunnige hjelperar som dels var utpeika av Forsøksrådet, dels av lærarorganisasjonane» der ein hadde arbeidd med utkast til læreplanar for niårig skule for «reknefag og naturfag». I etterkant av dette møtet fekk leiar i Forsøksrådet Tønnes Sirevåg fullmakt til å arbeide vidare med læreplanane. Det er verdt å merke seg at på dette tidspunktet er namnet på faget *reknefag*, sjølv om innhaldet hadde vorte utvida til meir av det som vi i dag ser på som matematikk.

I 1958 hadde Stensholt, medlem av Forsøksrådet, og Slaatto, konsulent ved Forsøksrådet, ei studiereise til Sverige (K9). Her gjennomførte dei fleire skulebesøk, og det fagleg innhaldet i matematikk på ulike klassesteg vart diskutert med svenske øvingslærarar og lektorar. Det vart og sett av tid til å lage ei skisse av læreplanen i geometri (figur 1). Stensholt brukte i referat frå studieturen berre matematikk om faget. Ein grunn til dette kunne vere at dei i Sverige på den tida alt hadde innført forsøk med niårig skule der matematikk var eit av skulefaga.

Torsdag og fredag , 18. og 19. september ble vesentlig brukt til å drøfte mine og Slaattos resultater av besök og samtaler samt skrive rapport og skissere et leseplanopplegg for geometri i vår 9-årige skole.

Figur 1. Korrespondanse med Forsøksrådet, 1958, Sigurd Stensholt (K9)

Året etter, i 1959, hadde Forsøksrådet igjen læreplanar for niårig skule som sak på møtet 8.–9. juni. I referatet til sak 4 står det: «Forsøksrådet gjekk igjennom læreplanar for 9-årig skule på grunnlag av utkast for faga norsk, matematikk, kristendomskunnskap, ...» (F14). Mellom møta til Forsøksrådet i november 1958 og juni 1959 blir ikkje namnet på faget nemnt, men dei hadde no gått frå reknefag til matematikk. Dette kan tyde på at Forsøksrådet ikkje opplevde namnet som så viktig. Kanskje var det faglege innhaldet viktigare for Forsøksrådet?

Der var ulike meiningar om korleis Forsøksrådet gjennomførte prosessen med utvikling av ein ny læreplan. I Norsk Skuleblad hadde Sirevåg eit forsvar mot kritikken som hadde kome opp i Framhaldsskulebladet og Vår skole når det gjaldt kor inkluderande prosessen hadde vore. «Det skulle gå fram av det som er opplyst ovanfor og av forordet til «Læreplanen» at påstanden om at planarbeidet «har foregått bak polstrede dører», knapt kan ha adresse til Forsøksrådet» (Sirevåg, 1960, s. 340). Det var fleire som var usamde med Sirevåg i dette. Ein av dei var skuleinspektør Reidar Bakke som uttalte at planen var «eit resultat av ekspertar som sit og arbeider på eit kontor» (Barkved, 1960, s. 1070). Også i Stortinget var det ifølgje Telhaug i 1961 ein «lenge oppdemmet ytringstrang som nå endelig fikk avløp, og debatten som startet om formiddagen, stilnet først ved 23-tida om kvelden» (Telhaug, 1969, s. 73). Stortinget hadde, ifølgje Telhaug, vorte lova å få melding om forsøksverksemda kvart år. Det hadde gått seks år utan at dei hadde fått nokon rapport til handsaming. Så då dei endeleg fekk ein

rapport om forsøksverksemda, vart det ein lang debatt. «Stortinget fikk nå kontakt med forsøksvirksomheten, og det skolepolitiske eksilet som det selv i noen grad innledet i 1954, var endelig opphevet» (Telhaug, 1969, s. 73).

I etterkant har Tønnes Sirevåg (1979), leiar i Forsøksrådet, skrive at det var eit skilje mellom rekning i folkeskulen og matematikk i realskulen. Ved innføring av niårig skule fall dette skiljet vekk, noko som ifølgje Sirevåg var i samsvar med moderne tankar i matematikkundervisninga. Som vi skal sjå, var både Slaatto, Kjeldberg og Sirevåg sentrale personar i arbeidet med matematikkplanen i overgang frå folkeskule til grunnskule.

Læreplan med forsøk med niårig skule

I forkant av ny læreplan, på slutten av 1950-talet, ytra fleire personar ynskje om ei endring av faget rekning mot matematikk. Ifølgje Slaatto (1956) var der ei utfordring med rekning i folkeskulen og matematikk i den høgare skulen. Denne utfordringa handla både om at ein nytta ulike omgrep på det same i dei to ulike skuleslaga, og at ein brukte ulike uttrykksmåtar. Eit konkret eksempel han trakk fram, var prosentrekning. Ein diskusjon i fag-tidsskrift viste at det var mange framstillingsmåtar i prosentrekning, noko som kanskje ikkje var underleg sidan det også var mange ulike definisjonar på omgrepet prosent. Han nemnde «av hvert hundre», «for hundre» og «hundredel» (Slaatto, 1956, s. 440).

Ein annan som ytra ynskje om namneendring, var Kjeldberg. «Fra andre land vet vi at regneundervisningen har fått preg av mer generell matematikk enn tilfelle er hos oss. Etter min mening har vi vært alt for redd for å føre geometri, aritmetikk og algebra ned i folkeskolen» (Kjeldberg, 1957, s. 543). Ut frå dette sitatet kan vi lese at Kjeldberg også ynskte ei fagleg endring i dei første sju skuleåra.

Eit av landa som hadde fått meir matematikk i dei første skuleåra, var Sverige. I Sverige vart namnet endra frå *räkning* til *matematik* i 1955 (Malmer, 2003). Eg kjem seinare i kapitlet tilbake til den faglege endringa som skjedde i Sverige med overgang til ny plan og nytt namn på faget.

Etter fleire år med forsøk med niårig skule i Noreg vart *læreplan med forsøk med niårig skole* publisert i 1960 (Forsøksrådet, 1960). Denne læreplanen hadde altså tre ulike namn på faget: rekning, reknefag og matematikk. Planen starta med mål for faget: «Elevene skal gjennom matematikkundervisningen få ...» (s. 98). Piene (1960) skreiv at det var «ganske påfallande» at faga som tidlegare vart kalla rekning og matematikk, no hadde fått eit felles

namn: matematikk. Argumentet bak denne namneendringa kunne ifølgje Piene vere «et svensk mønster» (s. 420). Sjølv om ein i Sverige hadde endra namnet på faget til matematikk i 1955, var likevel målet å gi elevane kunnskap og ferdigheiter i *rekning*. Elevane skulle også verte fortrulege med dei enklaste geometriske omgrep og metodar, og enkle likningar var nemnt i sjette klasse (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1955). Innhaldet i den svenske læreplanen var hovudsakleg rekning på barneskulen, men med meir geometri og likningar for elevane i storskulen. Det einaste som kanskje var nytt samanlikna med normalplanane av 1939 i Noreg, var likningar.

I Danmark hadde dei ingen felles plan for heile landet som skulane skulle følgje i denne tidsperioden, her var der berre undervisningsrettleiingar. I 1960 kom *Den blå betænkning*, ei undervisningsrettleiing, der faget «regning og matematik» vart skildra (Undervisningsvejledning for folkeskolen, 1960). Det faglege innhaldet i planen var det som ofte går under både overskriftene aritmetikk, algebra og geometri. Det at planen ikkje hadde eit skilje på overskriftsnivå mellom rekning og matematikk, tydde ikkje at det vart sett på som det same. Under overskrifta «Bogstavregning» (s. 88) står det: «Det er absolut ønskeligt at skabe den nærmeste forbindelse mellem regne- og matematikundervisningen.» Om dansk skule skreiv Velsing-Rasmussen (1966) at det hadde vore eit forsøk på å skape ein-skap i matematikk- og rekneundervisninga på midten av 1960-talet. Han samanlikna også skulen i Danmark med det som hadde skjedd i Sverige. «I Sverige anvendes allerede konsekvent udtrykket matematik for al regning helt fra 1. klasse» (Velsing-Rasmussen, 1966, s. 55).

Ut frå uttalar av Piene og Velsing-Rasmussen såg ein både i Noreg og Danmark etter kva dei hadde gjort i Sverige når det gjaldt utvikling mot ein niårig skule.

Kva så med innhaldet i den norske forsøksplanen? Forsøksrådet (1966) skreiv følgjande om innhaldet på barnesteget:

Målsettingen legger vekt på 1) riktige forestillinger med tall, forståelse av innbyrdes sammenheng mellom tall og brøker, rask og sikker løsning av oppgaver, 2) grafisk framstilling av hele tall og brøker, ekte og uekte, bruk av passer, transportør og tegnevinkler til konstruksjon av figurer, beregning av flater og romstørrelser, 3) løsning av enkle ligninger av første grad med én ukjent. (s. 136)

Ser ein dette innhaldet opp mot normalplanane av 1939, var det nye likningar og meir geometri enn kva som var i tidlegare planar.

Også Piene (1960) hadde ein gjennomgang av matematikkdelen i forsøksplanen. Av det som var nytt i barneskulen, nemnde han mellom anna potensar med eksponentar 1, 2 og 3, enkle likningar av første grad, nye einingar og geometrisk definisjon av multiplikasjon. Også korleis ein definerer prosent, vart trekt fram av Piene, frå «av hundre» til «hundredel» (s. 423). «Likningar skal forberedes alt i småskolen, men behandles mer systematisk i 6. klasse – under løsing av oppgaver i prosentregning og flatemål» (s. 423). I tillegg til dette var det ein auke i geometri i sjettemåne. Gjennomgangen til Piene viste at også den norske forsøksplanen hadde fått ei utviding av geometri og likningar (algebra) i barneskulen på same måten som dei hadde fått i Sverige. Det er verdt å merke seg at likningar i den norske forsøksplanen var kopla til prosentregning og utrekning av flatemål, noko som ikkje var nye tema når det gjaldt rekning i folkeskulen.

Ein annan som uttalte seg om endringar frå rekning til matematikk for elevar i dei første skuleåra, var skuleinspektør Reidar Bakke (1960). Han meinte at matematikkplanen var noko krevjande for elevane. «Forfatteren av rekneplanen er åpenbart grepet av 'tallenes trylleri'. Dette vil forhåpentlig smitte, men det vil uten tvil også være en forutsetning for å kunne gjennomføre planen» (Bakke, 1960, s. 513). Alt frå småskulen av inneheldt planen generell matematikk, og det var spesielt likningar med den ukjente, omtala som x , Bakke nemnde. I tillegg nemnde han utvidinga av tallina til også å ha med negative tal.

Kanskje den mest omfattande samanlikninga mellom normalplanane og forsøksplanen vart gjennomført av Johan Svendsen (1962). I motsetnad til Piene og Bakke nemnde han ikkje likningar i småskulen. Ifølgje Svendsen var det ingen endringar for første og andre klasse, medan i tredje klasse vart tallina og det å løyse opp tosifra tal i tiarar og einarar «som en overgang til bruk av parenteser» (s. 57). Det einaste nye i fjerde klasse var bruk av passsar og linjal. I femte klasse nemnde han fleire utvidingar som bokstavar for tal og storleikar som normalt er rekna som algebra og geometri. Det einaste som Svendsen nemnde vart gjort mindre omfattande i læreplanen for barneskulen, var prosentregning. Det vart ikkje tatt heilt ut, men det var mindre omfattande enn i normalplanane. I tillegg nemnde han innføringa av likningar og konstruksjon i geometri i sjettemåne.

Også foreldre/føresette vart informert om forsøksplanen. Sverre Sletvold gav ein omtale av alle skulefaga i forsøksplanen i *Prismet*, eit tidsskrift med undertittelen *Tidsskrift for skole og heim*. Matematikk var det einaste faget der det ikkje vart poengtert at elevane skulle verte gode samfunnsmenneske.

I matematikkplanen blir ei anna målsetting trekt fram: « det effektive menneske» (Sletvold, 1960, s. 130). Om det faglege innhaldet skreiv Sletvold at det var endra for å ta omsyn til den høgare skulen. Det var ikkje noko nytt å undervise i matematikk i barneskulen, men i denne planen gjekk ein lenger i og med at ein hadde matematikk heilt ned i småskulen. Sletvold frykta at mange elevar utan «spesielle reknetalent» ville møte for store utfordringar med denne planen.

Samla ser ein at overgangen frå rekning i folkeskulen til matematikk i forsøksplanen førte til algebra og meir geometri på barneskulen. Det einaste som er nemnt konkret å ha vorte tatt ut av planane, er «noko prosentrekning». Det var også nokre som ytra ynskje om at den mest kompliserte rekninga i folkeskulen kanskje burde flyttast til seinare i skuleløpet når ein no fekk ein niårig skule. Mest truleg vart dette flytta frå sjuande klasse til åttande og niande. Sidan dette kapittelet omtalar barneskulen, er dette ikkje tatt med her. Eg skal no over til korleis forsøksplanen vart mottatt.

Debatten om innhaldet i matematikkfaget

Forsøksrådet for skoleverket var ansvarlege for forsøksplanen, og dei konkluderte sjølve i ettertid at det hadde vore lite offentleg debatt om det faglege innhaldet i dei teoretiske faga (Forsøksrådet, 1966). «Planene var i det store og hele nokså konvensjonelle og inneholdt lite som kunne yppe til alvorlig strid» (s. 33–34). Dei skreiv også at faget matematikk «lå nær opp til planene i de kjente skoleslag», noko som kan tyde på at Forsøksrådet ikkje såg på dei endringane som hadde vorte gjort, som store. Ein som var usamd i vurderingane til Forsøksrådet, var Piene. I gjennomgangen av matematikkplanen avsluttar han med: «Det vesentlige er at vi har fått et interessant framlegg som nok kan se radikalt ut, men som jeg tror vil kunne la seg praktisk gjennomføre» (Piene, 1960, s. 425). Piene vart i 1960 medlem av *Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen* (NKMM, 1967). Arbeidet til denne komiteen var mellom anna å lage forslag til læreplanar frå første klasse til og med vidaregåande skule, gjennomføre forsøk i skular og skrive forsøkstekster som skulle prøvast ut. Arbeidet til denne komiteen gjekk parallelt med arbeidet til Forsøksrådet og vart avslutta i 1967 med ein rapport med forslag til ein felles læreplan i matematikk for dei fire landa Noreg, Sverige, Danmark og Finland.

Det kom nokre innspel om forsøksplanen i aviser i 1960, same året han vart publisert, deretter var det få innspel før midten av 1960-talet. Det er

uklart kvifor det ikkje var jamt innspel om planen, spesielt sidan det var stadig fleire kommunar som innførte niårig skule etter forsøksplanen. Vi ser først på nokre av innspela ifrå aviser som kom i 1960.

Dei fleste artiklar i avisene i 1960 om matematikken i forsøksplanen handla om dei tre alternativa på ungdomsskulen. Ein av dei som også omtala matematikk i barneskulen, var skuleinspektør Leif Kielland. Alt 3. mars 1960 hadde Kielland ein gjennomgang av planen i *Kongsberg Tidende* der han starta med: «Matematikkens mysterier begynner man å sysle med allerede i barneskolen» (Kielland, 1960, s. 2). Utover dette kommenterte han ikkje matematikkfaget i barneskulen noko meir, men han var inne på vanskane med kontinuitet mellom barneskulen og ungdomsskulen i den gamle planen. I *Kragerø Blad* var der 3. mai same året eit referat frå «det store skolemøte» der konsulent Slaatto fortalde om den nye planen (Sannsynligvis 6 + 3 i ungdomsskolen i Kragerø, 1960). «Noe som har slått mange med forferdelse, er at man også har planer om å innføre matematikk før sjette klassetrinn, fortsatte konsulent Slaatto» (s. 4). Denne uttalen frå Slaatto kan tyde på at det hadde vore ein større diskusjon om det faglege innhaldet i forsøksplanen, og kanskje også ein større debatt enn det Forsøksrådet seinare hevda.

Ein som var positiv til matematikk alt frå første klasse, var Per Aarskog. I eit innlegg i *Stavanger Aftenblad* 12. september 1960 forklarte han kva som låg i å ha likningar alt i første klasse, med eksempel som $16 = 10 + 6$ og $4 + 1 = 6 - 1 = 5$. Gjennom desse eksempla meinte han at grunnlaget for likningar vart lagt (Aarskog, 1960). Aarskog var også positiv til å innføre tallina, konstruksjon og grafiske framstillingar i storskulen, det vil seie for elevar i fjerde til sjette klasse.

I lærarorganisasjonane var der også debatt om det faglege innhaldet i matematikkplanen. I eit referat frå årsmøtet i Rogaland Lærarlag i 1960 hevda skuleinspektør Reidar Bakke at dei i matematikk hadde skote for høgt fordi «Elevane vantar for mykje på abstrakt tenking» (Barkved, 1960, s. 1070). Og på ein rundebordskonferanse på Østlandske lærerstevne i 1960 (Gjester, 1960) vart fleire spørsmål om matematikk i den nye planen diskutert. Eit av spørsmåla var: «Bør en innføre aritmetikk og likninger med én ukjent i grunnskolen?» (s. 706). Deltakarane i debatten i rundebordskonferansen var: «Overlærer T. J. Bakken, lektor Helfred Christoffersen, overlærer Karsten Kjeldberg, lærerinne Olaug Krog» (s. 706). Kva innspel som kom fram i tilknytning til dette spørsmålet, vert ikkje referert i artikkelen, men det var fleire av debattantane som stilte spørsmål ved om alle

kom til å få bruk for matematikk seinare i livet. Ein av dei var Krog, som også meinte at elevane ikkje hadde sans for faget, og ho «frårådet det i barneskolen». Kjeldberg peika på at mange av oppgåvene i praktisk rekning var kompliserte og med matematikk kunne løysast enklare, og kanskje også at fleire elevar klarte å løyse dei. Av det vesle innhaldet i matematikkfaget som er skildra frå denne debatten, var det tydeleg at det ikkje var semje om innhaldet i den nye forsøksplanen og om matematikk burde innførast i barneskulen eller ikkje. Det er litt uklart kva ein meinte med aritmetikk i spørsmålet til debattantane. Det kan vere at ein her har same tyding som ein finn i Stortingsmelding nr. 75 (1959–60): «Den praktiske rekning, som i høgere grad enn nå bør søke tilknytninger til aritmetikken (algebra) ...» (s. 42). Dei fleste vil nok kanskje seie at ein alt hadde innført aritmetikk i grunnskulen fordi aritmetikk vart brukt om talsystemet og rekneartane (Häggström et al., 2013).

Seinare på 1960-talet var ikkje debatten om matematikkfaget i forsøksplanen død. Øvingslærer Torgeir Bue (1965, s. 20) skreiv i ein serie med vedlegg i Norsk skoleblad i 1965 at læreplanen følgde i stor grad planane av 1939. Ifølgje Bue var progresjonen noko lettare enn i 1939-planen. I arbeidet med normalplanen av 1939 gjennomførte Ribsskog undersøkingar slik at ein kunne bestemme i kva klassesteg dei ulike temaa skulle plasserast. Bue var ikkje kjent med om forsøksplanen i matematikk også bygde på forsøk. Og ifølgje forsøksleiar Sirevåg var forsøksverksemda i mindre grad bygd ut i Noreg enn i Sverige (Sirevåg, 1956), noko som tyder på at så ikkje var tilfelle. Bue minte elles om at det var ein forsøksplan. «Det er altså *begynnelsen* til forandringene og ikke *målet*. Hensikten er å gjøre erfaringer både med stoffplassering og metodisk effektivitet» (Bue, 1965, s. 21).

Sjølv om Forsøksrådet ikkje såg på overgangen frå rekning til matematikk i barneskulen som ei stor endring, var det andre som gjorde det. Ingvald Forfang (1966, s. 10), medlem av rekneutvalet i Oslo krets av Norsk lærerlag, skreiv i Dagbladet 27. september 1966 at matematikkplanen i forsøksplanen vart *myrda* (figur 2). Artikkelen handla om ein rundebordsdiskusjon med Forfang som møteleiar og med deltakarar frå mellom anna lærarlaget, høgskule og universitet og Kirke- og undervisningsdepartementet. Forfang utdjupa «mordet» med ei «diffus» målsetting. «Hadde man som målsetting at faget i første rekke skulle modne elevene når det gjelder logisk og analytisk tenkning, resonnerende evner og fantasi, ville man lagt større vekt på forståelse og mindre vekt på reproduktiviteten, og

man ville nøydd seg med et atskillig mindre pensum» (s. 10). Det vart også referert til den same rundebordsdiskusjonen i Norsk skoleblad i 1966, der Einar Rød, som representerte rekneutvalet, «rettet sterke angrep på pensumet i storskolen» (s. 1688). I artikkelen til Forfang kom det også fram eit anna interessant moment nemleg at dei som laga forsøksplanen, ønskte at han skulle vere rådgjevande, men departementet hadde endra på dette (Forfang, 1966).



Figur 2. Overskrift i Dagbladet 27. september 1966 (Forfang, 1966, s. 10)

Ut frå dei få utdraga som er nemnt her, kan ein seie at det var usemje om matematikk i barneskulen. Nokre synest planen har gått for langt med å innføre matematikk for tidleg, medan andre er samd i at dette kan prøvast. Sjølv med ord som «mysterier», «forferdelse», «bløff» og «myrdet» var det likevel liten debatt om det faglege innhaldet i matematikkfaget på barneskulen. Og med så lite debatt om innhaldet var det kanskje ikkje så rart at det heller ikkje var nokon stor debatt om namnet på skulefaget. Det som hadde vorte peika på av fleire, var at stoffmengda hadde auka, kanskje spesielt i storskolen. Ifølgje Forfang ville dette føre til mindre forståing og meir reproduksjon, noko vi kjenner igjen frå diskusjon om dagens læreplan med eit fokus på djupnelæring.

Det var også litt uklart kva rolle forsøksplanen hadde. Var det ein endeleg plan som måtte følgjast, eller var det ein plan under utvikling, som Bue poengterte. Dersom mange såg på denne planen som *berre eit forsøk*, var

det kanskje ikkje så mykje å debattere før han var meir utprøvd i skulen. Dette kan ha vore med på å gjere debatten mindre.

Konklusjon

Målet med dette kapittelet var å skildre kva som skjedde i overgangen frå rekning i folkeskulen til matematikk i grunnskulen, kven aktørane i prosessen var, og kva mottaking endringane fekk. Konklusjonen er klar. Det å gå frå rekning i folkeskulen til matematikk i den niårige grunnskulen førte til både ei namneendring og ei fagleg endring for elevar i barneskulen. Men det var ei endring som førte til forholdsvis lite debatt her i landet, og det kan vere fleire årsaker til dette.

Proessen med utvikling frå sjuårig folkeskule til niårig grunnskule i Noreg var lang. Alt i 1955 starta prosessen med forsøk med niårig skule i tre kommunar. Deretter auka talet på kommunar som prøvde ut niårig skule gradvis. I starten var det hovudsakleg endringar for elevar i klassene sju til ni. Det var lite endring for elevar i barneskulen. Og frå 1960 av, etter at forsøksplanen kom, vart det også endringar for elevar i barneskulen, med meir matematikk nedover i klassestega. I 1969 kom grunnskolelova (1969), og først i 1971 kom den midlertidige planen som erstatta forsøksplanen for dei skulane som hadde deltatt i forsøket. Framleis var det kommunar i landet som nytta normalplanen av 1939 som sin læreplan. Kanskje var overgangen frå rekning til matematikk «gamalt nytt» sidan det no hadde gått elleve år sidan forsøksplanen, med namneendringa, kom?

Parallelt med forsøk med niårig grunnskule var der også eit anna stort forsøk på gang i matematikkfaget på 1960-talet. I 1960 vart *Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen* (NKMM) oppretta (Solvang & Mellin-Olsen, 1980). Med i denne komitéen frå Noreg var øvingsskulestyrer Torgeir Bue, erstatta i 1963 av Karsten Kjeldberg, Professor Ingebrigt Johansson, rektor Kay Piene og rektor Henrik Halvorsen, erstatta i 1965 av lektor Ragnar Solvang (Bjarnadóttir, 2023). Arbeidet til NMKK var mellom anna å lage eit forslag til ein læreplan for matematikkfaget frå første til tolvte klasse som kunne vere felles for dei fire landa Noreg, Sverige, Danmark og Finland. I samband med dette arbeidet vart det også gjort forsøk i skulen. I småskulen vart dansk-finske og svenske lærebøker testa ut og i storskulen vart amerikanske lærebøker i moderne matematikk prøvd ut. I 1967 kom rapporten til NKMM (NKMM, 1967) med eit forslag til ny læreplan i matematikk som gjekk endå lenger enn forsøksplanen når

det gjaldt innføring av matematikk i barneskulen. Forslaget var ei radikal endring frå normalplanen av 1939, som framleis var gjeldande. Det er vert å merke seg at nokre av personane som var sterkt involvert i arbeidet til NKMM, var også aktivt med i debatten om forsøksplanen.

Den midlertidige mønsterplanen som kom i 1971, hadde to alternativ for matematikkfaget, der alternativ 1 følgde forsøksplanen og alternativ 2 var moderne matematikk. Overgangen frå tradisjonell matematikk til moderne matematikk var større enn overgangen frå rekning til matematikk i barneskulen. Det var kanskje viktigare å diskutere denne omlegginga, fordi det endra det faglege innhaldet meir enn namnebyttet i 1960 hadde gjort. Så sjølv om endringa med forsøksplanen av 1960 førte til ei lita endring i rekning/matematikk, var det større endringar på gang, noko som vart opplevd utover på 1960-talet.

Forfatterbiografi

Hilde Opsal (f. 1969) er førsteamanuensis med ein ph.d. i matematikkdidaktikk frå Universitetet i Agder. Ho disputerte i 2013 med ei avhandling om bruken av elevbøker i matematikk på ungdomssteg. Opsal har sidan 1995 arbeida ved Høgskulen i Volda på lærarutdanninga. Forskingsinteresser er klasseromstudiar i matematikk, elevar sin forståing innanfor sentrale omgrep i matematikk i grunnskulen. I dei seinare åra har Opsal forska på den historiske utviklinga av læreplanar i Norge, med eit spesielt fokus på moderne matematikk på 60- og 70-talet.

Referansar

Kjelder i arkiv

RA/S-1587/D/Da/L0006, Kirke- og undervisningsdepartementet, Forsøksrådet for skoleverket, nr. 6/1954-1962. Riksarkivet.

Møter i Forsøksrådet

F12 – Møte i Forsøksrådet 17.–18.11.1958

F114 – Møte i Forsøksrådet 8.–9.6.1959

Møter i arbeidsutvalget

Korrespondanse med medlemmene i Forsøksrådet

K9 – Korrespondanse med Forsøksrådets medlemmer – Sigurd Stensholt

Litteraturliste

- Alseth, B., Breiteig, T. & Brekke, G. (2003). *Synteserapport. Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus* (Rapport 02/2003). Telemarkforskning.
- Bakke, R. (1960). Ni-årig enhetsskole. Den nye rammen skal fylles med nytt innhold. *Norsk Skuleblad*, 24(14), 512–513.
- Barkved, H. (1960). Rogaland Lærarlag drøfter planen om niårig skule. *Norsk Skuleblad*, 24(30), 1070–1071.
- Bie, B. (1958). Forsøksrådets 3. sommerkurs. *Skole og samfunn*, 7, 208–210.
- Bjarnadóttir, K. (2023). Nordic cooperation on Modernization of School Mathematics, 1960–1967. I D. De Bock (Red.), *Modern Mathematics. An International Movement?* (s. 239–266). Springer.
- Brekke, G. & Gjone, G. (2001). Matematikk. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s. 215–265). Gyldendal Akademisk.
- Bue, T. (1965). Matematikkopplæringen i folkeskolen. II Elevene [Vedlegg]. *Norsk skoleblad*, 65(12), 17–33.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739–1989*. NKS-forlaget.
- Er det så smått? (1957). *Norsk Skuleblad*, 21(9), 198.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2009). Å regne – en introduksjon. I J. Fauskanger, R. Mosvold & E. Reikerås (Red.), *Å regne i alle fag* (s. 13–18). Universitetsforlaget.
- Folkeskoleloven. (1959). *Lov om folkeskolen* (LOV-1959-04-10-1). https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1959&paid=8&wid=a&psid=DIVL500&pgid=a_0755&vt=a&did=DIVL504
- Forfang, I. (1966, 27. september). “Ny” matematikk – en stor bløff? *Dagbladet*, s. 10.
- Forsøksrådet. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Nr. 5). Aschehoug.
- Forsøksrådet. (1966). *Forsøk med 9-årig skole. Erfaringer og perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Gjester, U. (1960). Østlandsk lærerstemne 1960. Åpningen. *Vår skole*, 46(44), 703–708.
- Gjone, G. (1985). “Moderne matematikk” i skolen. *Internasjonale reformbestrebelse og nasjonalt læreplanarbeid. Bind I*. Universitetsforlaget.
- Grunnskolelova. (1969). *Lov om grunnskolen* (LOV-1969-06-13-24). Kulturdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1969-06-13-24>
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Häggström, J., Persson, E. & Persson, P.-E. (2013). Talloppfatning, aritmetikk og algebra. I B. Grevholm (Red.), *Matematikkundervisning 1–7* (s. 87–145). Cappelen Damm Akademisk.
- Kielland, L. (1960, 3. mars 1960). Den nye læreplanen for den 9-årige skole er et verdifullt og godt grunnlag å bygge på. *Kongsberg Tidende*, 2.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1948). *Normalplan for byfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1947). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1971). *Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1971*. Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug.
- Kjeldberg, K. (1957). Er Normalplanen i regning moden for revisjon? *Norsk Skuleblad*, 21(22), 541–544.

- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. Svenska Bokförlaget Norstedts.
- Malmer, G. (2003). Mindre räknande – mere tänkande. *Nämnan*, 30(1), 35–39.
- Mediås, O. A. (2010). *Skolehistoriske holdepunkt. Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Didakta Norsk Forlag.
- Meld. St. 75 (1959–60). *Om forsøksvirksomhet i skoleverket*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1959-60&paid=2&wid=b&psid=DIVL2737>
- NKMM. (1967). *Nordisk skolmatematikk*. Nordiske betænkninger.
- Opsal, H. & Smestad, B. (2024). Norske læreplaner (del 4). *Tangenten — tidsskrift for matematikundervisning*, 35(1), 17–22.
- Piene, K. (1960). Læreplan for forsøk med 9-årig skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 44, 420–425.
- Sannsynligvis 6+3 i ungdomsskolen i Kragerø. (1960, 3. mai). Sannsynligvis 6+3 i ungdomsskolen i Kragerø. *Kragerø Blad*, s. 1, 4.
- Sirevåg, T. (1955). Reformkrav til skolen. *Den Høgre Skolen*, 54(13), 394–396.
- Sirevåg, T. (1956). Forsøk med linedelt ungdomsskole. I *Ungdomsskole for alle* (s. 56–75). Forsøksrådet for skoleverket.
- Sirevåg, T. (1958). Melding om forsøk i skolen 1956–57. *Norsk Skole*, 4(5), 65–119.
- Sirevåg, T. (1960). “Læreplan for forsøk med 9-årig skole” og lærersamskipnaden. *Norsk Skuleblad*, 24(10), 340–341.
- Sirevåg, T. (1979). *Den ni-årige skolen: i opphav og strid*. Aschehoug.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Skoleforsøksloven. (1954). *Lov om forsøk i skolen* (LOV-1954-07-08-3). <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1954-07-08-3>
- Sletvold, S. (1960). Læreplan for forsøk med 9-årig skole. En oversikt og vurdering. *Prismet* (5), 129–132, 134–136.
- Slaatto, E. (1956). Regneproblemer. *Norsk skoleblad* (21), 439–440.
- Solvang, R. & Mellin-Olsen, S. (1980). *Matematikk fagmetodikk*. NKI-forlaget.
- Stang, E. & Sirevåg, T. (1956). Melding om forsøk i skolen. *Norsk skole: opplysnings- og kunngjøringsblad for skoleverket*, 2(1), Vedlegg, 1–18.
- Strømnes, M. (1957). Forsøk og reform i skolen. *Norsk skoleblad*, 21(2), 19.
- Svendsen, J. (1962). Den nye folkeskolens og Forsøksplanens relasjon til Normalplanen. I P. Myklebust (Red.), *Norsk Pedagogisk Årbok* (s. 54–62). Noregs pedagogiske landslag.
- Telhaug, A. O. (1969). *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utviklingen og den aktuelle debatten*. Lærerstudentenes Forlag A/S.
- Telhaug, A. O. (1986). *Norsk skoleutvikling etter 1945* (2. utg.). Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. & Korsvold, T. (1989). *Rådsmedlemmene i forsøksrådet*. Tapir.
- Theiste, J. S. (1937a). *Lov om folkeskolen i kjøpstædene av 16 juli 1936 med anmerkninger*. J. M. Stenersens Forlag.
- Theiste, J. S. (1937b). *Lov om folkeskolen på landet. Frå 16. juli 1936 med anmerkninger*. J. M. Stenersens Forlag.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.
- Undervisningsveiledning for folkeskolen. (1960). Læseplanudvalg, Undervisningsministeriet. https://digitalelæreplaner.dk/sites/default/files/pdf/den_blaa_betaenkning_del_1.pdf
- Velsing-Rasmussen, G. (1966). *Regningens psykologi. Regneundervisningen set fra et pædagogisk psykologisk synspunkt* (4. utg.). Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Aarskog, P. (1960, 12. september). *Matematikk i skolen*. *Stavanger Aftenblad*, s. 2.

KAPITTEL 7

Anna Rogstad og Anne Holsen – et særegent samarbeidsforhold

Willy Aagre Institutt for pedagogikk, IPED, Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: The background for this chapter is to discuss whether my biography about the school principal, teacher, author, and feminist Anna Rogstad (1854–1938) may have portrayed her as too “outstanding”, too self-directed and independent, and too much “on top of” the social networks that she had core positions within. For this self-critical purpose, I discuss Rogstad’s colleague, friend, fellow feminist, and neighbor Anne Holsen (1856–1913), more closely than I did in my biographical work. These two women had central roles within two different fields, on the one hand in a trade union organisation supporting the interests of female teachers, and on the other hand, as front figures for women’s suffrage struggle in Norway. In addition, they also succeeded in establishing a new type of practical oriented education for 14–16-year-old girls in Kristiania (Oslo). What kind of labor division did they develop as part of their endeavors? What kind of inspiration did they get from the feminist movement? As critical angles in these discussions, I use an article written by Pierre Bourdieu, *The Biographical Illusion*.

Keywords: Anna Rogstad, Anne Holsen, Bourdieu, biography, female suffrage

Sitering: Aagre, W. (2025). Anna Rogstad og Anne Holsen – et særegent samarbeidsforhold. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer* (Kap. 7, s. 125–143). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch7>

Lisense: CC-BY 4.0

Introduksjon

En av utfordringene ved det å skrive biografier om enkeltindivider, er at personen som omtales og drøftes fort kan bli for *enestående*, både i billedlig og bokstavelig forstand av ordet. Det som da kan komme i bakgrunnen, er den betydningen som de sosiale, kulturelle og faglige nettverkene som regel har. Rollen som den indre dynamikken i slike nettverk kan spille for en biografert person, blir derfor i liten grad dokumentert og belyst rent empirisk. En følge av dette kan være at drøftingen av årsaker til en viktig persons framgang, tilbakeslag eller gjennombrudd, blir fraværende eller uklare. Slik jeg ser det, gjelder disse generelle kritiske innvendingene både for maktspill innen nettverk som den biograferte selv går i spissen for, og for nettverk som personen tidligere har vært en del av, kanskje lenge før vedkommende ble den meritterte og innflytelsesrike personen som det siden har blitt verdt å skrive om.

Pierre Bourdieu var tidlig opptatt av faglige utfordringer i forbindelse med biografiske framstillinger. I 1986 drøftet han disse spørsmålene under tittelen «L'illusion biographique» i et fransk tidsskrift. Tidsskriftet *Agora*, nr. 3 i 2004, tok inn Bourdieus tekst som del av temaet «Filosofi og biografi». Her kritiserer Bourdieu det han anser som utbredte forestillinger i biografiske arbeider: at livet til den biograferte framstilles som om det var en slags utstukket løype, en kurs som i stor grad blir fulgt ut fra personens indre kraft eller bestemmelse (Bourdieu, 2004, s. 86–94). På den måten dannes et innforstått inntrykk av, ifølge Bourdieu, at livet «utgjør en helhet, en sammenhengende og retningsbestemt enhet som bør forstås som et enhetlig uttrykk for en subjektiv og objektiv «intensjon», et prosjekt» (Bourdieu, 2004, s. 87). Han peker dessuten på at det han kaller «den selvbiografiske fortelling» ofte blir til ut fra et ønske fra protagonistens side om å finne en mening i eller forklare et livsforløp.

Framstillingen preges derfor i for stor grad av logikk og sammenheng. Bourdieu framhever videre at den biograferte tenderer mot å «gjøre seg til teoretiker over sitt eget liv ved å velge ut visse *betegnende* begivenheter i lys av en helhetlig intensjon og fastslår forbindelser mellom disse som gjør dem logisk sammenhengende» (s. 87–88). For Bourdieu er slike praksiser også rådende når forfattere skal lage biografiske tekster om kjente personer, enten det gjelder omfattende biografier i bokform, eller i mindre formater, for eksempel omtaler av framtrede personer ved runde år eller i form av nekrologer etter deres død. Poenget til Bourdieu er at biografien da

lettere blir konstruert som et manus med et logisk gitt kronologisk forløp, en slags tankenødvendig utvikling fra fase til fase. Det Bourdieu mener å se av beslektede trekk i både biografier og selvbiografier, er at samfunnsmessige og strukturelle forhold som hindrer eller fremmer den utviklingen som protagonisten gjennomgår, for sjelden trekkes fram i lyset. En annen innvending han har, er at flere hendelser i et livsløp kan skyldes tilfeldigheter, flaks og uflaks. Hvilken plass får slike forhold i en biografisk tekst, altså omstendighetene som ligger utenfor hovedpersonens vilje, mål, visjoner og taktiske overveielser?

I dette kapittelet skal jeg prøve å stille meg åpen for denne form for kritikk, blant annet ved å utvide det sosiale rommet rundt Anna Rogstad. Derfor velger jeg å trekke inn hennes viktigste samarbeidspartner, Anne Holsen (1856–1913). Jeg vil også, i lys av Bourdieus tenkemåter, se nærmere på samfunnsmessige og sosiale faktorer jeg mener har hatt betydning for kvinner i pedagogiske yrker i årene 1885–1912. Dette gjelder ikke minst lærerinner som ble inspirert av kvinnesaken og av emansipatoriske ideer i mer allmenn forstand. Denne teksten tar i noen grad utgangspunkt mitt biografiske arbeid *Anna Rogstad: Kampen for en mer praktisk skole* (Aagre, 2024). Den beskriver hva den norske pedagogen, skolelederen, politikeren og organisasjonslederen Anna Rogstad (1854–1938) klarte å utrette for å styrke kvinnes stilling i et manddominert utdanningsfelt. Min intensjon bak å løfte Holsen mer fram i dette kapittelet er, til en viss grad, derved å «moderere» Anna Rogstads rolle som midtpunkt, altså gjøre henne litt mindre «enestående» enn det hun kanskje framstår som i boka. Dette vil jeg gjøre ved å vise til ytre hendelser, organisasjonsdannelser og sosiale miljøer som både Rogstad og flere andre framtrede pedagoger ble preget av. Samarbeidet mellom Rogstad og Holsen omfattet så ulike felter som kommunepolitikk, skolepolitikk, fagforeningsarbeid og kampen for kvinners stemmerett, og det strakte seg over tre tiår. I dette kapittelet vil jeg legge størst vekt på det skolepolitiske og pedagogiske området, både der *Kristiania Lærerindeforening* hadde en sentral rolle, og det som kan kalles et mer frittstående skoleutviklingsarbeid – etableringen av en fortsettelsesskole for jenter i Kristiania. Samtidig vil det skinne gjennom, på og mellom linjene, at kvinnesaken var en vital inspirasjon i den kampen om skolepolitisk og pedagogisk innflytelse som Rogstad, Holsen og flere andre lærerinner i stor grad lyktes med.

Rogstad og Holsen – to unike parhester i norsk pedagogisk historie

Først et kort historisk riss av dem begge. Både Rogstad og Holsen kom til Kristiania i slutten av 1870-tallet. De var lærerutdannet fra henholdsvis Trondheim og Bergen. Etter at de ble nærmere kjent med hverandre i 1883, begynte de å delta aktivt i flere av de samme nettverkene, både i den gryende kvinnebevegelsen med *Norsk Kvindesagsforening* som spydspiss, og i en forening som allerede eksisterte da de kom til hovedstaden, den nevnte Kristiania Lærerindeforening. I tillegg til å engasjere seg i de ulike forenings-sakene, utviklet Rogstad og Holsen også en interessant form for arbeidsdeling innenfor disse miljøene. Dette kan ha vært noe underkommunisert i min biografiske tekst om Rogstad, så jeg skal prøve å synliggjøre denne arbeidsdelingen senere i dette kapitlet. Jeg vil benytte meg av Bourdieus biografikritikk for å se om den utvidelsen jeg skaper med denne teksten kan gi et annet og litt bredere bilde av Rogstads og Holsens roller og arbeidsfordeling, både i lys av organisatoriske og utdanningspolitiske perspektiver.

I byen de begge flyttet til, Kristiania, var det særlig pikeskolen til den kjente skolereformatoren Hartvig Nissen (1815–1874) som kvalitetsmessig skilte seg positivt ut (Roos, 2019). Den hadde over tid klart å bygge opp et renommé ved hjelp av dyktige lærerkrefter, både i teoretiske og praktisk-estetiske fag. Dette bidro til at et økende antall unge kvinner fra borgerskapet etter hvert ble Holsens og Rogstads kolleger i Kristianias kommunale allmue- og folkeskolevesen. På folkemunne ble Hartvig Nissens lærerinnutdanning omtalt som *guvernanteskolen*. Noen av de nyutdannede kvinnene fikk nemlig posisjoner som huslærere i husstander der prester, distriktsleger, fogder, næringsdrivende og storbønder bodde med sine familier og sitt tjenerskap. Anne Holsen hadde ett år bak seg i Sogn og Fjordane i en slik rolle. Blant de høyest utdannede lærerinnene var det noen som fikk stillinger i privatdrevne utdanningsinstitusjoner som fantes i de større byene, men siden kom de i økende grad inn i rekken av ansatte i den offentlige folkeskolen. Særlig i Kristiania-skolen, som følge av den sterke befolkningsøkningen i byen, var økningen av kvinnelige ansatte nærmest eksplosiv. Mange nye kommunale skoler, ofte med en elevkapasitet på over 1500 elever, ble bygget i løpet av 1880- og 1890-tallet. Ingen kommuner hadde en så høy andel kvinnelige ansatte enn Kristiania. Allerede midt på 1870-tallet var det flere kvinner enn menn i de offentlige skolene der. I 1910 var det blitt tre ganger så mange kvinnelige som mannlige ansatte.

Både Rogstad og Holsen hadde gjennomgått det som ble kalt lærerinnutdanning av *høyere grad*. Dette ga dem rett til å undervise på alle folkeskolens sju klasstrinn, både i gutte- og jenteklassene. Kvinner med utdanning av lavere grad kunne bare undervise i de yngste klassene. Begge hadde passert 22 år da de begynte som lærere i det som på dette tidspunktet het *almueskolen* og i stor grad lå i østlige bydeler av Kristiania. Rogstads første stilling var på Sagene skole i 1877. Holsen begynte på en skole i bydelen Rodeløkka i 1879. I 1883 flyttet hun over til den nybygde Sofienberg skole, og der ble hun livet ut. Fra 1886 og fram til Holsens død i 1913 var de to kvinnene naboer i de samme bygårdene i hovedstaden, først på nedre Grünerløkka like ved Akerselva, og fra 1904 i nærheten av St. Hanshaugen vest i byen. Deres bosituasjoner var opp gjennom årene til dels ulike, dels nokså like. Holsen bodde for seg selv fra 1879 og fram til begge foreldrene og en yngre lærerutdannet søster flyttet fra Bergen til Kristiania i 1894. Rogstad bodde sammen med sin elleve år eldre lærerutdannede søster i hele den perioden som dekkes her. Fram til 1889 var også deres mor en del av husstanden.

Betydningsfulle nettverkserfaringer

De to viktigste nettverkene som både Holsen og Rogstad tidlig ble sentrale drivkrefter i, var *Kvindestemmeretsforeningen* (KSF) og Kristiania Lærerindforening (KLF). KSF ble stiftet i 1885, og stiftelsen fant sted i Holsens hybel på Grünerløkka. Lærerinneforeningen på sin side, hadde eksistert helt siden 1866. Det var viktig at en slik forening fantes, slik at en gruppe på 28 unge lærerinner, deriblant Rogstad og Holsen, hadde et faglig og sosialt foreningsmiljø å slutte seg til i året 1883. Takket være dette tilskuddet av yngre kvinner, begynte foreningen å innta en skarpere fagpolitisk profil. Ingenting tyder på annet enn at de to generasjonene av medlemmer levde fredelig side om side i denne overgangsperioden, og at de hadde gjensidig respekt for hverandre (Aagre, 2024 s. 82–83). Årsmøtet i 1883 ble på ingen måter utsatt for det som med rimelighet kan kalles et kupp. Nykommere som Rogstad på den ene siden, og den noe eldre garde av lærerinner som hadde vært medlemmer siden tidlig på 1870-tallet, delte vervene mellom seg fram til Rogstad rykket opp som formann i KLF på årsmøtet i 1889. Allerede i 1890 stilte foreningen krav om likelønn mellom kvinnelige og mannlige lærere. Også på det sosiale og kulturelle planet var foreningen aktiv. Et kor med 30 lærerinner ble etablert i 1890, og dirigenten var den landskjente sangeren Mally Lammers (*Nylænde*, 1890, s. 315–316).

Rogstads og Holsens relasjon startet i en brytningstid der impulsene fra kvinnebevegelsen og en mer fag- og skolepolitisk aktiv holdning blant lærerinnene, for alvor begynte å samvirke. Det var gjennom den vitaliserte Kristiania Lærerindeforening at initiativet til at kvinnene fikk adgang til lærerseminarene ble tatt ved et brev til Stortinget, ført i pennen av Anna Rogstad. Stortinget bevilget også midler til at Rogstad fikk et reisestipend til Finland høsten 1886. Formålet var at hun skulle studere hvordan lærerutdanningen ble organisert der (Aagre, 2024, s. 69–72). Denne studieturen ble startfasen i Rogstads begynnende internasjonale orientering, en orientering som også Holsen i sterk grad sluttet seg til. Rogstads neste langvarige og offentlig støttede studiereise skjedde på nyåret i 1889. Formålet for den var hennes ønske om å sette seg inn i hvordan mellomeuropeiske skoler la opp sin morsmålsundervisning. Holsen ble med Rogstad på deler av denne turen. En frukt av reisen for Rogstads og Skole-Norges del, ble en bok om gode metoder i morsmålsundervisningen. Den ble utgitt året etter studiereisen var gjennomført (Rogstad, 1890).

I 1890, da Rogstad hadde sittet som formann ett år, ble Holsen stemt inn som nestleder. Samme år ble Rogstads og lærerinneforeningens forslag til Stortinget fra 1885 om å gi kvinnene adgang til lærerseminarene, endelig realisert. Medlemmene av Kristiania Lærerindeforening begynte nå for alvor å se konkrete resultater av sine initiativer. Den neste store saken som foreningen lyktes med, var å få kjøpt og innredet en bygård der lærerinner kunne bo og få tilgang til leseværelse, bibliotek, møtelokaler og restaurant. Hun som sto bak denne ambisiøse ideen, var Anne Holsen. *Lærerindeforeningens Hus* ble tatt i bruk som møtelokaler for foreningsvirksomhetene. Dette store løftet for å bedre lærerinnens velferd og faglige samarbeidsmuligheter ble satt i drift i 1895 (Aagre, 2024 s. 92–93).

Anne Holsens internasjonale orientering

Et skriftlig uttrykk for at Holsens økende internasjonale orientering, finner vi i hennes artikkel i det ledende pedagogiske fagtidsskriftet i Norden, *Vor Ungdom* (Holsen, 1893). I teksten omtalte hun den tyske pedagogiske filosofen Herbart (1776–1841) og hvordan hans tenkning var inspirert av ledende filosofer som Kant, Fichte og Hegel. Slike pedagogisk-filosofiske refleksjoner var relativt sjeldne i dette tidsskriftet, men nærmest aldri å finne i det på denne tiden eneste skoletidsskriftet i Norge, *Norsk Skoletidende*. Det filosofiske innholdet i denne artikkelen sier også noe om den begynnende,

men ikke nødvendigvis bevisste, faglige arbeidsdelingen mellom Holsen og Rogstad. Som forfatter konsentrerte Rogstad seg om å skrive didaktisk brukslitteratur til nytte for pedagogenes undervisning i klasserommet (Rogstad, 1886b, 1890, 1895; Rogstad & Holst, 1893).

I 1897 gjennomførte Anna Holsen på egen hånd en tre og en halv måned lang studietur til Tyskland, Østerrike og Sveits, fordelt på seksten forskjellige byer (Aagre, 2024, s. 110). Hensikten var å sette seg inn i hvordan disse landene hadde bygget opp sine praktisk orienterte fortsettelsesskoler for ungdom som hadde fullført folkeskolen. Etter denne turen var det ingen i Norge, kanskje ikke i hele Norden, som kunne måle seg med Holsens innsikt i dette skoleslaget. I april 1898 var hennes 126 sider lange rapport sendt til Kirkedepartementet, og derfra ble den spredt til kommunale skolemyndigheter landet rundt (*Lærerindernes Blad*, 1913, s. 59).

1898 til 1909 – en kraftig offensiv for fortsettelsesskolens sak

Når det gjaldt jentenes fortsettelsesundervisning i Mellom-Europa, var det særlig skolepolitikken og den praktiske organiseringen av undervisningen i München som Anne Holsen var blitt imponert av. I rapportens forord takker hun *Stadtschulrath* Georg Kerschensteiner, senere internasjonalt kjent universitetsprofessor i pedagogikk, for hans «imødekommenhed» da hun besøkte den bayerske storbyen (Holsen, 1898a, s. 1). Hun var dessuten så heldig å få anledning til å følge undervisningen til den kjente tyske pedagogen Helene Sumper i flere fag, både i folkeskolen og under timene Sumper hadde i fortsettelsesskolen. Sumper var i likhet med Rogstad og Holsen både en lederskikkelse blant sitt lands lærerinner og en profilert kvinnesakskvinne. Holsen sørget for å formidle sine ferske inntrykk fra de tre landene Tyskland, Østerrike og Sveits gjennom et foredrag på landsmøtet til *Norges Lærerforening* sommeren 1898. Beretningen hennes ble også publisert som artikkel i det dansk-norske tidsskriftet *Vor Ungdom* i 1898 (Holsen, 1898b) og som artikkelserier i de to norske pedagogiske tidsskriftene *Skolebladet* og *Norsk Skoletidende* i 1899.

Både Holsen og Rogstad var en del av den norske arrangørkomiteen for det 8. nordiske skolemøtet som skulle gå av stabelen i Kristiania i august 1900, og de hadde sørget for at deres innlegg om fortsettelsesskoler fikk en sentral plass på dagsordenen. Skolemøtet som helhet var det største lærermøtet noensinne i Norge, med hele 5 563 deltakere, hvorav 2 343

norske. Temaet *Fortsættelsesskoler* ble behandlet på konferansens første dag og fant sted i Kristianias største forsamlingslokale, Calmeyergadens Missionshus (Berle et al., 1901).

Holsen innledet temaet, etterfulgt av Rogstad. Holsen la vekt på at særlig Tyskland og Sveits, med München og Bern som de beste eksemplene, hadde kommet lengst i å sørge for at fortsettelsesskolene hadde blitt gratis og obligatorisk. En slik utvikling burde etter hennes syn også skje i de nordiske landene. Rogstads påfølgende innlegg handlet om hva Norges Lærerforening, der hun selv var nestleder, hadde bidratt til for å reise denne saken for norske myndigheter. Begge foredragene ble senere på høsten publisert i *Vor Ungdom* under en felles tittel: *Fortsættelsesskoler* (Holsen, 1900 s. 635–657; Rogstad, 1900, s. 657–662). At både Rogstad og Holsen gjorde inntrykk på delegater fra andre nordiske land, viser beskrivelsene som ble gitt henholdsvis av Rogstad: «hendes væsen synes gjennomtrængt af aand» og av Holsen: «Skarphed i opfatning og slagfærdighed i debatten besidder ogsaa hun» (Berle et al., 1901, s. 63–101).

På vårparten før skolemøtet hadde allerede Rogstad, Holsen og flere andre lærerinner skaffet seg sine egne praktiske undervisningserfaringer fra det nye skoleslaget. Med utgangspunkt i en jenteklasse ved folkeskolen på Grünerløkka som Rogstad hadde vært klasseforstander for de siste årene, hadde hele 25 av disse elevene, gjennom sine foreldre, meldt seg på til det frivillige kveldskurset (Aagre, 2024, s. 124). Det å få undervisning på fortsettelsesskolens nivå noen timer på ettermiddags- og kveldstid, innebar som oftest for de 13–14-årige elevene at skolearbeidet kom i tillegg til ordinære arbeidsforhold, for eksempel som syersker, butikkmedhjelpere eller fabrikkarbeidere. Jentene var som regel født i 1886 og hadde begynt i første klasse våren 1893.

Kristiania kommune hadde allerede i 1899 gitt guttene et frivillig praktisk undervisningstilbud bygget på avsluttet folkeskole. Jentene fikk ikke den tilsvarende muligheten. Kommunen ga likevel aksept for at Rogstad, Holsen og andre idealistiske lærerinner kunne starte opp sitt frivillige skoletilbud fra 1. april 1900, men uten å bevilge penger til at lærerkreftene fikk lønn. Til tross for dette klarte kvinnene å mobilisere lærerinner nok til å dekke det økende undervisningsbehovet i tråd med at mengden elever til skoleslaget økte raskt og at stadig flere fagområder ble innlemmet i skoleplanene (Grinaker et al., 1950 s. 16–19). Først ved en lovendring i 1909 fikk kommunene statlig støtte til å finansiere dette nye utdanningstilbudet også for jenter. Rogstad ble da formelt ansvarlig for denne nye virksomheten

med tittelen bestyrer. Fram til da hadde det nye utdanningstilbudet økt i eksplosiv fart til mer enn 300 elever.

Året da Rogstad ble bestyrer og finansieringen av skoledriften endelig var i orden, hadde Rogstad og Holsen, hver for seg og i fellesskap, bygget opp en grundig teoretisk og etter hvert også praktisk utøvende innsikt i dette nye skoleslaget. Sammen med flere andre samspillende sosiale og samfunnsmessige faktorer førte dette til en usedvanlig gjennomslagslagskraft som ikke bare kan forklares som følge av deres personlige egenskaper, men også som følge av en idealistisk vilje og en kollektiv innsats fra en rekke andre lærerinner.

Bourdieu-perspektiver på lærerinnenes økende innflytelse

Med utgangspunkt i Bourdieus kritikk av en i hovedsak altfor individualistisk betont framstilling av biograferte personer, skal jeg nå gjøre et forsøk på å trekke inn nettverk, foreninger, institusjoner og samfunnsmessige endringer som gjorde det lettere for Anna Rogstad og Anne Holsen å lykkes med mye av det de ønsket å få til i løpet av 1880- og 1890-tallet. Det jeg legger vekt på, er samfunnsforhold og sosiale bevegelser som var på plass før de to begynte å bli aktive aktører, men som de i høy grad hadde nytte av da de sammen med gikk foran i kampen lærerinnene førte og gjennom tårene medførte en økende gradvis innflytelse:

- *Demokratisering og kvinnebevegelse*
- *Styrking av faglige organisasjoner og arenaer*
- *Tilgang til tidsskrifter*

Demokratisering og kvinnebevegelse

I Norge vokste det tidlig i 1880-årene fram kulturelle og politiske endringer som bidro til større folkelig-demokratisk innflytelse i samfunnet, koplet med økende motstand både mot embetsstandens dominans og den vetoretten som kongen kunne legge ned mot det han anså som for vidtgående stortingsvedtak. 1884 markerte innføringen av parlamentarismen med prinsippet om at all makt skulle legges til Stortinget. En bred folkelig og opposisjonell bevegelse ble samlet under det nystiftede partiet Venstre, med statsminister Johan Sverdrup i spissen. Norsk Kvindesagsforening ble

stiftet senere det samme året, med formålet å «virke for at skaffe Kvinden den hende tilkommende Ret og Plads i Samfundet», med både kvinner og menn som medlemmer. Det at kvinners stemmerett ikke var en del av grunnlaget for stiftelsen, førte til at Gina Krog, Anna Rogstad og Anne Holsen gikk i spissen for å danne Kvindestemmeretsforeningen kun ett år etterpå, men uten dermed å bryte med Norsk Kvindesagsforening. Det er grunn til å hevde at Anna Rogstads evner som taler i store forsamlinger ble styrket gjennom de store møtene denne foreningen arrangerte i 1888 og 1889 for å styrke oppslutningen om stemmerettskampen. Foruten åpnings-talen hun holdt i Kristiania, talte Rogstad under store møter i Bergen og Kristiansand. Meningsfeller som Gina Krog, Anna Bugge og Ragna Nielsen dekket fjorten andre byer på Østlandet, Vestlandet og Trøndelag (Kjølstad, 1925). Turneen skapte stor interesse med fulle forsamlingssaler. Kvindestemmeretsforeningen hadde bare hatt 200 medlemmer før denne offensiven startet. Etterpå var medlemstallet mangedoblet, og kampen for kvinners stemmerett hadde dermed fått større tyngde.

Kvinnebevegelsen fikk også stor betydning for den kunnskapsmessige og organisatoriske frammarsjen som lærerinner deltok i. Fra 1897 hadde Anna Holsen overtatt som leder for KSF etter Gina Krog. Dette førte til en splittelse i synet på kvinnestemmeretten som gjorde at Krog brøt ut og gikk i spissen for å stifte *Landskvinnestemmeretsforeningen* året etter. Fra og med dette lederskiftet gikk KSF inn for en mer langsiktig reformlinje i spørsmålet om kvinners stemmerett. De ønsket prinsipielt at kvinner kunne bli velgere på samme vilkår som menn, men formulerte også et mer moderat alternativt forslag, dersom ikke Stortinget støttet det overordnede kravet. Stortinget samlet seg om det alternative forslaget som førte til begrenset kommunal stemmerett i 1901, noe som i praksis innebar at vel halvparten av kvinnene fikk stemmerett. I Kristiania stilte KSF en egen liste som besto av både kvinner og menn, og Anna Holsen var en av de to kvinnene som kom inn i Kristiania kommunestyre fra denne lista i treårsperioden 1902–1904. Den andre var Ragna Nielsen. Rogstad ble Holsens vararepresentant. Ved neste kommunevalg, i 1904, fikk ikke KSF nok stemmer, og foreningen stilte etter dette nederlaget aldri lister ved kommunevalg, men de fortsatte med sin videre kamp for stemmeretten. Et kvinnenettverk som lenge hadde eksistert med utgangspunkt i KSF, var *Kvindestemmeretsforeningens Klub*, en uformell og selskapielig sidegren av foreningen med mange av landets mest profilerte kvinnesakskvinner og stemmerettsforkjempere som medlemmer. Klubben holdt møter noen

ganger i året, ikke sjelden med kunstneriske innslag og foredragsholdere fra utlandet. Ellen Key (1849–1926), forfatteren bak den banebrytende boka *Barnets århundrade* (1900), var blant disse. Denne foreningen hadde blitt dannet på fødselsdagen til forfatteren Camilla Collett i januar 1891. Klubben ble siden en sentral aktør i markeringen av Colletts hundreårsdag i 1913, og la også ned en krans i forbindelse med Holsens død i juni samme år. Rogstad og Holsen deltok begge aktivt på klubbmøtene fra og med stiftelsesdagen i 1891, men ingen av dem hadde sentrale styreverv i klubben. Rent sosialt var det åpenbart et viktig kvinnemiljø for dem begge.

I mer konkret forstand skapte folkeskoleloven av 1889 både en styrking av skoleøkonomien, nye fag på timeplanen og dermed også et økende behov for nye lærebøker. Loven innebar både en demokratisering i retning av folkelig innflytelse over kommunale skolestyrer, og en reduksjon av den makten over skolen som kirke og presteskap tradisjonelt hadde hatt. Demokratiseringen førte blant annet til at lederne for lærerinne- og lærerforeningene i Kristiania fikk faste plasser i Kristiania skolestyre fra og med 1894. Pedagogenes innflytelse ble også styrket ved at et skoleråd med femti medlemmer kunne møtes noen dager før skolestyremøtene skulle holdes, for både å gjennomgå og diskutere aktuelle skolepolitiske saker. Både for kvinnene og mennene bidro dette til at innsikten i skolesaker ble klarere og evnen til å argumentere i pedagogiske stridsspørsmål styrket. For mange lærerinner ble møtene i skolerådene en viktig del av deres tidlige skolepolitiske oppvåkning, og dette førte igjen til økt medlemsengasjement i lærerinneforeningen. Fra 1894 hadde både Rogstad og de skiftende lederne for *Kristiania Lærerforening* faste plasser i skolestyret, med både tale- og stemmerett. De sørget dermed for at perspektivene til skolefolk alltid var kjent for øvrige skolestyremedlemmer, før de endelige skolepolitiske vedtakene ble fattet.

Styrking av faglige organisasjoner og arenaer

Rogstads studiebesøk til Finland i 1886 for å studere lærerutdanningen der, ble muliggjort av stipendmidler fra Stortinget. Foranledningen til reisen var en søknad som Rogstad skrev selv på vegne av Kristiania Lærerindeforening for å gi kvinner adgang til lærerseminarene som i Norge på dette tidspunktet var forbeholdt menn. Siden Finland hadde en lærerutdanning med adgang for kvinner og menn, ble denne et aktuelt

sted å hente impulser fra. I løpet av studiereisen hadde hun hatt samtaler med daværende overinspektør for det finske folkeskolevesenet, Uno Cygnæus (1810–1888), og han innviet Rogstad i sine tanker om hvordan er mer praktisk rettet fortsettelsesutdanning best kunne organiseres (Rogstad, 1886a). Sett i ettertid ble disse impulsene viktige for Rogstad interesse for ungdoms praktiske utdanningsmuligheter etter avsluttet folkeskole. En annen viktig organisasjon som Rogstad var med å stifte i 1892, var Norges Lærerforening (NL). Hun var nestleder der i femten år, fram til 1907. Fra denne posisjonen klarte hun å forfatte en passus i foreningens lovverk som sikret at foreningen hadde like mange kvinner som menn i styret. Dette var svært uvanlig for fagorganisasjoner på dette tidspunktet. Det var også gjennom NL hun fikk satt i gang en utredning om betydningen av praktisk rettede og allmenndannende skoletilbud som var åpne for både jenter og gutter.

Anne Holsens studietur til Tyskland, Østerrike og Sveits for å studere ulike organiseringer av fortsettelsesskoler, var en frukt av dette utredningsarbeidet. Når det gjelder betydningen som landets største interesseforening for lærere, Kristiania Lærerindforening, fikk, spilte nok det tette samarbeidet mellom Rogstad og Holsen en sentral rolle. Som naboer hadde de de beste mulighetene for å treffes når som helst for å drøfte hvordan de kunne sette sammen innholdet i de kommende møtene. De la vekt på at møtene skulle gi både faglig og sosialt utbytte. De sørget for at det ble skapt rom for diskusjoner, for at pedagogisk-praktiske råd og vink kunne bli gitt, for innslag av kultur og underholdning og for at medlemmene kunne ta imot nye tanker fra foredragsholdere med bakgrunn fra ulike akademiske felter.

Tilgangen på tidsskrifter

Innflytelse fordrer skriving. Det skjønnte Rogstad og Holsen tidlig. De første årene etter at Kvindesaksforeningens blad *Nylænde* ble stiftet i 1887 med Gina Krog som redaktør, ble de to blant tidsskriftets flittigste skribenter. Særlig i årene fram til 1893 skrev begge om spørsmål som hadde med likestilling og kvinnesak å gjøre, men også om pedagogiske temaer knyttet til skole og hjem. Nytenkende og skrivende kvinner som dem hadde fordel av å kunne holde foredrag i Kristiania Lærerindforening om et tema, og siden publisere dette i et feministisk tidsskrift som *Nylænde* eller i *Vor Ungdom*, *Norsk Skoletidende* og *Skolebladet* (stiftet i 1898).

Denne sirkelen av formidling, fra muntlige til skriftlige former, benyttet begge seg flittig av. Rogstad skrev for eksempel i *Nylænde* om markante kvinner i Finland som kombinerte sitt engasjement i kvinnesaken med å ha viktige roller i den finske folkeskolen. Holsen skrev om tyske lærerinnens arbeid for å organisere seg, over to numre av *Nylænde* i 1890. Samme år holdt hun et foredrag om Johann Friedrich Herbart for kolleger i lærerinneforeningen, temaet som siden endte i artikkelen i *Vor Ungdom* som er nevnt over. I en tid der få kvinner publiserte i tidsskrifter, måtte dette også ha virket inspirerende for andre lærerinner. De hadde selv lyttet til et foredrag om et faglig emne som de senere kunne lese som skriftlig framstilling i et annet formidlingsmedium.

En fordel for kvinner i Kristiania var at de i mange år hadde hatt tilgang på lokaler i sentrum der kun kvinner hadde adgang. Der kunne de fordype seg i avisstoff, i norske og utenlandske tidsskrifter og et bredt utvalg av bøker. Stedet gikk under navnet *Kristiania Læseforening for Kvinder* og ble stiftet allerede i 1874 av blant andre Camilla Collett. Dette miljøet kom Rogstad tidlig i kontakt med etter sin ankomst til Kristiania i 1877. For lærerinner som ikke hadde så god råd, var medlemsavgiften lavere for enn ellers. Blant bøker som var tilgjengelige for medlemmene, kan nevnes *Et dukkehjem* av Ibsen (1879), John Stuart Mills *On the Subjection of Women*, på originalspråket eller i Georg Brandes' danske oversettelse (begge utgitt i 1869). Vi kan si at det lå en slags tidsånd i leseforeningens vegger som handlet om betydningen av å kunne «sette samfunnsspørsmål under debatt» og som må ha hatt betydning for Anna Rogstads og andre kvinners oppvåkning.

Eksempelet Grünerløkka skole som sentralt miljø for fortsettelsesskolen

Grünerløkka skole hadde i hele perioden mellom 1900 og 1909 en sentral betydning som utklekkingsmiljø for lærerinnene som på kveldstid underviste der på frivillig basis etter at fortsettelsesundervisningen der ble startet opp i år 1900. I 1906 ble det tatt, i skolehistorisk perspektiv, et unikt initiativ av folkeskolelærerinnene på den samme skolen. Det var lyst ut en ledig stilling som ny overlærer dette året. Rogstads kolleger ante at denne stillingen, ut fra sedvane og regelverk, ville gå til en mannlig søker. Rogstad hadde på dette tidspunktet 17 år bak seg som leder av Kristiania Lærerindforening, 14 som nestleder for Norges Lærerforening og 12 som medlem av skolestyret. I tillegg hadde hun god oversikt over skolesystemene i flere europeiske

land og var blant landets mest produktive læremiddelforfattere. Rogstads kolleger valgte, i form av et åpent brev, å sende en oppfordring til henne med anmodning om å søke den ledige stillingen (Aagre, 2024 s. 128–129).

Oppfordringen ble snart kjent for både skolemyndighetene og for avisene. *Nylænde* publiserte brevet i sin helhet og opplyste at 30 av skolens 36 lærerinner hadde undertegnet (Aagre, 2024, s. 132). Rogstad fulgte oppfordringen fra sine kolleger, men noen overlærerstilling til Rogstad i folkeskolen skulle det ikke bli – verken da eller ved senere anledninger. Likevel førte initiativet til at skolestyrets regelverk i løpet av de to neste årene ble omformulert, slik at utlysningstekstene viste at *både* kvinner og menn var ønsket som søkere. Saken ble også et symbolsk viktig eksempel på at lærerinner og kvinnebevegelse hadde felles interesser. Redaktøren Gina Krog tok inn en tekst i bladet med en positiv omtale av Rogstad som menneske og fagperson. I tillegg berømmet Krog Rogstads kolleger på Grünerløkka for det modige initiativet de hadde tatt (*Nylænde*, 1906, s. 31).

Den hengivenhet og agtelse hvormed Anna Rogstad omfattes av kolleger har faat udtryk i den anmodning 30 av Grünerløkkens lærerinder har sendt hende om at søge en av de ledige overlærposter. Det er en ære for Anna Rogstad, men ogsaa for Grünerløkkens lærerinder.

Som ansatt på en annen skole kunne ikke Holsen ta del i denne aksjonen, men som nær venn ble hun ganske sikkert en viktig diskusjonspartner for Rogstad gjennom sakens videre gang, også når det ikke helt uventede negative utfallet var et faktum. Tre år etter hadde fremdeles ingen lærerinner i Kristiania blitt overlærere. Dette hadde Helga Helgesen, den kjente forkjemperen for skolekjøkkenfaget, reagert på. Hun hadde nylig møtt kvinnelige overlærere i København og brukte det som utgangspunkt i et innlegg som kom på trykk i *Norsk Skoletidende* (Aagre, 2024, s. 186).

Her er tre kvindelige overlærere, og det er inderlig at ønske, at vi i Kristiania snart maatte faa den glæde at se baade frk. Rogstad og frk. Holsen i poster som deres dygtighet gir dem ret til. Ogsaa vi folkeskolelærerinder maa faa lov til at naa frem til de stillinger, som *personlig dygtighet* og *alvorlig arbeide* baner os vei til. Maatte det nu i handling ydes os rætfærdighet.

Arbeidsdelingen mellom Rogstad og Holsen

I lys av Holsens grundige rapport fra studieturen til Mellom-Europa i 1897, der hun utenom beskrivelsene av skolenes arbeidsmåter også

brukte plass til å omtale ulike pedagogiske teoretikere, kan det synes overraskende at hun siden ikke ble en aktiv forfatter av pedagogisk litteratur myntet på lærere, eller rettet mot skolebarn. At Holsen var svært skrivefør til det siste, vitner den 18 sider lange artikkelen om etiske spørsmål som hun skrev i tidsskriftet *Samtiden* om. Med teksten «Ærer de unge» kommenterer hun på kritisk vis en artikkelserie som Knut Hamsun hadde publisert i avisa *Verdens Gang* i løpet av desember 1911 og januar 1912 (Holsen, 1912). Teksten ble også publisert i det svenske kvinnetidsskriftet *Verdandi* samme år. Rogstad publiserte aldri artikler i allmennkulturelle tidsskrifter. Siden både Rogstad og Holsen hadde sine hovedoppgaver i folkeskolen, er det god grunn til å anta at Holsen leste og kommenterte Rogstads tekstutkast før bøkene var klar til utgivelse. Dette hevder jeg i lys av begges dype interesse for språklig formidling, undervisning og skole- og samfunnsspørsmål i bredere forstand, men også fordi deres samarbeidsforhold i andre sammenhenger var såpass dypt og omfattende.

I 1912 hadde Rogstad og Holsen ledet Kristiania Lærerindeforening sammen i mer enn tre tiår. Begge hadde engasjert seg parallelt i politiske sammenhenger, både gjennom Kvindestemmeretsforeningen i Kristiania og i det borgerlige valgsamarbeidet som førte til at Rogstad ble kommunestyrerepresentant i årene 1908 til 1910. Begge sluttet seg til det nyliberale partiet *Frisindede Venstre* da det ble stiftet i 1909. I tillegg til rent politiske forhold, diskuterte de saker som skulle tas opp i skolestyret. Da Rogstad ble medlem av Stortinget fra februar til desember 1912, hadde hun ikke anledning til å delta på skolestyremøtene i Kristiania. Den som overtok vervet, var selvsagt lærerinneforeningens nestleder Anne Holsen.

Den siste gesten som Anna Rogstad gjorde overfor sin for lengst avdøde venn og tidligere samarbeidspartner, kom på trykk i en fagbok Rogstad redigerte i 1924, *Fortsettelsesskolen: Håndbok for undervisningen* (Rogstad, 1924). Der skriver Rogstad om hvor velegnet biografiske tekster er som lærestoff for elevene i dette skoleslaget, og hun siterer fra noe Holsen skrev i sin studiereiseberetning fra 1898. Rogstad nevner i denne boka en rekke kvinner og menn hun mente har utrettet noe helt spesielt, og som hun mente at elevene ved fortsettelsesskolen «gjerne vil feste sig ved» (Rogstad, 1924, s. 16). Rogstad trekker i denne boka fram kvinner fra ulike samfunnsområder som hun syntes burde ha blitt skrevet biografiske tekster om, for ungdom på dette alderstrinnet. Blant disse var Anne Holsen, tekstilkunstneren Frida Hansen og forfattere som Camilla Collett og Selma Lagerlöf.

I årene mellom 1925 og 1928 gjorde Rogstad alvor av tanken sin om å skrive slike biografier. Hun skrev til sammen elleve biografiske tekster om kvinner og femten om menn. Av kvinnene som nevnes over, var det bare Frida Hansen og forfatteren Selma Lagerlöf som fikk plass i heftene. Den eneste norske kvinnelige pedagogen Rogstad endte med å beskrive, var skolekjøkkenlærerinnen som er nevnt før i denne teksten, Helga Helgesen. Ville det kanskje blitt for vanskelig og personlig for Anna Rogstad å prøve å framstille livet til sin nære venninne og samarbeidspartner? Dette spørsmålet får stå ubesvart her.

Ingen andre har fram til i dag skrevet noe som har karakter av en sammenhengende biografisk tekst om Anne Holsen, til tross for hvor framtrædende hun var som representant for kvinnes økende innflytelse i læreryrket mellom 1880-tallet og første del av 1910-tallet. Etter mitt syn er det vanskelig å finne et samarbeidsforhold i norsk skole, både blant kvinner og menn, som gjennom sin lange virkningshistorie kommer opp mot det Anne Holsen og Anna Rogstad skapte sammen.

Konklusjon

I denne siste delen vil jeg starte med å avrunde historien om Anna Rogstad og Anne Holsen. Ved å beskrive nærheten og handlekraften i dette samarbeidet, har jeg kanskje oppnådd å gjøre Rogstad litt mindre *enestående*. Hun blir i mindre grad framstilt som den unike aktøren som kun er avhengig av sin egen dynamiske kraft for å lykkes med å lede det nødvendige organisasjonsarbeidet for lærerinnene. Anne Holsen er nå plassert på banen som et energisk medvirkende subjekt i det som viste seg å ende i en suksessrik fagforeningshistorie, bygget på fundamentet som landets eldste pedagogiske interesseforening, Kristiania Lærerindforening, hadde bygget opp siden 1866.

Bourdieu ville nok lagt større vekt på betydningen av menns motmakt enn jeg gjør i dette kapitlet, for eksempel med argumenter han bruker i sin bok *Den maskuline dominans* (2000). Der skriver han at den tradisjonelle overmakten som mennene har fått fungerer som en form for symbolsk vold, fordi den delvis kan være umerkelig og usynlig, selv for kvinner som er ofre for en slik overmakt. Til dette vil jeg hevde at den økende kvinnelige organisatoriske motkraften mot menns dominans på skolefeltet bare kunne ha blitt svekket ved hjelp av en tallrik sammenslutning av kvinner som ikke fant seg i dette. Det lå ikke minst en sterk utholdenhet bak lærerinnenes

økende innflytelse, i tillegg til de samfunnsmessige endringsfaktorene som jeg har markert med de tre bombepunktene tidligere i denne teksten. Innflytelsen økte på grunn av at den kollektive oppslutningen ble sterkere og fordi den praktiske, taktiske og teoretiske innsikten til aktørene i dette nettverket over tid ble bredere og dypere.

For å oppnå så mye som det kvinner som Rogstad og Holsen klarte, var nok samtidigheten mellom den gryende kvinnebevegelsen og lærerinnenens organisasjonsvilje en gunstig faktor. Samtidig kan vi se for oss at summen av de små seirene underveis, fram til det som tidligere hadde vært utenkelig, etter hvert av et økende antall lærerinner ble oppfattet som mulig. Organisasjonen skapte en vind i seilene som førte skuta videre framover i det skolepolitiske og pedagogiske farvannet.

I sitt essay om den biografiske illusjon hevdet Bourdieu som nevnt at biografier følger et eget sett av «lover». En slik lov blir ifølge ham dan- net ved at kronologi i seg selv blir førende som et forklarende premiss. Forestillingen om at en tilstand på et gitt tidspunkt nærmest lovmessig fører til at en annen og mer gunstig tilstand oppstår på et senere tidspunkt, er en mulig felle å gå i. Hvordan kan vi best forstå Holsens betydning for den gjennomføringskraften som Rogstad var kjent for å være fylt av? For Rogstads del innebar Holsens død nødvendigvis et brudd på en tretti år lang og sammenflettet biografisk fortelling. Da dette samarbeidet ubønn- hørlig opphørte, hvordan kan vi da best tolke Rogstads videre vitale inn- sats for skole spørsmål generelt og for utviklingen av fortsettelseskolen i særdeleshet? Dette vil ikke bli behandlet i denne teksten på grunn av tidsepoken den i all hovedsak er avgrenset til, men likevel: Ville jeg også da nok en gang stå i fare for å framstille Rogstad som altfor enestående og unik, som en person som ufortrødent bare forsetter videre på den løpebanen som allerede er trukket opp? Eller måtte jeg i et slikt tilfelle trukket inn noen av Rogstads senere betydningsfulle samarbeidspartnere for å få et mer helhetlig bilde? Om jeg skulle finne på å lage en analyse av Rogstads faglige liv etter Holsen død, vil jeg i så fall prøve å unngå å framstille det «som en unik og selvtilstrekkelig serie av påfølgende begi- venheter som ikke har andre forbindelser til hverandre enn at de er knyt- tet til et 'subjekt' som utvilsomt ikke er uforanderlig i noe annet enn sitt egennavn» (Bourdieu, 2004, s. 92).

Jeg vil likevel forsvare oppfatningen min om Holsen og Rogstad som «unike parhester». Det er reelt vanskelig å finne lignende relasjoner i norsk skole hvis vi tenker samarbeidets varighet, dens gjennomslagskraft og den

unisone støtten fra medlemsmassen. Det fins ingen kilder som tyder på opposisjon mot måten lærerinneforeningen ble ledet på. Hvis vi om tiden som følger etter den vi har drøftet mest her bruker *Vår skole* som kilde, er det gjennom hele perioden de omtales redaksjonelt, ikke annet en hyllester å lese om Rogstad og Holsen. Dette er også tydelig i hundreårstalene av dem i 1954 og 1956. I de utdragene jeg bruker som avslutning på denne artikkelen, beskrives de to primært som personer som har gjort sterkt inntrykk på sine yngre kolleger. Herdis Holmboe, lederen for *Norges Lærerinneforbund* fra 1938, beskriver Anna Holsen i medlemsbladet med disse ordene:

Anna Holsen var en helt igjennom harmonisk, rikt utrustet personlighet, en lysende intelligens, en fremragende pedagog, en glimrende taler og debattant. [...]. Og vi, hennes den gang yngre kolleger, så med beundring opp til henne og vil alltid bevare minnet om en forståelsesfull og hjelpsom kollega og venn. (Holmboe, 1956)

Anna Sethne, som fulgte etter Rogstad som leder av Norges Lærerinneforbund i 1919, karakteriserte sin leder og forgjenger på følgende måte:

Hennes personlighet var uvanlig utrustet, hun eide egenskaper som ikke ofte er forenet i en og samme person. Hun siktet inn sine store mål, og hun kunne vente, fordi hun var utholdende som få. Vanskene ble ikke gjort større enn de var, og de ble overvunnet fordi hun *trodde*. (Sethne, 1954)

Kan det også være så enkelt at når to så rikt utrustede personer jobber så godt sammen som Holsen og Rogstad gjorde, samtidig som de har et sterkt kollektiv i ryggen, vil de kunne lykkes i å gjennomføre uvanlig mye?

Forfatterbiografi

Willy Aagre (f. 1949) er dr.polit. i pedagogikk og professor emeritus ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hans disputas fra 2006 handlet om variasjonen i ungdomskulturelle orienteringer med utgangspunkt i studier av ungdomsværelser til norske, svenske og danske 15–16-åringer. Han har skrevet en rekke lærebøker og artikler om samfunnsmessige og institusjonelle faktorer som ungdomsårene preges av. Siden 2010 har han fordyppet seg i spørsmålet om hvordan sentrale kvinnelige lærere fikk økende innflytelse på hvordan folkeskolen og praktiske ungdomsutdanninger ble organisert og utformet i perioden 1890 til 1940.

Referanser

- Berle, J. K., Brataas, T., Holst, V. & Nicolaisen, J. (1901). *Beretning om Det ottende nordiske Skolemøde i Kristiania 7de–10de august 1900*. Nationaltrykkeriet.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans* (K. Stene-Johansen, Overs.). Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2004). Den biografiske illusjon. *Agora*, (3), 86–94.
- Frederiksen, K. (1900). *Vore pigebørn I, II og III. Kvinden og samfundet*, 16(30–32).
- Grinaker, K., Lunder, E. & Sønsteby, C. W. (Red.). (1950). *Framhaldsskolen for jenter gjennom 50 år*. Merkur boktrykkeri.
- Holmboe, H. (1956). Anne Holsen. Et hundreårsminne. *Vår skole*, 42(29–30).
- Holsen, A. (1893). Johan Friedrich Herbart, hans tilhængere og motstandere. *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning*, 172–190.
- Holsen, A. (1898a). *Fortsættelsesskoler i Tyskland, Schweitz og Østerrig: Beretningen om en i 1897 foretagen studiereise*. J. Chr. Gundersens bog- og nodetrykkeri.
- Holsen, A. (1898b). Om en videregaaende uddannelse for folkeskolens børn [Foredrag ved skolemøtet i Bergen, august 1898]. *Vor Ungdom*, 29–46.
- Holsen, A. (1900). *Fortsættelsesskoler*, s. 635–657.
- Holsen, A. (1912). Ærer de unge. *Samtiden*, 24, 613–630.
- Kjølstad, M. (1925). Kvindestemmeretten. I Mørck, F. (red.) *Norske Kvinder: en oversigt over deres stilling og livsvilkaar i hundreaaret 1914-1914*. Marie Høgh.
- Lærerindernes Blad, vol. 2 nr. 6, s. 59.
- Nylænde (1890). s. 315 – 316.
- Nylænde (1906), s. 31.
- Rogstad, A. (1886a). *Indberetning om en med offentlig understøttelse foretagen reise til Finland for at undersøge lærerinde-seminarier m.v. Kristiania*. Alb. Cammermeyer.
- Rogstad, A. (1886b). *Ledetraad for katekismeundervisningen i de to første aar*. Alb. Cammermeyer.
- Rogstad, A. (1890). *Modermaalsundervisningen i smaaskolen: Efter prof. H. Rüeggs. «Der Sprachunterricht in der Elementärschule.»* Alb. Cammermeyer.
- Rogstad, A. (1895). *De syv skoleaar: Praktisk veiledning for norskundervisningen*. Jacob Dybwads forlag.
- Rogstad, A. (1900). *Fortsættelsesskoler. Vor Ungdom*, s. 657–662.
- Rogstad, A. (1924). *Fortsettelsesskolen: Håndbok for undervisningen*. Jacob Dybwads forlag.
- Rogstad, A. & Holst, E. (1893). *Abc for skole og hjem*. Jacob Dybwads forlag.
- Roos, M. (2019). *Hartvig Nissen: Grundvigianer, skandinav, skolemann*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sethne, A. (1954). Anna Rogstad. Et hundreårsminne. *Vår skole*, 40 (26–27).
- Aagre, W. (2024). *Anna Rogstad: Kampen for en mer praktisk skole. En pedagogisk biografi*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 8

Observationskolonier for elever med diagnosen miljøvanskeligheter – interventionspraksis i en nordisk velfærdsstat

Bjørn F. Hamre Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation (KOMM), Københavns Universitet

Abstract: The chapter is an analysis of the pedagogical practice at Danish observation colonies. The empirical material consists of 15 files on students from the period 1950–1955, examined by school psychiatrists and transferred to the colonies. The diagnosis environmental reaction legitimized interventions towards the students and their families. The theoretical starting point is Michel Foucault's analysis of power and especially problematization as a concept. The chapter argues that the combination of a progressive psychological view of the students' problems and the problematization of their background through the diagnosis created special conditions for the intervention of the professionals. The special compassionate combination of the understanding of the problematic children through discourses of psychology and psychiatry, and the problematization of their background, paved the way for an intervention of the state into the families.

Keywords: special needs education, child psychiatry, problematization, sorting of students, school psychology

Sitering: Hamre, B. F. (2025). Observationskolonier for elever med diagnosen miljøvanskeligheter – interventionspraksis i en nordisk velfærdsstat. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer* (Kap. 8, s. 145–163). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch8>
Lisense: CC-BY 4.0

Introduktion

Dette kapitel omhandler danske observationskolonier, som var små institutioner med undervisning målrettet elever, der blev anset som havende miljøvanskeligheder.¹ Observationskolonierne i Danmark udgør et overset kapitel i den danske skoles og specialundervisnings differentieringspraksis, idet oversigten over skolens historie og den specialpædagogiske historie fx ikke behandler observationskoloniernes historie (Gjerløff et al., 2014; Nørgaard, 2012). Observationskolonierne blev et vigtigt led i udviklingen af den skolepsykologiske praksis og i forhold til skolesystemet i Københavns og Frederiksbergs kommuner. Målgruppen for kolonierne var børn, der blev set på som vanskelige eller nervøse, og som oftest fik diagnosen miljøreaktion (Hamre, 2023). Observationskolonierne blev af Sofie Rifbjerg, der var leder af det skolepsykologiske kontor i Københavns Kommune i 1938-45, beskrevet som et roligt fristed for de københavnske børn, der på grund af problemer i en periode skulle være under observation, samtidig med at de modtog undervisning. I 1948 beskrev hun kolonierne som ”et meget stort aktiv i arbejdet med de vanskelige børn”, der ud fra et individuelt syn på barnet gav mulighed for ”at se dem tumle sig frie og glade i haven, på eng, ved strand og i skov” (Rifbjerg 1946, s. 109). Det var mindre institutioner med en familiær atmosfære, hvor undervisning, pligter og leg skulle gå op i en højere enhed. Rifbjergs syn afspejlede, at hun havde været formand for den internationale bevægelse for progressiv pædagogik, *New Education Fellowship (NEF)*, og hun mente, at vægten i observationskolonierne måtte lægges på det pædagogiske. De hidtidige erfaringer fra kolonierne viste ifølge Rifbjerg, ”at de allerfleste vanskeligheder for børnene stammer fra hjemmet, dels som familiekomplicationer, dels på grund af, at der er dårlige økonomiske og deraf flydende dårlige forhold i hjemmet i det hele taget” (Rifbjerg, 1946, s. 110).

Miljøet er således problemet. Egentlig var børnene ifølge Rifbjerg sunde, og opholdet på observationskolonien gav dem mulighed for at blive sat fri fra miljøets problemer. At placere børnene på observationskolonierne må også siges at være en indgribende praksis, hvor børnene kunne blive anbragt på kolonierne i op til ca. to måneder. Sofie Rifbjergs vision og praksis på observationskolonierne var i tråd med andre praksisser og idéer, der tog

1 Forskningen, der præsenteres i kapitlet, er en del af projektet Danish child psychiatry in the clinic and beyond: lived experiences and demographic trends, 1945-1980, som er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond, Grant id er: 10.46540/3097-00096B

form i forbindelse med mellemkrigstidens progressive syn på barnet. Et syn, der på tværs af nye discipliner såsom børnepsykologien, børnepsykiatrien, psykoanalysen og nye pædagogiske idéer placerede barnet som centrum for sin udvikling (Hamre, 2023). Til forskel fra kønsopdelte opdragelseshjem og behandlingshjem i Danmark som fx Vejstrup Pige hjem (Frydendahl Larsen, 2019) og Dreng- og Skolehjemmet Godhavn (Rytter, 2011) afspejlede observationskolonierne i tråd med Ribbjergs vision et moderne psykologisk syn på barnets udvikling. Som i skolesystemet i øvrigt blev det derfor også opfattet som helt naturligt, at der både var drenge og piger på de enkelte kolonier.

Formålet med dette kapitel er at undersøge forskningsspørgsmålet: Hvordan kan danske observationskolonier med baggrund i elevrapporter som empirisk materiale analyseres som en praksis, der på den ene side bidrog med større forståelse af barnet og på den anden side problematiserede miljøet og familien med større velfærdsstatlig intervention til følge? Kapitlet omhandler den problemstilling, at der i perioden 1930-1960 både var fokus på større frigørelse for barnet, men at perioden også var karakteriseret ved større statslig intervention overfor det barn og den familie, der blev set som problematisk.

Observationskolonier som specifik specialpædagogisk praksis i skolesystemet

Observationskolonierne er en specifik del af den større skolehistorie i Norge, Sverige og Danmark i perioden 1930-1960, hvor elever i stigende grad omfattedes af videnskabelige tests, undersøgelser gennemført af psykologiske og psykiatriske eksperter samt udbygningen af forskellige former for specialundervisning, og hvor skolepsykologien og børnepsykiatrien etableredes og udbyggedes i forbindelse med differentieringen af elever (Axelsson, 2007; Hamre et al., 2019; Ydesen, 2011; Ydesen et al., 2013; Hamre & Kragh, 2023). I kapitlet argumenterer jeg for, at den specifikke historie om danske observationskolonier kan lære os noget om den større historie, når det drejer sig om det psykologiske og psykiatriske blik på barnet og familien, der vinder frem i perioden i de skandinaviske lande. Kolonierne i Københavns Kommune eksisterede i perioden 1937-2007 og var gennem hele perioden organisatorisk tilknyttet det skolepsykologiske kontor i kommunen. I kapitlet fokuseres på perioden 1950-1955, der kan ses som den indledende etableringsfase.

Siden skolesystemets etablering har der eksisteret bestræbelser på at differentiere elever. I begyndelsen af 1800-tallet blev der i Danmark etableret undervisning af elever for afgrænsede målgrupper såsom de åndssvage, de blinde og de døve. Disse praksisser havde overvejende et fokus på at optimere de enkelte elevers nytteværdi, og dette betød, at der blev udviklet pædagogiske metoder for de elever, der skønnedes at have behov for særlig undervisning (Froestad, 1995). Senere blev opdelingen af folkeskolens elever langt mere specifik. Skolesystemet var omkring 1900-tallet opdelt i det, der kaldtes normalskolen og abnormskolen, som kort fortalt dækkede over klasser og skoler for elever, der af den ene eller anden grund blev opfattet som unormale (Gjerløff & Jacobsen, 2014).

De ”abnorme” dækkede en stor og uensartet gruppe. Derfor blev en logisk og gennemskuelig klassifikation over tid afgørende for skolevæsenet. Initiativerne til opdeling af eleverne og etablering af hensigtsmæssige undervisningsformer var længe et storbyfænomen, der udvikledes i København og på Frederiksberg. Stigningen i antallet af elever i det københavnske skolesystem, der opfattedes som særlige, betød, at der også var rationelle og økonomiske fordele ved at udvikle klasser og skoler for denne gruppe af elever (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 56). En effektiv sortering blev afgørende i forhold til den meget uensartede elevmasse. Dette blev også befordret af en voksende opmærksomhed på barnets psykologiske udvikling samt et politisk ønske om at kunne imødekomme skolens øgede faglige krav (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 295). I Københavns og Frederiksberg kommuner blev der etableret hjælpe- og værneklasser, der også udvikledes som selvstændige skoleformer. Hjælpeklassen/-skolen var beregnet på elever, der ansås for at være bogligt svage, hvorimod værneklassen/-skoler var møntet på elever, der skønnedes at have behov for særlig omsorg, hvilket også blev set som en forebyggende foranstaltning. I henhold til Den Store Skolekommissions betænkning fra 1923 skulle børn, der ikke evnede at være i normalskolen, overflyttes til undervisning, som var tilpasset deres særlige behov (Gjerløff et. al., 2014, s. 246).

Udviklingen af det, vi i nutiden genkender som specialpædagogiske praksisser, tog form efter den pædagogiske og psykologiske udvikling i begyndelsen af 1900-tallet, der havde fokus på eksperimenter, individualisering og testning. I 1924 nedsatte man Udvalget for Skolepsykologiske Undersøgelser, der havde til opgave at udarbejde prøver, der kunne måle børns evner og standpunkt. I 1934 blev det første skolepsykologiske kontor i Skandinavien etableret på Frederiksberg med Henning Meyer som leder.

Her gennemførte Meyer IQ-testning af eleverne, hvilket indvarslede en æra med brugen af videnskabelige tests i uddannelsessystemet i Danmark (Ydesen, 2011). Kort efter, i 1935, blev der også etableret kontor i København. Grundet det stigende børnetal i byerne fik skolepsykologerne en vigtig rolle her, hvor antallet af oversiddere i klassen var højt og udgjorde et økonomisk problem (Gjerløff et al., 2014, s. 244). Der var således mange erfaringer med og praksisser for differentiering af elever, uden at der var en egentlig lovgivning på området. Det kom først med folkeskoleloven i 1937, hvorefter kommunerne skulle oprette særundervisning, hvor forholdene tillod det (Gjerløff et al., 2014, s. 246). Formuleringen var i høj grad en hensigtserklæring. Med lovgivningen i 1937 blev specialundervisning for første gang en permanent del af den danske folkeskolelov.

Observationskolonierne havde længe været et ønske fra de skolepsykologiske kontorer med henblik på at kunne iagttage børnene over tid. Ønsket blev imødekommet af Københavns Kommune, hvor der blev nedsat et særligt koloniudvalg i skoleforvaltningen, der godkendte oprettelsen af kolonierne. Økonomisk blev kolonierne administreret af Københavns Kommunes lærer- og lærerindeforeninger, mens det pædagogiske tilsyn blev fortaget af det skolepsykologiske kontor. De skolepsykologiske kontorer på Frederiksberg og i København ekspanderede i takt med behovet for at kunne teste og differentiere eleverne. Det skolepsykologiske kontor fik fra 1941 ansat en psykiater, da en psykiatrisk vurdering i stigende grad blev anset som nødvendig, når det drejede sig om vanskelige og nervøse børn. Flere psykiatere blev ansat, og fra 1950 blev Skolepsykiatrisk Konsultation etableret. De børn, skolepsykologerne henviste til skolepsykiaterne, fik oftest diagnosen miljøreaktion, som gjorde det legitimt at anbefale anbringelse af barnet på observationskoloni (Hamre et al., 2019; Hamre, 2023). Observationskolonierne fik fremadrettet en central betydning som en særlig form for specialpædagogisk praksis, hvor børnene kunne blive iagttaget med henblik på den videre placering i skolesystemet.

Kolonierne blev steder, hvor de henviste børn skulle opholde sig på afstand af skole og familie i en periode og være under observation, modtage undervisning og indgå i en række aktiviteter. I slutningen af opholdet blev der udarbejdet en rapport om barnet med forslag til fremtidig placering. Det blev praksis, at kolonierne skulle have en skolepsykolog som leder. Observationskolonierne var derfor en udvidelse af den skolepsykologiske praksis inden for skolesystemet. I 1953 rådede det skolepsykologiske kontor i Københavns Kommune over tre observationskolonier, hvor der var

74 pladser. Anbringelsen fandt sted med forældrenes samtykke og hensigten var ophold af omtrent to måneders varighed, selvom det kunne være længere, hvis der var særlige grunde. Ifølge en beskrivelse fra forvaltningen hed det at:

På disse kolonier er der et særligt kvalificeret personale, og der arbejdes i hvert enkelt tilfælde i nærmeste kontakt med den skolepsykolog, der har det pågældende barn til undersøgelse og behandling. Såvel skolepsykologen som skolepsykiateren aflægger besøg på kolonien. Der er herigennem mulighed for en grundigere iagttagelse og behandling i en række tilfælde, hvor en ambulant undersøgelse og behandling viser sig utilstrækkelig. (Betænkning vedrørende forsorgen for børn og unge, som har særlige tilpasningsvanskeligheder, 1953, s. 21).

Frederiksberg Kommune rådede tilsvarende over en observationskoloni. Kolonierne blev etableret ret kort tid efter etableringen af de skolepsykologiske kontorer. Den første koloni blev etableret i Horserød i 1937. Grundet de særlige omstændigheder, bl.a. på grund af krigen, måtte denne dog ret hurtigt flytte, men blev genetableret i Køge under navnet Ellebo i 1943. Den anden koloni påbegyndtes i 1939 i Bogø, men blev siden genetableret i Bistrup i 1943. Den sidste af kolonierne, Terrasserne, blev etableret i 1950 i Fredensborg (Jakobsen, 1960). På Frederiksberg blev der oprettet en observationskoloni i 1949, som efter en brand blev nyopført i 1954 (ukendt fotograf, 1966). I 2007 blev observationskolonierne lukket i den form, de havde eksisteret i i mange år (Børne- og Ungdomsudvalget, 2007). Grunden til ændringen var til dels økonomisk, men de meget individorienterede indsatser, som koloniopholdene var, kan have været forældede i en tid, der satte fokus på hele familien, og ikke mindst inklusion, fremfor at ekskludere enkelte børn til særlige indsatser.

Materiale og analysestrategi

De væsentligste kilder i kapitlet er 16 lærerrapporter om børn, der havde ophold på de tre observationskolonier i Københavns Kommune i perioden 1950-1955, og de udgør grundlaget for analysen (Skolepsykiatrisk konsultations arkiv (1950-1983), 2025) Det er et materiale, der giver mulighed for et unikt indblik i koloniernes funktionsmåde og praksis. Supplerende læsning er diverse dokumentmateriale og årbøger, som angår koloniernes oprettelse og praksis i kommunen, men som ikke direkte er brugt i analysen. Selve rapporterne fylder 2-4 sider og har på tværs af kolonierne en

fælles struktur, om end den varierede. Rapporterne indgår hver især som ét af flere dokumenter i de børnejournaler, som blev udarbejdet af skolepsykiaterne i Københavns Kommune. Journalerne indeholder forskellige dokumenttyper: indberetninger fra normalskolen, testning og vurderinger fra kommunens skolepsykolog m.m. Problembeskrivelserne i skolepsykiaterens journal repeteres ofte i elevrapporterne. Psykiaterens vurdering gav legitimitet til visitation af børnene til kolonierne fremfor eksisterende specialpædagogiske foranstaltninger i skolesystemet.

At det var skolepsykiateren, der undersøgte børnene, skyldtes, at den overvejende del af de børn, der blev henvist, skønnedes at have miljøproblemer. Diagnosen ”miljøreaktion” udpegede miljøet som problemet. Miljøskiftet til kolonien antoges at have en transformerende karakter. Barnets forældre skulle jævnligt komme på besøg på kolonierne. Dialogerne med forældrene er refereret i rapporterne og indgik i en kontinuerlig evaluering af forældrene og det hjemlige miljø. Blandt evalueringspunkterne i rapporterne indgik: bedømmelserne af det faglige niveau, barnets deltagelse i koloniernes daglige praktiske arbejde, leg og fritid samt forholdet til de voksne og kammeraterne.

Kapitlet er informeret af Michel Foucaults analytiske blik (Christensen & Hamre, 2018). Med dette blik opfattes viden som forbundet med magt, og diskurser som pædagogik, psykologi og psykiatri indebærer magtrelationer, der konstruerer subjektet på måder, der kunne have været anderledes (Foucault, 1982, 1992). Institutioner som skoler og testningen foretaget af psykologer, psykiatere og lærere iagttages som praksisformer, der implikerer disciplinering af subjektet ud fra diskursive normalitetsopfattelser (Foucault, 1977). En analyse kan derfor bestå i at undersøge, hvordan disciplinering har fundet sted gennem bestemte konstruktioner af viden. Selve valget af analysestrategi har desuden implikationer for tilrettelæggelsen af analysearbejdet. I analysens tematiseringer tager jeg afsæt i problematisering som analytisk tilgang (Foucault, 1997), dvs. jeg opfatter tematiseringerne som udtryk for noget, der *gøres* problematisk, og som involverer måder at forholde sig til problemer på (Hamre, 2012). Bestemte problemopfattelser af elever og forældre kan fx i sig selv legitimere bestemte strategier. Dokumenter som journaler er situerede i institutionelle kontekster og tager form af de øvrige tekster, dokumentet interagerer med (Mik-Meyer, 2005). I dette blik er dokumenterne derfor medproducerende i problembeskrivelserne af barnet. Ledetrådene i analysen har været: 1) hvordan blev børnene på observationskolonierne problematiseret som diagnostiske problemer,

og hvordan ledte problematiseringerne til fremtidige handlinger og praksisser? og 2) hvilken funktion havde observationskolonierne i den institutionelle, skole- og samfundsmæssige kontekst? Rapporternes detaljerede karakter formidler indtrykket af, at *alt* vedrørende barnets adfærd var interessant for det observerende blik.

Analysedel 1: Miljøskiftets magiske transformation – disciplinering til kolonilivet

Børnenes vellykkede miljøskifte til kolonilivet evalueres som en succes i rapporterne. Kolonierne skulle virke normaliserende i forhold til de problemer, som barnet hidtil havde stået i. Forestillingen om miljøskiftets transformerende karakter ses i evalueringsspørgsmål som disse: ”1) Hvilken indvirkning har miljøskiftet, 2) Hvorledes bedømmer man drengens intelligensniveau, og 3) Hvilken skolemæssig placering vil man anbefale.” Rapporterne angav ikke konsekvent intelligensmålinger, så i praksis var det andre ting, der fik betydning. Nogle børn var så sarte, at det ikke var selve disciplineringen, der kom i fokus – her blev miljøskiftet tilskrevet en stor terapeutisk betydning i forhold til børnene: ”De får mere tillid til sig selv, når det går op for dem, at de er i stand til at klare sig alene i et stort og fremmed miljø.” Koloniopholdet blev opfattet som stabiliserende: ”Der er utvivlsomt tale om miljøskade, og det havde været godt, hvis [pigen] kunne have været blevet her længere til yderligere stabilisering”, står der i en anden rapport. I de fleste tilfælde var skiftet til kolonilivet noget, der indbefattede disciplinering:

Tilpasningen til kolonilivet som sådan har for så vidt været god og hurtig, selvom man ikke altid har kunnet karakterisere den som positiv; han har tit været centrum for uro og konflikter såvel i forholdet til børnene som de voksne” (...). Efterhånden udviklede der sig en hånlig, nedladende holdning overfor de voksne autoriteter, hvilket navnlig har gjort sig gældende indenfor en dominerende gruppe på 6-8 drenge. Disse har med deres grove adfærdsforstyrrelser vist tiltagende uefterrettelighed og destruktion.

Tilpasningen blev et disciplinært anliggende over for elever, der udfordrede de normer, som de forventedes at rette ind efter. Et gennemgående træk i rapporterne er konflikter og modstand, der over tid skulle overvindes:

I første omgang reagerede X absolut negativt ved miljøskiftet. På banegården var der en scene da drengen slet ikke ville med. Denne scene gentoges i forstærket grad, da moderen var herude X ville hjem og han var i flere timer ganske utrøstelig. Imidlertid har han efterhånden tilpasset sig miljøet, og nu er han så glad for at være her, at han hævder, at han ikke vil hjem igen.

Miljøtransformationen og dens tilpasning indebar oftest de professionelle problematisering af det eksisterende miljø i hjemmet. Miljøet derhjemme beskrives gennem en problematisering af de psykologisk utilstrækkelige forældre:

Man fristes til at skrive, at moderen bærer noget af skylden, for de i journalen nævnte nervøse symptomer har faktisk ikke vist sig her, og at moderen ikke direkte understøtter opholdet, idet hun har sagt til drengen, at: ”Jeg ville ønske, at du aldrig var kommet afsted, for det er så trist herhjemme uden dig”.

Det fremgår desuden, at miljøskiftet ifølge rapporten har forbedret drengens velbefindende: ”I begyndelsen af opholdet var [han] meget alvorlig og indesluttet. Det er faktisk først efter forældrebesøget, at han er tøet noget op, blevet gladere og i bedre humør”. Ændringen førte også i dette tilfælde til yderligere problematisering af de hjemlige forhold som i det følgende:

Det er egentlig mærkeligt, at drengen ikke er mere ødelagt, end tilfældet er, af de omgivelser, han lever under.” (...) men de [forældrene] stiller ganske givet så store krav til ham, at han må gå amok engang imellem derhjemme, og så er ”karrusellen” gående igen.

Der var også forældre, der fik overbevist deres barn om, at opholdet var nødvendigt, fx her, hvor en dreng hellere ville blive hjemme: ”Det lykkedes dog hver gang at ræsonnere ham til rette. På besøgsdagen kneb det meget for ham ved afskeden, men takket være den helt igennem fornuftige måde hans far og mor reagerede på, trak også dette sig nemt i lave”. Som i de fleste øvrige rapporter bliver selve problematiseringen af elevens adfærd vurderet i forhold til en form for screening af øvrige mulige problemer. Det kunne fx være ”rapseri” og ”vagabondage”, som nævnes i beskrivelse af en dreng. Det forstærker indtrykket af kolonierne som steder, hvor eleverne screenes for diagnostiske problemer, der kunne legitimere yderligere tiltag. I nogle tilfælde blev transformationen opgivet, og de professionelle foreslog mere vidtrækkende foranstaltninger som fx fjernelse fra hjemmet

gennem børneværnet. Det positive miljøskifte lykkedes altså ikke i alle tilfælde, selvom dette blev forsøgt gennem en transformation, der både omfattede disciplinering, undervisning, leg og pligter i det fællesskab, som man ønskede kolonierne skulle udgøre.

Analysedel 2: Det faglige og det personlige integreres – et udvidet rum for vurdering

Både det faglige og det personlige blev integreret i vurderingen af børnene på kolonierne. Skolegang, pligtarbejde, fritid og leg indgik alt sammen i sorteringen af børnene, og udvikling af selvstændighed blev et mål, der kunne opveje faglige vanskeligheder: ”Vi søgte på alle måder at opmuntre [drengen] til mere selvstændighed, og det var også som om det lykkedes, særlig efter at det gik op for ham, at han udmærket kunne præsentere et godt stykke skolearbejde.” I eksemplet betyder vurderingen af selvstændigheden, at man justerer det samlede billede af drengen. Intelligensmålingens afgørende betydning kunne nuanceres i de professionelle psykologiske blik på barnets personlighed. Iagttagelserne på kolonierne kunne tilsvarende betyde, at en udmålt intelligenskvotient på kolonierne kunne blive omsat til en forståelse for, hvad der ville være den bedste placering for barnet. I et tilfælde drejede det sig om en elev, der blev vurderet som ”stærkt læseretarderet” af den skole, han kom fra, og kolonien vurderede på baggrund af opholdet, at en læseklasseplacering ville være rigtig i lyset af en tidligere foretaget intelligensmåling.

Vurdering af barnets personlighed var vigtig i synet på barnets muligheder. Det var fx noget, der kunne vokse frem i blikket på børnene: ”Ordenen er ikke god, men der er alligevel en vis personlighed over hans skrift. [Drengen] er stille og omgængelig, når han er i skole og deltager aldrig i eventuelle uroligheder”. Koloniernes blik var et forstående blik, der kunne række tilbage til den skole, barnet kom fra. I omtalen af en pige, der havde problemer i både skriftlig og mundtlig dansk, står der fx, at pigen ikke ville have godt af for store krav, og da ”lærerinden tilsyneladende havde en god forståelse for [pigen], og hun selv ikke kunne tænke sig at flytte, så er der vel bedst at hun bliver hvor hun er”.

Forståelse og indlevelse blev sat i spil sammen med de faglige vurderinger, fx i blikket på denne pige, der løftes gennem anerkendelse: (...) ”hun virker her trykket og ængstelig. I dansk arbejder hun med anden klasses stof. Med det mundtlige går det nogenlunde – især når hun bliver rost rigeligt.” Anerkendelse løftede eksisterende forventninger til

eleverne: ”Vi mener, at drengen har betydeligt mere i sig, end han viser. I.K. er sikkert for lav, drengen forekommer at være omkring normalt begavet”. Intelligenstestning kunne således på kolonierne nuanceres i synet på barnets fremtid. Motivation, koncentration og samspillet med lærerne og de andre børn på kolonierne indgik i vurderingerne. Andre aktiviteter på kolonierne som leg og pligtarbejde udvidede rummet for vurderingerne og indikerede, om børnenes evner rakte til praktisk orienterede funktioner. Om en pige hedder det fx: ”Sit pligtarbejde har hun passet fint uden påmindelser. Hun er flink til praktisk arbejde.”

”Praktisk arbejde” og ”pligter” indgik ofte som punkter i evalueringerne. Det praktiske arbejde var et rum, hvor eleverne, trods problematiseringerne som diagnosticerede, kunne demonstrere en selvstændighed, der kunne udnyttes i samfundsmaskineriet: ”Ude har drengens uro gennemgående fået afløb på en mere varig og konstruktiv måde, idet han i perioder har været godt beskæftiget med hulebyggeri o.l.”, og det beskrives videre, at: ”Ved syning inde har drengen vist særdeles godt, ordentligt og selvstændigt arbejde”. Det praktiske arbejde og selvstændigheden blev noget stabiliserende, der i rapporter fremstår som kompenserende for elevernes boglige udfordringer. Drengen i rapporten ovenfor beskrives som høflig, venlig og smilende; normalitetsforståelser, der opvejer problemforståelserne:

(...) Han viser ingen overvældende interesse for arbejdet, men udfører det hurtigt og nogenlunde godt, vist nok for derved hurtigst muligt at kunne komme ud og lege. I systemen har han udført et meget energisk og solidt stykke arbejde med at betjene tøjrollen.

Iagttagelsen af elevernes praktiske arbejder og overvejelserne om de fremtidige placeringer efter koloniopholdet peger på koloniernes opgave i den samfundsmæssige sortering af evner og talenter. Gennem leg, praktisk arbejde og psykologisk indlevelse i, hvordan børnene integreredes, blev de indledende problemforståelser af eleverne nuanceret. Det skete gennem en integration af det faglige og det personlige i blikket på børnene og deres fremtidige spor.

Analysedel 3: Installationen af det psykologiske blik på barnet

Jeg vil i dette afsnit argumentere for, at det psykologiske udgør en problematisering af barnet – som en gennemgående måde, hvorpå barnet *gøres*

til et problem. Rapporterne om børnene viser en praksis, hvor barnets liv er under observation i alle dets aktiviteter. Observationen kan forstås som et psykologisk blik på barnet, på samme måde som Foucault har omtalt betydningen af det medicinske blik på mennesker i sin beskrivelse af klinikkens opkomst (Foucault, 2003).

I materialet fra kolonierne ses det psykologiske ligeledes som et allestedsnærværende i blik på barnet: i skolen, i fritiden, i samspillet med andre børn, både i ressourceorienterede beskrivelser om selvtillid eller selvstændighed og i mere problematiske beskrivelser af barnets følelsesliv, hvor de ”følelsesmæssige reaktioner” indgår som evalueringspunkt, som fx her: ”Han er altid i godt humør, og man kan se at han befinder sig godt, men han er sikkert vant til at resignere og finde sig i tingene, som de er. Han virker for rolig og stilfærdig. Han er sikkert meget følsom og har let til tårer ved glæde og sorg.” Den psykologiske forståelse bevæger sig mod barnets tidlige historie med formuleringen: ”finde sig i tingene, som de er”. I en række af de psykologiske problembeskrivelser leder diagnosen mod problematisering af barnets tidlige historie og miljø, fx i følgende beskrivelse:

Da [pigens] enuresis [ufrivillig vandladning] ikke er aftaget væsentlig under opholdet herude, skønt der skolemæssigt ingen vanskeligheder har været, må man formode, at der er andet end skolevanskelighederne, der er skyld i den, muligvis en manglende følelsesmæssig kontakt i den tidligste barndom, hvor hun var bort fra moderen.

Det psykologiske blik medvirkede til, at et skel mellem det bevidste og det ubevidste blev installeret i observationen af børnenes adfærd:

Vi har dog også prøvet at lære ham, at der er en kant, som man ikke kommer over. Enkelte gange, når der har været en kurre på tråde, kan han gå helt i stå. Så er det ikke nemt at blive klar over, om det er bevidst eller ubevidst, han stiller sig sådan an.

Installeringen af det psykologiske blik foregik også som led i opdragelsen af børnene. I en af disse sager beskrives en dreng som ”trykket, bitter og angstpræget”, men i slutningen af opholdet ”lysere og mere ligevægtig. Trodsanfaldene er aftaget både i forhold til hyppighed og intensitet, og kontaktbehovet fremtræder noget afsvækket efterhånden som han er kommet i bedre kontakt med kammeraterne.” Den psykologiske problematisering af problemerne forbindes med registreringen af en udviklingspsykologisk progression i andre sider af drengens liv på kolonien:

Konstruktivt arbejde, navnlig tegning, interesserer ham en del. Tegningerne er i øvrigt påfaldende gode, det øvrige arbejde magter han ikke altid selv, men søger ustandselig om hjælp. Hans lege med de andre børn er hyppigst primitive småbarnslege, f.eks. legede han en eftermiddag, at han var en lænkehund.

Det fremgår desuden, at drengen har lavet tegninger med kønsorganer. Observationen af seksuelle aspekter af børnenes udvikling understreger det altomfattende ved det psykologiske blik på barnets udvikling i observationskoloniernes praksis. Blikket på det seksuelle forbindes i beskrivelserne med grænseoverskridende adfærd som konflikter, affektudbrud, og selvhævdelsesbehov. En drengs sprog beskrives som ”noget saftigt og blomstrende”. Han har ”et ret stærkt selvhævdelsesbehov, som han hyppigt i meget kraftige vendinger giver udtryk for”. I rapporterne lurede det seksuelle som noget, der skulle holdes øje med: ”Der har ikke været lejlighed til at konstatere nogen aktuel seksuel interesse; han ynder at fortælle sjofle historier, og hans lidt vovede tilråb til småpigerne på kolonien har været påtalt”. Iagttagelsen af det seksuelle blev del af installationen af koloniernes psykologiske blik på barnet.

Analysedel 4: Forældrene og hjemmet – som objekt for velfærdstatslig intervention

I de professionelles fokus på miljøet og forældrenes besøg på kolonierne ligger en nøgle til at forstå koloniernes intervenerende funktion:

Faderen sagde næsten ingenting under samtalen, og måtte oveni købet finde sig i at moderen sagde: ”Ja, [drengen] ligner fuldstændigt min mand”, med et udtryk i ansigtet, som ville han tilføje at så var der jo ikke noget at stille op med ham i retning af energi og stræbsomhed.

Rapporterne er fyldt med lignende distinktioner i blikket på forældrene. Billedet, der tegnes, handler ofte om forældrenes opdragerpotentiale: ”Selvom moderen virkede lidt autoritær, var det dog faderen, der førte ordet, og de var tilsyneladende enige om opdragelsen. De virkede meget fornuftige”. De professionelle vurderinger kunne også omfatte samspillet i familien:

Der har længe været store uoverensstemmelser mellem forældrene om opdragelsen af [pigen], oplyste moderen. Man får ikke indtryk af at faderen tager sig meget af opdragelsen, men det lidt han har gjort, har været at modarbejde moderen i hendes

bestræbelser på at opdrage [pigen]. Pigen er direkte indviet i uoverensstemmelserne af faderen. Et eksempel fra besøgsdagen illustrerer tydeligt faderens ”metode”. Vi var blevet enige om, at [pigen] ikke skulle følge forældrene til stationen for at tage den eventuelle scene ved afskeden her på kolonien. Da forældrene havde sagt farvel og var gået, uden at [pigen] havde lavet nogen scene, kom faderen tilbage og klappede hende på kinden og sagde, at når hun var så stor en pige, at hun ikke græd, så kunne hun godt gå med på stationen.

Vurderingerne af forældrene fremgik også af skolepsykiaternes forudgående problembeskrivelser. I dette tilfælde blev konklusionen på forældrebesøget da også, at ”Der er utvivlsomt tale om miljøskaade, og det havde været godt, hvis [pigen] kunne være blevet her noget længere til yderligere stabilisering”. Psykiaterens indledende problematisering af forældrene fortsatte således på kolonien, hvor forældrene også blev objekter for opdragelse:

Moderen synes fuldstændig i vildrede med, hvordan hun skal tage drengen. Hun er intelligensmæssigt tilsyneladende småt kørende, men den gode vilje foreligger. (...). Vi anbefalede moderen at tage drengen mildt og roligt, da det jo overhovedet intet hjælper er at tale hårdt til drengen. Dette kunne moderen godt indse, men hun er sikkert så udkørt og ødelagt af egne problemer, at det vil være umuligt for hende at styre drengen, selvom hun har den bedste vilje af verden.

Moren som problematisk opdrager legitimerede de professionelle intervention. Det er også tilfældet i beskrivelsen af en dreng med ”nervøse symptomer”: ”Man fristes til at skrive at moderen bærer hele skylden, for de i journalen nævnte nervøse symptomer har faktisk ikke vist sig her”. Formuleringen kan fortolkes som en individualisering af problemerne set fra koloniens side, idet beskrivelsen af den problematiske familie positionerede koloniopholdet som en afgørende transformation, der legitimeredes gennem beskrivelser af forældrene som nervøse, miserable eller primitive:

[Drengen] har ikke god kontakt med hjemmet, men han har fået et par breve, ingen pakker, det må dog bemærkes, at han var godt forsynet med tøj, der både var praktisk, pænt og fornuftigt (...). Hans forældre virker stærkt miserieprægede og meget primitive, men var meget venlige og snakkende. Da de hørte, at han havde været ude på isen, tog de det meget roligt, virkede nærmest ligeglade.

Beskrivelse af forældrene som uansvarlige er i rapporterne sammenfaldende med ringe hjemlige forhold, hvilket i praksis kunne legitimere, at forældrenes ønsker på barnets vegne på den ene eller anden måde kunne

diskvalificeres. Problembeskrivelserne suppleredes af pædagogiske strategier og handletiltag, der virkede korrigerende på familiernes ønsker til handling.

Da forældrene var her på besøgsdagen, gav moderen udtryk for den mening, at det ville være umuligt at blive til noget, hvis han ikke kom i mellemskolen. Det var som om hun havde stirret sig ret blind på dette problem og ikke havde øje for de mange gode egenskaber [drengen] har, egenskaber der nok skulle gøre det muligt for ham at finde sin plads i samfundet engang.

Vurderingerne fra både skole, psykolog, psykiater og læge og senere observationskolonierne blev bekræftende problematiseringer, der sikrede individets anbringelse på rette hylde i forhold til den samfundsmæssige optimering. Diagnosen miljøreaktion banede vej for en intervention, der ikke kun angik barnet, men omfattede barnets psykologiske og sociale miljø.

Konklusion – med diskussion af et internationalt blik på observationskolonierne

Formålet med dette kapitel var at analysere elevrapporter på danske observationskolonier som en praksis, der på den ene side bidrog med større forståelse for barnet og på den anden side repræsenterede en stadig større grad af velfærdsstatslig intervention over for barnet og familien. Analyserne af elevrapporterne har vist, at konstruktionen af individualitet skete gennem et psykologisk blik, hvilket også ses i de pædagogiske visioner, som Sofie Ribbjerg mente burde være i stå i højsædet i koloniernes arbejde (Ribbjerg, 1946). Med konstruktionen af barnets individualitet fulgte en problematisering af barnets familie, idet diagnosen miljøreaktion gjorde familiernes psykologiske, materielle og økonomiske ressourcer til et diagnostisk problem. Den diagnostiske problematisering skabte rum for en professionel intervention, hvor familierne blev genstand for opdragelse. Analysen viser således sammenhæng mellem synet på barnets mulighed for frigørelse og individualitet på den ene side og på den anden side interventionen overfor både barnet og familien. Den store psykologiske og sociale forståelse for barnets vilkår understøttede derved betingelserne for statslig intervention i familien (Hamre, 2023). Derved individualiseredes sociale problemstillinger i velfærdsstaten til barnets og familiens problemer, hvilket skabte legitimitet til statslig professionel intervention.

Observationskolonierne og lignende europæiske institutioner påkaldte sig international interesse, idet lægen P.W. Penningroth på vegne af de amerikanske sundhedsmyndigheder i 1963 foretog en sammenligning af seks europæiske landes erfaringer med at håndtere det stigende problem med unge, der havde mentale problemer (Penningroth, 1963). Den amerikanske baggrund var netop en politisk interesse for, hvordan USA kunne håndtere problemet med børn, der havde mentale og følelsesmæssige problemer, og her ønskede man at finde inspiration i andre landes organisationer. Den amerikanske kongres havde specifikt bevilliget penge til dette område, dvs. at bekæmpe mental sygdom i alle dets former (Penningroth, 1963, s. 96). Danmark og de danske institutioner fremstod særlig interessant for Penningroth, idet han så Danmark som en ”social velfærdsstat, som har påtaget sig et stort ansvar for uddannelse, sundhed og borgernes velfærd” (min oversættelse, Penningroth, 1963, s. 4-5). Under sin rejse til de seks europæiske lande aflagde han besøg på en dansk observationskoloni, hvor han bemærkede, at børnene både deltog, havde ansvar og mulighed for oplevelser, og at der herskede en gennemgående filosofi om accept (Penningroth, 1963, s. 9).

Penningroth bemærkede, at den type velfærdsindsatser mødte stor velvilje fra staten (Penningroth, 1963, s. 26). Spørgsmålet om intervention kom også til at stå centralt i hans konklusioner fra studieturen til Danmark, hvor han især bemærkede landets omfattende forebyggende programmer, de professionelle dedikation og udnyttelsen af små boenheder til børn (Penningroth, 1963, s. 88). Samtidig opfattede Penningroth Danmark som et eksempel på en ekstrem grad af statslig involvering i borgerens/familiens liv, fx til forskel fra Schweiz, der vægtede individets og familiens frihed højt, og hvor staten spillede en langt mindre rolle. Danmark opfattede han som eksempel på et land, hvor staten helt havde overtaget kontrollen med den sociale, økonomiske og politiske velfærd, og fx om nødvendigt kunne påtage sig forældrenes funktioner (Penningroth, 1963, s. 90). I det amerikanske blik på den danske velfærdsstat blev den omfattende interventionsmulighed opfattet som et særkende.

Analysen af observationskoloniernes samfundsmæssige funktion har vist, hvordan psykologien udvidede sit virkeområde inden for skolesystemet. Observationskolonierne bidrog gennem de professionelle vurderinger til at nuancere og effektuere den forudgående testning. Derved var kolonierne i praksis en form for *clearinghouses*, en betegnelse, der er blevet

brugt om institutioner, der netop havde den funktion at observere elever over tid for at bestemme deres fremtidige placering i skolen og i samfundet (Ferguson, 2014; Omori, 2023). Med baggrund i analyserne har dette kapitel peget på, at det progressive syn på barnet måske gødede jorden for en ny type intervention i familien og i miljøet. Som blød magt muliggjorde det progressive barnesyn statens adgang til barnets og familiens indre liv. Den udvidede problemforståelse af barnet og familierne, som vi har set i rapporterne, giver anledning til videre udforskning af forståelsen af den skandinaviske interventions virkemåde i børn og familier.

Tak til Kim Esmark, Roskilde Universitet, for nyttige kommentarer til kapitlet.

Forfatterbiografi

Bjørn F. Hamre (f. 1964) er kandidat i historie og pædagogik, og har en ph.d. i pædagogik og er universitetslektor ved Sektion for Pædagogik, Københavns Universitet. Hans afhandling handlede om hvordan skolens optimeringslogikker kan aflæses i de måder børn historisk udgrænses til specialpædagogik. I sin senere forskning har Hamre arbejdet med hvordan etableringen af skolepsykologien og børnepsykiatrien fik betydning for blikket på det barn, der blev betragtet som afvigende i skolesystemet og velfærdsstaten. Aktuelt er han del af forskningsprojektet: Danish child psychiatry in the clinic and beyond: lived experiences and demographic trends, 1945–1980, hvor hans fokus er skolesystemets relation til børnepsykiatrien.

Referencer

Kilder

- Betænkning vedrørende forsorgen for børn og unge, som har særlige tilpasningsvanskeligheder. Afgivet af Arbejds- og Socialministeriet under 7. december 1951 nedsat udvalg.* (1953). Det administrative bibliotek. <https://www.xn--betnkninger-c9a.dk/wp-content/uploads/2021/02/77.pdf>
- Ukendt fotograf. (1966). *Den nyopførte Dalhøjgaard ved Lumsås*. <https://kbhbilleder.dk/frb-arkiv/3810>. Frederiksberg Stadsarkiv.
- Børne- og Ungdomsudvalget. (2007). *Omstrukturering af observationskolonier*. Københavns Kommune. <https://www.kk.dk/dagsordener-og-referater/B%C3%B8rne-%20og%20Ungdomsudvalget/m%C3%B8de-24012007>
- Penningroth, P. W. (1963). *A study of programs for emotionally disturbed children in selected European countries*. National Institute of Mental Health, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Maryland.

Rifbjerg, S. (1946). *Børnenes Kaar i Storbyen*. Det Danske Forlag.
 Skolepsykiatrisk konsultations arkiv (1950-1983). (2025). Københavns Stadsarkiv.
 Skolepsykiatrisk konsultations arkiv | Arkiv | Københavns Stadsarkiv i Arkivfinder

Litteratur

- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: skola, begåvning och styrning 1910-1950*. Tema Barn, Linköpings Universitet.
- Christensen, G. & Hamre, B. (2018). *At tænke med Foucault*. Unge Pædagoger.
- Ferguson, P. M. (2014). Creating the continuum: J. E. Wallace Wallin and the role of clinical psychology in the emergence of public school special education in America. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 86-100. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757812>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. I H. L. Dreyfuss & P. Rabinow (Red.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208-226). University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1992). *The archeology of knowledge*. Routledge.
- Foucault, M. (1997). Politics, polemics, and problematizations." I P. Rabinow (Red.), *The essential works of Michel Foucault, 1954-1984, vol. I, Ethics: subjectivity and truth*. (s. 111-119). The New Press.
- Foucault, M. (2003). *The birth of the clinic*. Taylor Francis.
- Froestad, J. (1995). *Faglige diskurser, intersektorielle premisstømmer og variasjoner i offentlig politikk. Doveundervisning og handikapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet* [dissertation]. Department of Administration and Organization Theory, University of Bergen.
- Frydendahl Larsen, B. (2019). *Opdragelse og diagnosticering: Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pigeheim 1908-1940*. Department of History, Lund University.
- Gjerløff, A. K. & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system*. I C. Appel & N. de Coninck-Smith (Red.), *Dansk skolehistorie 3*. Aarhus Universitets Forlag.
- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen*. I C. Appel & N. de Coninck-Smith (Red.), *Dansk skolehistorie 4*. Aarhus Universitets Forlag.
- Hamre, B. F. (2023) Medfølelse, normalitet og intervention i Skolepsykiatrien, I T. Øland (Red.), *Velfærdsarbejdets paradokser* (s. 111-126). Unipress.
- Hamre, B. F. (2012). *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskelssætninger af eleverden nutidshistorisk analyse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.
- Hamre, B. F., Axelsson, T. & Ludvigsen, K. (2019). Psychiatry in the sorting of schoolchildren in Scandinavia 1920-1950: IQ testing, child guidance clinics, and hospitalization. *Paedag. Hist.*, 55, 1-25.
- Hamre, B. F. & Kragh, J.V. (2023). Writing the history of Nordic disability and mental disorders. I R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (Red.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 9). Elsevier.
- Jakobsen, R. (1960). Københavns Kommunes skolepsykologiske kontor 1935-1960, *Nordisk psykologi: teori, forskning, praksis*, 12(6), 385-390.
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv - interview, observationer og dokumenter* (s. 193-214). Hans Reitzels Forlag.
- Nørgaard, E. (2012). Den svagtbegavede elev - og vandringerne fra segregation til integration. *Uddannelseshistorie*, 2012, 24-43. <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2012-ellen-noergaard.pdf>
- Omori, M. (2023). Educational therapeutics or a clearing house for exceptional children?: The development of adjustment rooms in Los Angeles, 1916-1923, *Paedagogica Historica*, 59(1), 90-107. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2139188>

- Rytter, M. (2011). *Godhavnsrapporten: en undersøgelse af klager over overgreb og medicinske forsøg på Dreng- og Skolehjemmet Godhavn samt 18 andre børnehjem i perioden 1945– 1976*. Syddansk Universitetsforlag.
- Ydesen, C. (2011). *The rise of high-stakes educational testing in Denmark, 1920-1970*. Peter Lang Verlag.
- Ydesen, C., Ludvigsen, K. & Lundahl, C., (2013). Creating an educational testing profession in Norway, Sweden, and Denmark, 1910.1960. *Eur. Educ. Res. J.*, 12(1), 120-138.

KAPITTEL 9

Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905

Daniel Jakobsson Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

Abstract: As suggested by previous research, the school systems and their steering documents played a significant role in the nation-building process during the 19th century. In this chapter, I study the policies and curricula that were enacted in Denmark, Norway, and Sweden 1805–1905 through the concepts of the “nation”, and of “Scandinavia”. I argue that the school systems in the studied countries became more nation-oriented towards the last decades of the 19th century. Meanwhile, the use of the concept of “Scandinavia” increased simultaneously in policies and curricula, especially in the secondary school systems in all countries. However, a shared Scandinavian identity does not seem to compete with the identity of the nation.

Keywords: 19th century schools, Scandinavia, nation-building, nationalism, Scandinavianism

Introduktion

Inledningen av 1800-talet var en period fylld av stora geopolitiska förändringar i Europa. Norden var i detta avseende inget undantag. Sverige förlorade Finland till Ryssland genom fredsavtalet i Fredrikshamn 1809 men fick, efter freden i Kiel 1814, i gengäld Norge som unionspartner från Danmark. Danmark erhöll i sin tur efter traktatet i Kiel områdena Färöarna, Grönland och Island som historiskt sett varit en del av den norska sfären. Det var sålunda ett nytt geopolitiskt läge i det Norden som successivt även moderniserades och industrialiserades under 1800-talets gång.

Ett område som förändrades under perioden var skolan. Förutom att de allmänna skolsystemen etablerades i de tre skandinaviska länderna skiftade också skolans roll från att i huvudsakligen ha varit ett kyrkligt forum för religiös och moralisk uppfostran till att bli en nationell angelägenhet i skapandet av en nationell tillhörighet och identifikation (Isling, 1988; Telhaug & Mediås, 2003). Tröhler och Maricic (2023) har emellertid konstaterat att nationalismforskare visserligen framhållit skolan och dess styrdokument som viktiga nationsbyggare, men att de egentligen inte har undersökt frågan närmare utan snarare tycks ha tagit detta faktum för givet. Det är därför motiverat att ställa styrdokumentet i fokus i denna studie. 1800-talet var även en period då pan-nationella idéer frodades i Skandinavien i den rörelse som kallades skandinavismen, exempelvis bland universitetsstudenter (Ullstad, 2014). Men vi vet inte särskilt mycket om skandinavismens utbredning inom de övriga skolformerna. Det är således också motiverat att närmare undersöka skolornas roll i relation till nationsbygge och skandinavism. Som Sivesind och Hultén (2023) har fastslagit bör de nationella styrdokumentet i de skandinaviska länderna betraktas som grundbultar i det nationsbygge som tog fart under perioden.

Genom en undersökning av hur och i vilka sammanhang nationsbyggande begrepp förekom i de olika skolsystemens styrdokument syftar detta kapitel till att belysa hur skolans styrdokument i Danmark, Norge och Sverige förhöll sig till nationella och pan-nationella begrepp och termer under hundraårsperioden 1805–1905. Här kommer jag att argumentera för att det nationella och det skandinaviska tänkandet i skolans styrdokument i de tre länderna uttrycks i tre olika faser: den nationella etableringsfasen (1805–1842), expansions- och övergångsfasen (1843–1870) samt (pan-)nationalfasen (1871–1905). De tre faserna skiljer sig i vissa fall åt i de olika länderna men det existerar tydliga likheter och skillnader i styrdokumentet, vilket gör det rimligt att dela upp perioden på detta sätt.

Materialet utgörs av de lagar, anordningar, bestämmelser, reglementen, tillägg, cirkulär, stadgar och kungörelser som trädde i kraft i Danmark, Norge och Sverige under perioden. Även undervisningsplaner, anvisningar, råd, instruktioner och, i viss mån, riktlinjer för lärarseminarierna ingår i det jag i texten benämner som styrdokument och som ingår i studiens material. I styrdokumenten har jag undersökt bruket av begrepp som ”fäderneslandet”, ”nationen”, ”statssamfundet”, ”Danmark”, ”Norge”, ”Sverige”, ”Skandinavien” och ”Norden”. Begrepps användandet i styrdokumenten skiftade kraftigt under perioden, vilket även ligger till grund för argumentationen kring uppdelningen av de olika faserna. Av särskilt intresse var tecken på skandinaviska närmanden i styrdokumenten, vilka ska ses i ljuset av skandinavismens expanderings under århundrandet. Första gången ”skandinavism” nämndes var 1843 och begreppet blev sedan snabbt ett nyckelbegrepp för den pan-nationella rörelsens ambitioner om ett enat Skandinavien och för en skandinavisk identitet (Hemstad, 2018a).

Tidigare forskning om skandinavismen har i huvudsak handlat om den politiska skandinavismen där en kamp om ett enat Skandinavien företrädesvis drevs av studenter och liberala politiker i de tre skandinaviska länderna (Becker-Christensen, 1981; Glenthøj & Ottosen, 2022; Holmberg, 1946;). Även den kulturella skandinavismen med fokus på gemensam identitet via litterära, poetiska eller konstnärliga yttringar har den senaste tiden studerats noga (Gerven, 2022; Haarder Ekman, 2010). Skandinavismens politiska idé, det vill säga tanken om en skandinavisk politisk enhet, tappade markant mark efter det dansk-tyska kriget 1864 men levde vidare i andra former, bland annat genom den kulturella varianten. Inom skolväsendet har Hemstad (2008) visat att de tre skandinaviska länderna drog stor nytta av varandra under de sista decennierna av 1800-talet och att lärarna från de olika länderna samarbetade intensivt i pedagogiska och identitetsbyggande frågor. Lärarna från de skandinaviska länderna, även från Finland, samlades och diskuterade dylika frågor på Nordiska skolmötena samt Nordiska privata skolmötena (Andersson, 1989; Backholm, 1994; Landahl, 2015). Under dessa sammankomster myntades begreppet *pedagogisk skandinavism* (Hemstad, 2008) som, enligt Ullman (2021), går att betrakta som en reformrörelse utanför den inomnationella kontexten.

I nationalismforskningen skiljer man vanligen på kulturell nationalism och statsnationalism (Johansson, 1993). Skandinavismen kan betraktas som en kulturell nationalistisk inriktning där den kulturella och språkliga geografiska enheten skulle knytas samman. Niléhn (1975) har studerat olika

nationalistiska idéer inom läroverksdebatten i Sverige under 1800-talet. Niléhn har konstaterat att den grupp han benämnde svensknationalistiska, som i detta kapitel kallas inomnationalistiska (inomnationella), hade nationalistiska idéer som gick att koppla samman med statsnationalismen och att de stod i motsättning till den kulturnationalistiska pan-nationella idén. För denna svensknationella grupp var, enligt Niléhn (1975), de historiska gränserna det som definierade nationen. Även om kulturnationalismen skördade vissa framgångar, var det statsnationalismen som gick segrande ur det som Elvander (1961) har beskrivit som en kamp mellan liberala skandinavister och konservativa nationalister. Hettne et al. (1998) har skiljt på så kallade statsnationer, där staten föregått nationen, och nationsstater, där en nation upplevt ett behov av en stat. Den skandinavistiska idérörelsen går att tolka som en rörelse med en nationstanke i en tid där varken nationen eller staten Skandinavien existerade men där eventuellt en sådan kunde skapas. I det här kapitlet används de två olika nationalismbegreppen för att belysa vilken form av nationalism som beskrevs i styrdokumentet.

Enligt Hemstad (2018b) är det anakronistiskt att kalla de skandinaviska närmandena och de skandinaviska samarbetena ”skandinavism” före 1843. I detta kapitel används därför inte begreppet skandinavism före denna tid, men samtidigt betraktar jag begreppets myntande som ett led i en längre utveckling. Även om begreppet fick sin definitiva benämning först 1843, existerade snarlika skandinavistiska tankar och idéer tidigare. Utifrån studiet av skolans styrdokument går det att upptäcka när termer som beskriver nationen eller nationsbygget började användas och hur deras betydelse för skolväsendet förändrades över tid. I detta kapitel vill jag sålunda bidra till en djupare förståelse för på vilka sätt skolan och dess styrdokument varit viktiga för nationsbygget i de skandinaviska länderna.

Den nationella etableringsfasen (1805–1842)

Den första perioden utgör något av en etableringsfas för nationella tankar där Norge bör betraktas som ett särfall om fasen ska kallas för ”den nationella etableringsfasen”. I fråga om det för studien centrala – de begrepp som går att härröra till nationen och nationsbygget – sticker nämligen Norge ut under de första decennierna av 1800-talet. Att perioden skulle kunna benämnas som en etableringsfas har att göra med upprättandet av de allmänna skolsystemen i de tre länderna (Danmark 1814, Norge 1827, Sverige 1842). Här benämner jag dessa skolformer för de ”allmänna

skolorna”, medan övriga skolformer, på olika sätt, byggde på tidigare skolning och var mer riktade till högre samhällsskikt för de ”lärd skolorna”.

I Danmark påbörjades utredningar för en allmän skolform 1789, vilket skulle resultera i ett provisoriskt reglemente 1806 och fem nya anordningar för allmueskolen 1814. I skapandet av det reglemente som antogs 1806 avgjorde Danske Kancelli att läroämnena som historia och geografi inte skulle vara självständiga läroämnena utan läsämnen (Larsen, 2019). De danska barnen skulle undervisas så att de blev goda, rättskaffens och nytiga medborgare inom den danska staten. Vid läsningen av historia och geografi inom läsundervisningen var det därför centralt att detta skulle beröra fäderneslandet (DK, 1806). Att just fäderneslandet ägnades särskild vikt i styrdokumentet var inte unikt för Danmark, utan det förekom även i Sverige under samma period. Detta går att se i 1807 års skolordning för de lärda skolorna i Sverige, där skolornas primära uppgift beskrevs vara att fostra eleverna till trohet och lydnad för den svenska konungen och genom att visa sig som en trogen undersåte stod den skolverksamme i fäderneslandets tjänst (SV, 1807).

I de till antalet fem styrdokument för den danska skolan (Larsen, 2017) som utgjorde det nya allmänna allmueskoleväsenet stärktes fäderneslandets betydelse i motiven för skolan och för dess undervisning. Historia och geografi betraktades fortsatt som läsämnen snarare än som läroämnena och likt det provisoriska reglementet från 1806 skulle läsningen primärt handla om fäderneslandets historia och geografi (DK, 1814a; DK, 1814b; DK, 1814c). I anordningarna för köpstäderna och Köpenhamn skulle eleverna ”i Fremtiden kunne vorde Fædrenelandet endnu mere nyttige” (DK, 1814b; DK, 1814c) samtidigt som sångundervisningen i den danska huvudstaden skulle väcka en ”fornuftig Fædrenelandskiærlighed” hos eleverna (DK, 1814c). Det var emellertid inte bara eleverna som skulle känna denna fäderneslandskärlek i Danmark, för även i bestämmelserna för lärarseminarierna från 1818 framgick det att lärarna skulle ”bestyrke den naturlige Fødelandskærlighed og Troskab mod Kongen” (DK, 1818). Trots att historia och geografi i de allmänna skolorna i Danmark endast var läsämnen, som innebar att innehållet lärdes ut i samband med läsundervisningen och inte som separata läroämnena, var det viktigt att lärarna skulle ha kunskap om fäderneslandets historia och geografi samt ha god kunskap om modersmålet (DK, 1818).

Fäderneslandet intog alltså en central roll i allmueskoleväsenets beskrivning av skolans motiv, uppgift och undervisning i Danmark. I Sverige fortsatte reformarbetet av de lärda skolorna och i den nya skolordning som antogs 1820

underströks också betydelsen av fäderneslandet (SV, 1820). I denna reform togs även några första steg mot ett skandinaviskt närmande. Kunskaper om Skandinaviens kartor, den nordiska mytologin och den nordiska geografin omnämndes parallellt med kunskaper om fäderneslandets historia, geografi och språk (SV, 1820). De kunskaper som efterfrågades om Skandinavien kan förstås utifrån den svensk-norska unionen och att Skandinavien som begrepp förmodligen omfattade endast Sverige och Norge, vilket Hemstad (2018b) har fastslagit var vanligt i Sverige under de första decennierna av unionstiden.

Skolordningen, som var ett resultat av uppfostringskommitténs utredning av det svenska skolsystemet (Niléhn, 1975), visade att svensk historia skulle vara ett eget ämne och att fäderneslandets lag- och statskunskap skulle läras ut i apologistkolorna (SV, 1820). Året därpå, 1821, formulerade uppfostringskommittén några anvisningar och råd kring hur skolordningen skulle brukas av lärarna i de lärda skolorna. Begrepp som ”fosterlandskärlek”, ”fäderneslandets historia” och ”medborgerlig dygd” nämndes, medan de skandinaviska och nordiska motiven uteblev (SV, 1821). Trots att Skandinavien och Norden omnämndes i 1820 års skolordning, var det alltså fäderneslandet som var det viktigaste i undervisningen i Sverige under 1800-talets början.

Norge, som tvingades in i union med Sverige 1814, började också att utveckla sitt skolsystem under de inledande decennierna av 1800-talet och hade stor autonomi att utföra detta trots unionen (Sivesind & Hultén, 2023). Till skillnad från i Danmark och Sverige motiverades dock inte undervisningen utifrån de nationsbetydande begrepp som förekom i styrdokumentet för de andra två skandinaviska länderna. Likt i Danmark lades de initiala skolreformförsöken på att etablera en allmän skolform i Norge (NO, 1818). Det inledande försöket lades dock på is sedan Stortinget avgjort att Norge inte behövde en utvidgad eller mer omfattande allmän skola (Myhre, 1971). Förslaget återaktualiserades 1824, då lagförslaget från 1818 än en gång diskuterades och en kommitté utsågs för att komma med ett nytt förslag (NO, 1824). År 1827 antogs sedermera en ny lag för allmueskolorne i Norge (NO, 1827). Den berörde skolväsendet på landsbygden men till skillnad från den danska motsvarigheten hade inte fäderneslandet någon plats i 1827 års lag (NO, 1827). Telhaug och Mediås (2003) har skrivit att den norska skolans uppdrag vid den här tiden inte var att ändra på de rådande sociala strukturerna, utan att den snarare skulle bevara dem.

Att fäderneslandet inte nämndes i lagen från 1827 kan ha att göra med att det, enligt Sivertsen (1946), existerade tämligen lite av fäderneslandskänsla

hos beslutsfattarna från 1814. Andra forskare har emellertid visat att fäderneslandskänslan var uttalad hos många i Stortinget från 1814 (Hommerstad, 2014; Thuen & Vaage, 2004), men i studiet av allmueskolens initiala styrdokument framgick inte detta. Det stora nationella genombrottet, vilket jag kommer att återkomma till, sker senare på 1800-talet i de norska styrdokumenterna. Trots skolreformens relativt begränsade innehåll avlöste den de tidigare lagarna från 1739 och 1741, och den var viktig på så sätt att minimumkrav för första gången ställdes på eleverna (Myhre, 1971). Inte heller i 1834 års instruktioner för allmueskolen hade ”fäderneslandet”, ”Norge” eller ”det norska” en betydande ställning (NO, 1834).

Nästan 30 år efter Danmark och 15 år efter Norge skulle Sveriges allmänna skolform få en ny skepnad genom den folkskolestadga som antogs 1842. Likt den danska allmueskolen fick de svenska eleverna lära sig om fäderneslandets historia (SV, 1842), men stadgan var i det stora hela begränsad i sitt omfång. Att folkskolestadgan ändå var avgörande för det svenska skolväsendets har konstaterats av Westberg (2014). Många skolor inrättades runt om i Sverige på förhållandevis kort tid och 1842 års svenska folkskolestadga utgör slutpunkten för denna första fas. I samtliga av de tre skandinaviska länderna etablerades det under perioden 1805–1842 allmänna skolor med varierande omfång, utseende och innehåll.

I den danska allmueskolen var det mest tydligt att fäderneslandet utgjorde ett mycket viktigt stoff. I den svenska folkskolan framstod fäderneslandet som central i historieundervisningen, men det var i de lärda skolorna som skolans fosterländska motiv framträdde som starkast. Utöver kunskaper om fäderneslandets historia, geografi och språk skulle också Skandinaviens kartor, nordisk mytologi och nordisk geografi läras ut från 1820 och framåt. Att dessa formuleringar fanns i just styrdokumentet för de lärda skolorna återkommer jag till. Det norska reformarbetet under perioden 1805–1842 visade inte några begreppsliga tecken på ett nationsbygge inom skolväsendet. Åtminstone återspeglades detta inte i styrdokumentet för perioden, men tiden för ett norskt nationellt uppvaknande inom skolväsendet var inte långt borta.

Expansions- och övergångsfasen (1843–1870)

De skandinaviska skolsystemen expanderade kraftigt under perioden 1843–1870. I Norge började staten från 1845 ta ett större ekonomiskt ansvar för den allmänna skolan och gemene mans påstådda ointresse för skola

och upplysning var runt 1850-talet inte längre en sanning (Dokka, 1967). Utvecklingen var likadan i Sverige med den expanderande folkskolan (Westberg, 2014) och i de lärda skolorna skulle historieämnet utvecklas till en fosterländskt inriktad uppfostran (Niléhn, 1975). Även i Danmark går det att notera en snarlik utveckling där staten från 1849 tog över det slutliga ansvaret för allmueskolens undervisning efter att under lång tid haft svårt att implementera lagarna från 1814 (Larsen et al., 2013). Det här var också en period då lärarna som yrkesgrupp organiserade sig allt tydligare. År 1849 samlades svenska lärare för det första svenska allmänna lärarmötet för att diskutera skolans huvudsakliga uppdrag (Larsson, 2022). I Norge möttes lärarna i stiftsmöten från 1850, vilka har betraktats som viktiga för lärarnas kollektiva organisering (Hagemann, 1992). Samma år kallades det till landsmöte i Danmark där frågor rörande lärarståndet diskuterades (Gjerløff & Jacobsen, 2014).

Tydligast skedde denna expansions- och övergångsfas i Norge som nu på allvar påbörjade sitt nationsprogram även i skolans styrdokument. De nya skollagarna från 1848 för det norska allmueskolevæsenet på landsbygden och i städerna stipulerade att eleverna skulle få de kunskaper och färdigheter ”som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde” (NO, 1848a; NO, 1848b). Till skillnad från de danska och svenska motsvarigheterna användes således inte det nationsknutna begreppet fäderneslandet i Norge. I stället var det statssamfundet som belystes i styrdokumentet, vilket i sig inte är en nationsbyggande term. Det var däremot ett nytt begrepp i de norska styrdokumentet som visade en slags gemenskap (inom samfundet) och som innebar att skolan och dess uppdrag hade ett övergripande mål med undervisningen (Mediås, 2004).

Att eleverna skulle bli statssamfundsmedlemmar återkom även i lagen från 1851 (NO, 1851) och för de norska lärda skolornas examen artium lades fokus på essentiell kunskap om det norska modersmålet (NO, 1857). Modersmålsundervisningen antog även en central plats i de examensbestämmelser och undervisningsplaner som bestämdes 1850 i Danmark där ämnet tog över som det viktigaste läroämnet i de lärda skolorna (DK, 1850). I dessa skolformer skulle eleverna, utöver kunskaper om dansk skönlitteratur, lära sig ”af den nordiske gudelære” samt om fäderneslandets historia (DK, 1850). Den danska skolordningen från 1850 visade sålunda ett litet skandinaviskt närmande i begrepps användningen av nordisk Guds lära, men det bör huvudsakligen betraktas som ett stärkande av det nationella språket. I bestämmelserna för de danska lärarseminarierna från 1857 betonades åter fäderneslandets historia och geografi som det mest beaktansvärda (DK, 1857).

Den politiska skandinavismen var under den här perioden i sina glansdagar och universitetsstudenter från Sverige, Norge och Danmark gick gemensamt i de så kallade studenttågen och samlades för studentmöten med start i Uppsala 1843 (Becker-Christensen, 1981). Att det sålunda var i styrdokumentet för de lärda skolorna som skandinaviska närmanden först tog form var därför inte förvånande. Tydligast, för denna period, var detta i den läroverksstadga som antogs i Sverige 1856. Historieundervisningens innehåll cirkulerade förvisso kring kunskaper om fäderneslandet, men i modersmålsundervisningen skulle svenska språket läras ut i förbindelse med ”Norges och Danmarks språk och litteratur” och i geografi skulle ”Sveriges och Norges politiska Geografi” tillägnas undervisningstid (SV, 1856). Tre år senare adderades även Danmarks politiska geografi till geografiundervisningen samt den nordiska sagohistorien till modersmålsundervisningen (SV, 1859). Fäderneslandet var fortsatt det dominerande begreppet i fråga om historia i Sverige.

Historieämnet fick också en alltmer central roll i Norge efter ett långt reformarbete som resulterade i att historia och geografi blev läsåmnen i allmueskolen på landsbygden 1860 (NO, 1860). Roos (2021, s. 134) har argumenterat för att den nya skollagen från 1860 kan ses utifrån ”an emerging national consciousness”. Telhaug och Mediås (2003) har lyft fram att lagen ämnade skapa framtida medlemmar av det nationella samhället och Stugu (2001) har visat att Norge genom lagen 1860 gick mot en mer modern och sekulariserad skola. Att 1860 års skollag för allmueskolevæsenet skulle vara särskilt nationell framgår emellertid inte av dess formuleringar. Lagen följer i stort sett traditionen från 1848, som innebar att eleverna skulle erhålla de kunskaper och färdigheter som krävdes ”som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde” (NO, 1860). Dokka (1967) har dragit slutsatsen att 1860 års skollag var mer folklig än nationell och att de nationella idéerna vid tiden hade svårt att etablera sig i de bredare massorna.

I 1869 års lag för den lärda skolan i Norge, som var den första skollagen för denna skolform sedan 1809 i landet (Mediås, 2004), uttrycktes däremot nationsbyggande begrepp desto tydligare. Det var inte längre endast modersmålet, som nu också innehöll *oldnorsk*, som tydde på en mer nationellt inriktad skola. Även i historia och geografi, med kartkunskap om Norge, formulerades centrala mål med undervisningen om fäderneslandet. Parallellt med att de norska inslagen betonades på ett tydligare sätt skulle även Nordens (alltså inte Skandinaviens) geografi och historia översiktligt ingå i historie- och geografiundervisningen i middelskolen samt på

latin- och realgymnasierna (NO, 1869). Dessa motiv kan kopplas till det kommissionsutkast som gjordes redan 1845 och där det framgick att ”de tre nordiske Rigers” historia och geografi, med särskilt fokus på fäderneslandets, skulle behandlas i dessa skolformer (NO, 1845).

Man kan således utifrån begrepps användningen koppla det nationella genombrottet i de norska styrdokumentet till 1869 snarare än till 1860. Vid det laget hade samfundet övergått till fäderneslandet och även om de två reformerna avser två olika skolformer (de allmänna 1860, de lärda 1869) var det en uppenbar begrepps förändring. I denna expansions- och övergångsfas var fäderneslandet fortsatt en vital beståndsdel samtidigt som ländernas nationsnamn (Danmark, Norge, Sverige) blev mer framträdande. Detta gällde i synnerhet de lärda skolformerna i samtliga länder, där det också föreskrevs fler undervisningsmotiv för det skandinaviska och det nordiska. Det var särskilt synbart i de svenska läroverksstadgorna från 1856 och 1859, samtidigt som de danska och norska motsvarigheterna visade mindre tydliga spår av detta. Liknande närmanden skulle, åtminstone i Danmark, sedermera bli allt vanligare i de lärda skolorna.

(Pan-)nationsfasen (1871–1905)

De skandinaviska skolorna blev alltmer nationellt orienterade under 1800-talets gång, vilket återspeglades i skolans styrdokument. Under perioden 1871–1905 blev det nationella programmet i de tre ländernas skolprogram ännu tydligare än det hade varit tidigare. Det inomnationella i skolan samverkade emellertid med det mer övergripande skandinaviska, som under de sista årtiondena av 1800-talet fick en mer betydelsefull roll. Gerven (2022, s. 387) har konstaterat att skandinavismen var ”intertwined with the nationally-specific cultural nationalisms of Denmark, Norway, and Sweden” och att skandinavismen inte bara skapade en pan-nationell identitet utan även en inomnationell. I periodens styrdokument förekom också i regel de skandinaviska närmandena i samklang med det nationella.

Från 1870 träffades lärare från de tre länderna på de nordiska skolmötena, vilket grundade sig i ”föreställningen att man stod på en delad grund” (Landahl, 2015, s. 9), där erfarenhetsutbyten och debatter om undervisning och pedagogik ägde rum. Mötena var i hög grad styrda av skandinavismens idéer (Landahl, 2015) och det var här begreppet ”pedagogisk skandinavism” myntades (Hemstad, 2008). Ullman (2021) har kallat den pedagogiska skandinavismen för en reformrörelse, eftersom flertalet medverkande på

de nordiska skolmötena hade ett visst inflytande och att de försökte omsätta de skandinavistiska visionerna i praktiken. De deltagande lärarna önskade bland annat mer av nordiska språk, samt av nordisk historia och geografi i de tre ländernas undervisning (Andersson, 1989). Det var följaktligen inte otänkbart att Skandinavien och Norden skulle ges större utrymme i skolorna efter 1870, vilket också avspeglades i styrdokumentet.

På de nordiska skolmötena såg de deltagande lärarnas intressen ut att infrias då 1871 års skollag för de lärda skolorna i Danmark inkluderade svenska och oldnordisk i det för skolan uttalat viktigaste läroämnet modersmålsundervisningen (DK, 1871a). Särskilt ställningen för oldnordisk stärktes genom skolordningen från samma år, då ett muntligt avgångsprov krävdes i det ämnet där även svenska ingick. Danmarks historia skulle utgöra stoffet i historieundervisningen, men även Nordens historia tillägnades en del utrymme (DK, 1871b). I det tillägg till 1871 års skollag i Danmark som gjordes 1882 hade formuleringen ”Nordens historia” ersatts med ”Norges och Sveriges historia” (DK, 1882). Oldnordisk och svenska var 1882 fortsatta beståndsdelar av modersmålsundervisningen och valet att inkludera dem i detta läroämne bör uppfattas som en sorts politisk kompromiss, då partiet Venstre agiterade för en nordisk-historisk linje i de danska lärda skolorna (Haue, 2013).

I Sverige hade det norska och danska språket sedan 1856 ingått i modersmålsundervisningen och när lagen från 1878 för de lärda skolorna antogs kvarstod detta. Till skillnad från de tidigare reformerna för läroverken skulle däremot inte Norges eller Danmarks geografi explicit utgöra centrala stoff. I stället hette det att eleverna skulle läsa valda stycken ur ”Nordens saga, historia och geografi” (SV, 1878a). Den norska och danska historien ingick däremot i historieundervisningen, medan geografifämnet handlade om fäderneslandets geografi (SV, 1878a). Det motsatta gällde i normalplanen för den svenska allmänna skolformen från samma år, där historieundervisningen bestod av Sveriges historia och där norsk och dansk geografi behandlades jämte fäderneslandets geografi (SV, 1878b). I 1882 års stadga för den svenska folkskolan påvisades däremot inte några närmanden till de skandinaviska grannarna. Noterbart var dock att historieämnet döptes om från fäderneslandets historia till endast historia (SV, 1882).

Den norska lagen för de allmänna skolorna i städerna från 1880 följde i liknande spår som de tidigare lagarna för denna skolform. Att eleverna skulle stöpas till medlemmar av samfundet var fortsatt det huvudsakliga motivet med skolgången (NO, 1880). I den nya folkeskolens styrdokument

från 1889 kvarstod formuleringen med tillägget att eleverna skulle bli medlemmar av ”det *norske* [min kursivering] Statssamfundet” (NO, 1889a; NO, 1889b). ”Kjendskab til vor borgerlige Samfundsordning” var en del av den historieundervisning som folkeskolen i Norge skulle lära ut såväl på landsbygden som i städerna (NO, 1889a; NO, 1889b). Året därpå utformades skolplanen för 1889 års lagar där de nya läroämnena historia och geografi genomsyrades av fäderneslandet, medan modersmålsundervisningen fortsatt handlade om det norska språket (NO, 1890). Det framkom med andra ord inte några skandinaviska närmanden i den norska allmänna skolan under perioden. Annorlunda var det i den svenska motsvarigheten från 1889 där Norge och Danmark, likt formuleringen i normalplanen från 1878, ingick i geografiämnet samtidigt som eleverna också skulle ta del av den ”skandinaviska halföns fysiska beskaffenhet” (SV, 1889). Historieämnet handlade fortsatt om fäderneslandets historia (SV, 1889).

Även i Danmark gjordes fler skandinaviska närmanden när nya bestämmelser för lärarseminarierna antogs 1889. Kunskapskrav ställdes på det svenska språket, den svenska grammatiken, de grundläggande språkreglerna och ”forholdet mellem de svenske og danske Lydsystemer og Bøininger” (DK, 1889). Nordisk sagohistoria samt Danmarks, Norges och Sveriges historia examinerades, medan fäderneslandet utgjorde det centrala i sång- och geografiundervisningen (DK, 1889). I motsvarande riktlinjer för lärarseminarierna i Norge 1894 var det fäderneslandets språk, historia, samhälle och geografi som utgjorde kunskapskraven. För att ytterligare illustrera avsaknaden av det skandinaviska i de norska styrdokumenterna skrevs inga motiv ut om Skandinaviens geografi, men kunskaper om de nordamerikanska fristaternas geografi efterfrågades (NO, 1894).

Att Norge och ”det norska” stod i en särställning i den norska skolans styrdokument under 1890-talet var även tydligt i de högre allmänna skolorna när lagen från 1896 trädde i kraft. Stoffet i modersmålsundervisningen utgjordes då av de olika norska målen, norska språkets historiska utveckling och den norska litteraturens övergripande drag, medan historie- och geografiämnet upptogs av fäderneslandet (NO, 1896). Skillnaderna mellan de norska lärda skolorna och de danska och svenska motsvarigheterna var slående. En förklaring till detta kan vara unionsfrågan och att Danmark och Sverige var fria stater, medan Norge fortsatt inte var fullt självständigt. Att stärka det inomnationella snarare än det skandinaviska kan följaktligen ha betraktats som viktigast för det norska skolväsendet.

I 1893 års tillägg för de lärda skolorna i Danmark var det ”Nordens historia”, och inte ”Danmarks, Norges och Sveriges historia”, som ingick i historieämnet (DK, 1893). Detta följdes upp året därpå, 1894, i kunskapskraven för lärarseminarierna, där Nordens historia och den nordiska sagohistorien ingick och där ett examensprov i det svenska språket kunde tillkomma (DK, 1894). Riktlinjerna för 1894 var inte lika skandinaviskt formulerade som föregångaren från 1889 och de uteslöt exempelvis kunskapskravsbeskrivningarna för det svenska språket. Likt 1889 var fäderneslandet det centrala stoffet i geografi- och sångundervisningen (DK, 1894). Även om Norden omnämndes i de nya direktiven var 1890-talets reformer i Danmark mindre skandinaviska i sitt omfång jämfört med de som tillkom under 1870- och 1880-talen.

För den nya danska folkeskolan (Gjerløff & Jacobsen, 2014) utarbetades en ny undervisningsplan 1900, där det danska språkets betydelse underströks. Danskan skulle hädanefter genomsyra hela den allmänna skolformens undervisning. Några omnämningar av det svenska språket fanns dock inte. Däremot skulle eleverna lära sig utförligt om den skandinaviska geografin, medan fäderneslandet utgjorde det primära stoffet i historia och sång (DK, 1900). Detta påminde sålunda om de svenska normalplanerna för folkskolan, där grannländernas geografi betraktades som undervisningsmaterial medan fäderneslandet utgjorde det centrala i modersmåls-, historie- och sångundervisningen. Detta faktum gick även att fastslå efter att den nya svenska normalplanen antogs 1900, som i huvudsak var lik föregångarna beträffande de nationella uttrycken (SV, 1900). Den allmänna skolans två nya reformer i Norge 1902 och 1903 för folkskolorna på landsbygden och i städerna gick i gamla spår med formuleringarna om det norska statssamfundet (NO, 1902/03a; NO, 1902/03b).

De tre ländernas allmänna skolformer var alltså en i huvudsak inomnationell angelägenhet. I allmueskolernes och folkskolornas styrdokument för perioden framgick det tydligt att eleverna primärt skulle mötas av det danska, norska respektive svenska perspektivet. Runt 1900 skiljde sig dock ländernas lärda skolor något åt. De danska och svenska lärda skolorna går, utifrån styrdokumentet, att betrakta som mer skandinaviskt inriktade i kontrast till den nationellt inriktade norska lärda skolan. De danska och svenska lärda skolorna var förvisso i allra högsta grad ”danska” respektive ”svenska”, men skandinaviska tendenser existerade parallellt.

Samma tendens fortsatte in på 1900-talet med den danska högre allmänna skolans lag från 1903 där ”Dansk med de øvrige nordiske Sprog”

och svensk samt norsk kartkunskap ingick i modersmåls- respektive geografiundervisningen (DK, 1903a). Lättare läsestycken på svenska skulle läsas i samband med modersmålsundervisningen, medan instruktioner för historieämnet uteblev (DK, 1903a). Ett tillkännagivande för de danska lärda skolorna (DK, 1903b) gav dock tillåtelse till att den nordiska historien före 1660 kunde plockas bort från undervisningen om läraren så önskade.

Året därpå antogs nya riktlinjer för mellemskolen, då modersmålsundervisningen nu kallades ”Dansk (med svensk)” och där norsk litteratur kunde användas i läsningen. Likt bestämmelserna för de danska lärarseminarierna från 1889 var huvudmålet med undervisningen i svenska att ”opmærksomme paa Lighed og Forskel mellem Dansk og Svensk i Henseende til Ord, Talemaader og Bøjningsformer” (DK, 1904). I 1904 års bestämmelser för mellemskolen i Danmark framgick också skandinaviska närmanden i historieämnet, där särskilt fokus låg på ”de tre skandinaviske Landes Forhold til hinanden” samtidigt som geografiämnet handlade om både Nordens och Danmarks geografi (DK, 1904). Det skandinaviska och det nordiska var med andra ord alljämt viktigt stoff i Danmark.

Den svenska stadgan för läroverken 1905 visade ett litet tillbakadragande av de skandinaviska närmandena i jämförelse med tidigare styrdokument. Varken norska eller danska ingick från 1905 i modersmålsundervisningen och ett huvudmotiv med undervisningen var att ”väcka och underhålla ett fosterländskt sinnelag” hos eleverna (SV, 1905). Eleverna skulle dock besitta kartkunskap om den skandinaviska halvöns gränser och för att få en lektorstjänst kunde en godkänd examen i nordiska språk behövas (SV, 1905). Under denna innehållsrika period 1871–1905 var den svenska lärda skolan i högsta grad en nationell angelägenhet, men den visade också, fram till 1905, en hel del skandinaviska närmanden. Detta var lika tydligt i den danska motsvarigheten där det nationella och pan-nationella samverkade.

Det var i detta hänseende som de norska lärda skolorna skiljde sig mest från de danska och svenska, då det skandinaviska eller nordiska gavs väldigt liten, om än någon, plats i de norska styrdokumentet. Även om det skandinaviska inte reflekterades i styrdokumentet, har Roos (2021) konstaterat att norsk skola och utbildning under 1800-talet var starkt influerad av de skandinaviska idéerna och att den norska nationella utvecklingen bör förstås utifrån ett större internationellt perspektiv där de pan-skandinaviska tankarna spelade en stor roll. De inomnationellt knutna begreppen var

emellertid för de allmänna skolformerna de mest framträdande. Förutom i några särskilda fall, i synnerhet i samband med geografiundervisningen, framträdde inte det skandinaviska eller nordiska i allmueskolernes och folkskolornas styrdokument.

Slutsatser

I det här kapitlet har jag undersökt skandinavismens och nationalismens utveckling och plats i de danska, norska och svenska styrdokumenterna under hundraårsperioden 1805–1905. Genom att kartlägga och analysera begrepp och termer som härleder till nationen och nationsbygget har jag identifierat tre olika faser: den nationella etableringsfasen (1805–1842), expansions- och övergångsfasen (1843–1870) och (pan-)nationsfasen (1871–1905). Faserna överlappar delvis med varandra, men de har också sina egna karakteristiska drag där nationsbundna begrepp skiftar och används olika. Studien visar att skandinaviska närmanden ökade markant under den senare fasen, även om de också förekom sporadiskt tidigare. Dessa skandinaviska närmanden kan förstås utifrån skandinavismens expansion under 1800-talet och de ökade samarbetena och kontakterna över nationsgränserna.

I den inledande fasen 1805–1842 var fäderneslandet det i huvudsak brukade begreppet i Danmark och Sverige. Eleverna skulle känna kärlek till fäderneslandet, ha kunskaper om fäderneslandets historia och geografi, stå i fäderneslandets tjänst, känna trohet och lydnad för konungen samt utvecklas till goda medborgare inom fäderneslandets ramar. Dessa medborgerliga termer går att knyta till den statsnationalism som växte fram under franska revolutionen och som sålunda var tidsenlig med de första styrdokumenterna för perioden. Danmarks och Sveriges styrdokument för denna första period var snarlika i sina nationsbyggande formuleringar, trots att Danmark i huvudsak reformerade den allmänna skolformen medan Sverige lade sitt fokus på att reformera de lärda skolorna. I 1820 års skolordning, som gällde de lärda skolorna i Sverige, omnämndes också Skandinavien för första gången i styrdokumenterna. Användandet av det skandinaviska begreppet i Sverige under de första decennierna av unions-tiden var, som Hemstad (2018b) har visat, ett sätt från svenskt håll att knyta Norge närmare sig genom att uppvisa en gemensam identitet och historia.

Eftersom begreppet skandinavism brukades först 1843 (Hemstad, 2018a), bör det initiala svenska närmandet 1820 inte tolkas som ett tidigt skandinavistiskt försök utan snarare som ett sätt för styrdokumentsförfattarna att

skapa en gemensam identifikation med Norge. Att Sverige önskade närma sig Norge var en del i den så kallade 1812 års politik som i praktiken innebar en svensk-rysk överenskommelse om stillad svensk revansch känsla för förlusten av den östra riksdelen (Finland) samtidigt som Ryssland inte skulle motsätta sig att Norge tillföll Sverige. I all enkelhet handlade det om att ”glömma” Finland och närma sig Norge (Bring, 2008; Edgren, 2010; Gustafsson, 2017). Det handlade alltså ännu inte om någon form av kulturnationalistisk skandinavism. I Norge användes under den här perioden, 1805–1842, få nationsbyggande termer i styrdokument. Medan styrdokument för de allmänna och lärda skolformerna i Danmark och Sverige beskrev stora delar av utbildningsuppdraget med det nationsknutna begreppet fäderneslandet, saknades liknande formuleringar i Norge. Thuen och Vaage (2004) samt Hommerstad (2014) är några av de som har identifierat tidigare former av norsk nationalism från de första decennierna av unionstiden. Men i skolans styrdokument lyste den typ av formuleringar som kan knytas till nationen eller nationsbygget med sin frånvaro.

Den andra fasen 1843–1870 var en form av övergångs- och expansionsfas i de skandinaviska skolorna. Till skillnad från den tidigare perioden kan nu ett visst nationellt uppvaknande i Norge noteras. Tidigare forskare (Roos, 2021; Stugu, 2001; Telhaug & Mediås, 2003) har noterat att den norska skolan blev mer nationellt inriktad från skollagen 1860 och framåt. Första gången en term användes som *kan* betraktas som ett nationsnärmande i de norska styrdokument var emellertid 1848, då målen med undervisningen beskrevs vara att skolgången skulle ge eleverna de kunskaper och färdigheter som krävdes för att bli medlemmar av statssamfundet. Det går sålunda att spåra en första nationell riktning i de norska styrdokument redan till 1848. Begrepps användandet i styrdokument var emellertid tydligare och mer nationsinriktade 1869, då undervisningen för de lärda skolorna skulle handla om modersmålet (och oldnorsk), samt om fäderneslandets historia och geografi (med kartkunskap om Norge). Eftersom varken nationen Norge eller fäderneslandet tidigare hade nämnts (med kommissionsutkastet för de lärda skolorna från 1845 som undantag) i styrdokument, går det att argumentera för att skollagen från 1869 var något av en vändpunkt i den norska nationella skolans historia.

Det var också i 1869 års skollag som Norge gjorde sina tydligaste och synbart enda skandinaviska närmanden under denna hundraårsperiod med motiven för nordisk historia och geografi i middelskolan samt latin- och realgymnasierna. År 1869 tog följaktligen de norska styrdokument

några steg i statsnationalistisk riktning, även om ett mindre skandinaviskt sidospår också existerade parallellt. Därefter utblev liknande skandinaviska formuleringar i de norska styrdokumentet. Detta går att jämföra med de svenska lärda skolornas styrdokument, som från och med 1856 visade tydliga skandinaviska närmanden. Som Niléhn (1975) har visat spelade den kulturnationalistiska idén om skandinavismen en inte obetydlig roll i de svenska lärda skolornas faktiska undervisning. Perioden 1843–1870 var något av en guldålder för den politiska skandinavismen där studentmöten och kriget om Slesvig-Holstein påverkade de skandinaviska ländernas opinion om de närmaste grannländerna (Becker-Christensen, 1981; Glenthøj & Ottosen, 2022). Det var emellertid först under kommande period som liknande tendenser som i Sverige gick att notera i de danska styrdokumentet.

Den tredje fasen 1871–1905 var en, i samtliga länder, reformrik period. I Norge blev det allt tydligare att det inomnationella programmet skulle genomsyra styrdokumentet i både de allmänna och de lärda skolformerna. Formuleringarna om att lära sig om Nordens historia och geografi var borta. Det norska språket samt fäderneslandets historia och geografi var det huvudsakliga innehållet i fråga om nationsbygget. Särskilt språket har tidigare (Stugu, 2001) identifierats som det mest centrala i den norska nationalismen mot slutet av perioden och nationell stolthet dominerade undervisningen och läroböckerna såväl åren före som åren efter unionsupplösningen med Sverige 1905. Modersmålsundervisningen i Norge hade vid tiden runt sekelskiftet en ovanligt stark ställning i jämförelse med andra länder i Europa (Sivertsen, 1946). Enligt Stugu (2001, s. 117) blev den norska nationalismen under perioden ”a mixture of German cultural nationalism and Western European ideas of a civic nation”. Slutsatsen är rimlig att dra, vilket den här studien har visat, att det inomnationella var särskilt betonat i just de norska reformerna. En förklaring till det inomnationella perspektivet i de norska styrdokumentet är unionsfrågan, där det norska skolväsendets roll var att sprida det unikt norska, snarare än det skandinaviska, för att stärka den norska inomnationella rörelsen och tankeidén.

Till skillnad från den allmänrådande inomnationella inriktningen i Norge existerade det i de fria staterna Danmark och Sverige skandinaviska närmanden parallellt med det inomnationella i såväl modersmålsundervisningen som historie- och geografiundervisningen. Detta gällde i första hand för de lärda skolorna i de två länderna, medan de allmänna skolformerna under i stort sett hela hundraårsperioden var en inomnationell

angelägenhet. Det framgick i båda ländernas styrdokument för perioden 1871–1905 att skandinaviska inslag var förekommande i de lärda skolorna. Detta var fallet fram till att den svenska skolstadgan för läroverken antogs 1905, då de skandinaviska motiven för undervisningen var betydligt mer begränsade än tidigare. Det är inte otänkbart att unionsupplösning och norsk fientlighet gentemot unionen låg bakom detta. Som Elvander (1961) har påvisat skulle nationalismen i Sverige successivt övergå till en mer konservativ statsnationalism med start från 1880-talet och framåt.

Edgren (2018, 2024) har också visat att de danska och norska läsestyckena plockades bort från den svenska läseboken för folkskolan 1893. Hemstad (2008) har konstaterat att de tidigare blomstrande relationerna mellan lärarna över de olika gränserna svalnade rejält åren runt och efter unionsupplösningen. Det ”danska” respektive det ”svenska” var fortsatt bestående inslag i undervisningen i såväl Danmark som Sverige och var den dominerande begreppsapparaten under den här perioden. Det går emellertid att argumentera för att perioden 1871–1905 trots allt var en både nationell och pan-nationell fas i styrdokumentet, åtminstone i Danmark och Sverige.

Trots att vissa skandinavistiska tendenser uppenbarades redan under 1850-talet i Sverige, visade reformerna från den här tiden att det i huvudsak var under de senare decennierna av 1800-talet som skandinavismen fick fotfäste i skolans styrdokument. Niléhn (1975) har lyft fram att skandinavismen som politisk faktor vid det laget inte påverkade debatterna inom skolväsendet nämnvärt, men att det i realiteten, i själva undervisningen, var annorlunda och att de pan-nationellt kulturnationalistiska inslagen var påtagliga. 1870-talet bör betraktas som det riktiga startskottet för skandinavismen inom de skandinaviska skolorna, även om de mer inom-nationellt präglade styrdokumentet i Norge inte visade några liknande tendenser som de övriga två ländernas. De skandinavistiska influenserna hade ändå en stor påverkan på den norska skolans nationella utveckling, vilket Roos (2021) konstaterat, men som intressant nog inte framkommer i styrdokumentet.

Det första nordiska skolmötet hölls 1870. Ullman (2021) har kallat det för en reformrörelse, eftersom många inflytelserika personer inom skolans värld deltog. Det är sålunda inte otänkbart att sådant som diskuterades på de nordiska skolmötena också influerade skolans styrdokument i Danmark och Sverige. I båda länderna brukades skandinaviska och nordiska begrepp företrädesvis i samband med det nationella, exempelvis

genom att danska elever skulle lära sig svenska inom ramen för modersmålsundervisningen och att svenska elever skulle lära sig om norsk och dansk geografi i samband med den svenska geografien. Det fanns därigenom en övergripande kulturnationalistisk tanke med fäste i språk, historia och geografi som enade de skandinaviska länderna. Gervens (2022) slutsats om att det inomnationella och det pan-nationella växelverkade och stärkte varandra inom kulturskandinavismens fält framstår som en rimlig slutsats för Danmarks och Sveriges styrdokument från framför allt 1870 och framåt. Det var däremot annorlunda i de norska styrdokumenten där det inomnationella *inte* växelverkade med det skandinaviska, eftersom en norsk nationell identitet formulerades utan att omnämna vare sig Skandinavien eller Norden.

Forfatterbiografi

Daniel Jakobsson (f. 1990) är doktorand i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet. Han skriver för närvarande en avhandling om konstruktionen av Skandinavien i de danska, norska och svenska skolsystemen under 1800-talet. Jakobsson studerar särskilt skandinavismens roll i ländernas nationella konstruktion av skolan. Han tittar bland annat på skolornas styrdokument, policys och vägledningar samt läroböcker och andra texter rörande skola, utbildning, nationalism och skandinavism under tidsperioden.

Referenser

Källor

- DK. (1806). 1806 års Provisorisk Reglement for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Siælland, Fyen, Lolland og Falster.
- DK. (1814a). 1814 års Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark.
- DK. (1814b). 1814 års Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstæderne i Danmark Kiøbenhavn undtagen.
- DK. (1814c). 1814 års Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn.
- DK. (1818). 1818 års Almindeligt reglement for Skolelærer-Seminarierne i Danmark.
- DK. (1850). 1850 års Ministeriel bekendtgørelse angående en undervisningsplan og eksamensbestemmelser for de lærde skoler i Danmark (Den Madvigske Skoleordning).
- DK. (1857). 1857 års Bekjendtgjørelse indeholdende forandrede bestemmelser angaaende Adgangen til Skolelærer-Seminarierne i Danmark, Adgangsprøven ved samme m.m.
- DK. (1871a). 1871 års Lov om undervisningen i de lærde skoler i Danmark.
- DK. (1871b). 1871 års Anordning angaaende Undervisningen i de lærde Skoler (Den Hall'ske Skoleordning).

- DK. (1882). 1882 års Kgl. anordning angående forandringer i og tillæg til de i forordningen af 5. august 1871 angående undervisningen i de lærde skoler indeholdte bestemmelser.
- DK. (1889). 1889 års Bestemmelser om Skolelærer- og Skolelærerinde-Examen i Overensstemmelse med Lov af 25de Juli 1867.
- DK. (1893). 1893 års Bekendtgørelse om Forandringer i Anordning af 16de Juni 1882 om Undervisningen i de lærde Skoler.
- DK. (1894). 1894 års Bekendtgørelse om Optagelsesprøven, Undervisningen og de afsluttende Prøver ved Seminarierne.
- DK. (1900). 1900 års Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler (Det Sthyrske Cirkulære efter V. Sthyr).
- DK. (1903a). 1903 års Lov om højere Almenskoler m.m.
- DK. (1903b). 1903 års Bekendtgørelse om Undervisningen i Historie i de lærde Skolers V. og VI. Klasse.
- DK. (1904). 1904 års Bekendtgørelse angaaende Undervisningen i Mellemskolen.
- NO. (1818). 1818 års Forslag fra Lovkomiteen til Lov om Almueskolevæsenet og Seminarier Oprettelse m.m. samt Forslag Fra Repr. Isaachsen om Oprettelse af Seminarier.
- NO. (1824). 1824 års Forslag fra Do. om at gjenoptage Behandlingen af Lovkomiteens til Stortinget i 1818 indgivne Udkast til Lov om Almueskolevæsenet paa Landet.
- NO. (1827). 1827 års Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet.
- NO. (1834). 1834 års Plan og instruks for almueskolen.
- NO. (1845). 1845 års Lov om de lærde Skoler — Kommissionsudkast.
- NO. (1848a). 1848 års Lov om Almueskolevæsenet paa Landet.
- NO. (1848b). 1848 års Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne.
- NO. (1851). 1851 års Lov om Almueskolevæsenet paa Landet.
- NO. (1857). 1857 års Lov om Forandr. i de for examen artium og de lærde Skoler gjældende Bestemmelser.
- NO. (1860). 1860 års Lov om Almueskolevæsenet paa Landet.
- NO. (1869). 1869 års Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse.
- NO. (1880). 1880 års Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne.
- NO. (1889a). 1889 års Lov om Folkeskolen paa Landet.
- NO. (1889b). 1889 års Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne.
- NO. (1890). 1890 års Udkast til Skoleplan for Folkeskolan.
- NO. (1894). 1894 års Kgl. prp. ang. vedtagelse af forandr. i lov om seminarier og prøver for lærere og lærerinder i folkeskolen af 14. juni 1890 (ang. tiden for optagelsesprøvens afholdelse, fritagelse for prøve i mandligt haandarbejde for lærere med legemsfeil).
- NO. (1896). 1896 års Lov om høiere almenskoler.
- NO. (1902/03a). 1902/03 års udkast til lov om forandringer i lov om folkeskolen paa landet av 26de juni 1889.
- NO. (1902/03b). 1902/03 års udkast til lov om forandringer i lov om folkeskolen i kjøpstæderne av 26de juni 1889.
- SV. (1807). 1807 års skolordning.
- SV. (1820). 1820 års skolordning.
- SV. (1821). 1821 års Anvisningar och råd till lärare.
- SV. (1842). 1842 års folkskolestadga.
- SV. (1856). 1856 års läroverksstadga.
- SV. (1859). 1859 års läroverksstadga.
- SV. (1878a). 1878 års skollag.
- SV. (1878b). 1878 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor.
- SV. (1882). 1882 års folkskolestadga.
- SV. (1889). 1889 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor.
- SV. (1900). 1900 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor.
- SV. (1905). 1905 års läroverksstadga.

Litteratur

- Andersson, H. (1989). Skola och lärare i nordismens tjänst: De nordiska skolmötena 1870–1910. I G. Richardson & U. Dahllöf (Red.), *Utbildningshistoria* (s. 15–23). Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Backholm, J. (1994). När lärarna blev nordister – om skandinavism och nordism på de första nordiska skolmötena. *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*, 1(70), 17–27.
- Becker-Christensen, H. (1981). *Skandinaviske drømme og politiske realiteter: Den politiske skandinavisme i Danmark 1830–1850*. Arusia – Historiske Skrifter I.
- Bring, O. (2008). *Neutralitetens oppgåang och fall: eller den gemensamma säkerhetens historia*. Atlantis.
- Dokka, H. J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Universitetsforlaget.
- Edgren, H. (2010). Traumakonstruktionen: Svensk historieskrivning om riksspängningen 1809. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 1(76), 9–39.
- Edgren, H. (2018). Skandinaviskt och nordiskt i Läsebok för folkskolan under 1800-talets avslutande decennier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(102), 157–170. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-02-06>
- Edgren, H. (2024). *En kungsådra för nationens samhörighet. Läsebok för folkskolan i det sena 1800- och tidiga 1900-talets skola och samhälle*, Nordisk Akademisk Press.
- Elvander, N. (1961). Från liberal skandinavism till konservativ nationalism i Sverige. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 2(27), 366–386.
- Gerven, T. V. (2022). *Scandinavism: Overlapping and Competing Identities in the Nordic World, 1770–1919*. Universiteit van Amsterdam.
- Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system: 1850–1920*. Aarhus Universitetsforlag.
- Glenthøj, R., & Ottosen, M. N. (2022). *Union eller undergang del 1: Kampen för ett enat Skandinavien*. Historisk media.
- Gustafsson, H. (2017). *Nordens historia: en europeisk region under 1200 år*. Studentlitteratur.
- Haarder Ekman, K. (2010). "Mitt hems gränser vidgades": en studie i den kulturella skandinavismen under 1800-talet. Stockholms universitet.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Gyldendal.
- Haue, H. (2013). Den danske skoles nordiske orientering. I T. Balle, H. Haue & M. Schelde (Red.), *Nordisk pedagogisk tradition – mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole* (s. 83–101). Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Hemstad, R. (2008). *Fra Indian summer til nordisk vinter: Skandinavisk samarbeid, skandinavisme og unionsopplosningen*. Akademisk Publisering.
- Hemstad, R. (2018a). Scandinavianism: Mapping the Rise of a New Concept. *Contributions to the History of Concepts*, 1(13), 1–21. <https://doi.org/10.3167/choc.2018.130102>
- Hemstad, R. (2018b). "Skandinavismens" tillkomst som samtidig og omstridt begrep. I R. Hemstad, J. Fabricius Møller & D. Thorkildsen (Red.), *Skandinavismen: Vision og virkning* (s. 21–43). Syddansk Universitetsforlag.
- Hettne, B., Sörlin, S., & Østergård, U. (1998). *Den globala nationalismen: Nationalstatens historia och framtid*. Studieförbundet Näringsliv och samhälle.
- Holmberg, Å. (1946). *Skandinavismen i Sverige vid 1800-talets mitt (1843–1863)*. Elanders Boktryckeri Aktiebolag.
- Hommerstad, M. (2014). *Politiske bønder: Bondestrategene og kampen om demokratiet 1814–1837*. Scandinavian Academic Press.
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola 2: Det pedagogiska arvet*. Sober.
- Johansson, R. (1993). Nationer och nationalism: Teoretiska och empiriska aspekter. I S. Tägil (Red.), *Den problematiske etniciteten: Nationalism, migration och samhällsomvandling* (s. 15–63). Lund University Press.

- Landahl, J. (2015). Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870–1970): Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 3(24), 7–23. <https://doi.org/10.48059/uod.v24i3.1040>
- Larsen, C. (2017). A Diversity of Schools: The Danish School Acts of 1814 and the Emergence of Mass Schooling in Denmark. *Nordic Journal of Educational History*, 1(4), 3–28. <https://doi.org/10.36368/njedh.v4i1.85>
- Larsen, C. (2019). Good and Righteous People and Useful Citizens of the State: The Danish 1814 School Acts and the Rise of Mass Schooling in Denmark. I J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Red.), *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (s. 119–144). Palgrave Macmillan.
- Larsen, C., Nørr, E., & Sonne, P. (2013). *Da skolen tog form: 1780–1850*. Aarhus Universitetsforlag.
- Larsson, E. (2022). Att uppfostra eller undervisa: Debatten om de allmänna skolornas funktion vid första svenska allmänna lärarmötet år 1849. I V. Englund, A. Berg, P. Bernhardsson, J. Holmén, E. Larsson, G. Larsson, J. Ringarp & D. Sjögren (Red.), *Utbildningens fostrande funktioner: Historiska undersökningar av fostran i offentliga och enskilda utbildningsinsatser* (s. 65–83). Uppsala Studies of History and Education (SHED).
- Mediås, O. A. (2004). *Enhetsskolens utveckling i Danmark og Norge: Allmueskolen/folkeskolen/grunnskolen i utveckling fra de første skolelover og fram til år 2003*. Aalborg Universitetsforlag.
- Myhre, R. (1971). *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. Fabritius & Sonners Boktrykkeri.
- Niléhn, L. H. (1975). *Nyhumanism och medborgarfostran: åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*. Gleerup.
- Roos, M. (2021). *International Impact on the 19th century Norwegian Education: Development, Influence and National Identity*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88385-0>
- Sivertsen, H. (1946). *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. John Griegs forlag.
- Sivesind, K., & Hultén, M. (2023). Reform histories and changing educational conceptions of the nation and nationalism in Norwegian and Swedish curricula 1900–2020. I D. Tröhler (Red.), *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism* (s. 224–248). Routledge.
- Stugu, O. S. (2001). Educational Ideas and Nation Building in Norway 1840–1900. I S. Ahonen & J. Rantala (Red.), *Nordic Lights: Education for Nations and Civic Society in the Nordic Countries* (s. 107–122). Finnish Literature Society.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thuen, H., & Vaage, S. (2004). *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Abstrakt forlag.
- Tröhler, D., & Maricic, V. (2023). Education and the nation: Educational knowledge in the dominant theories of nationalism. I D. Tröhler (Red.), *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism* (s. 7–33). Routledge.
- Ullman, A. (2021). Anna Sandström och den pedagogiska skandinavismen. I A. Burman, J. Landahl & D. Lövheim (Red.), *Moderna pedagogiska utopier* (s. 29–51). Södertörns högskola.
- Ullstad, H. (2014). Med mjöd och manligt glam på fädrens sätt: Studentskandinavismen som ideologi och performativ praktik. I M. Hillström & H. Sanders (Red.), *Skandinavism: En rörelse och en idé under 1800-talet* (s. 82–113). Makadam i samarbete med Centrum för Öresundsstudier vid Lunds universitet.
- Westberg, J. (2014). En politisk illusion? 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan. I B. Riis Larsen, C. Larsen, J. Eckhardt Larsen, L. Rosén Rasmussen & S. Wiborg (Red.), *Uddannelseshistorie 2014*, (48 årbog, s. 52–70).

KAPITTEL 10

The Origins and Effects of Educational Reforms on History Teaching in Denmark and Norway in the 1960s: Teaching the Second World War and the Holocaust

Susann Longva Vaeth History Department, Brandeis University

Abstract: This article explores how the major reforms and national curricula introduced in 1959 and 1960 in Denmark and Norway affected the subject of history, with special attention to the Second World War and the Holocaust. I pinpoint key moments of change and conflict in history education by analyzing educational reforms, government correspondence, national curricula, and educational materials from the late 1950s and early 1960s. Pairing these sources with notes and reports from the UNESCO international conferences on education reveals where national education and international agendas intersect. There is not much research dedicated to comparative studies on the evolution of the Second World War and Holocaust education that uncover international trends. This article argues that the reforms of mandatory education cannot be studied as an isolated Scandinavian phenomenon. Instead, the reforms must be viewed as an international movement towards a humanistic education relying heavily on the subject of history for morality lessons.

Keywords: history education, educational reforms, Scandinavia, UNESCO

Sitering: Vaeth, S. L. (2025). The Origins and Effects of Educational Reforms on History Teaching in Denmark and Norway in the 1960s: Teaching the Second World War and the Holocaust. I Edgren, H. & Hovland, B. M. (Red.), *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie. Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids samtidige utdanningsreformer* (Kap. 10, s. 187–205). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch10>

Lisense: CC-BY 4.0

Introduction

The Second World War was integral to developing history education in Denmark and Norway. Not only did it force educators to confront and process a difficult past, but it also changed the fundamental beliefs and philosophies surrounding education, teaching, and learning. History teaching changed its goals from memorizing succinct facts, dates, and figures to imbuing history lessons with teachable moments and mandates. This shift took place in a larger movement where education transitioned out of, or further out of, a religious and national structure to a humanistic worldview.

It took years of school reforms, advancement in child psychology studies, and the increased need for general education before the Second World War and Holocaust education took its current shape. The Holocaust did not become a term, much less a topic in education, until decades later. Today, the Holocaust is a mandatory part of the Norwegian curriculum and Danish schools continue to incorporate the topic into school subjects. Research on current Holocaust education, conducted by Fred Dervin, reveals that both countries provide teacher training and development in Holocaust education, as well as student trips to museums and former concentration camps (Dervin, 2015, p. 432).

Denmark and Norway continue to confront their painful memories from the Second World War, and their experiences of and involvement with the Holocaust, but through a global lens. Some studies look at the globalization of education, specifically the subject of history. Historians, such as Helle Bjerg, Claudia Lenz, and Erik Thorstensen, argue in *Historicizing the Uses of the Past* that current history teaching is more concerned with global problems of today and the promotion of human rights, democracy, and peace (Bjerg et al., 2011, pp. 15–16). Moreover, Bjerg, Lenz, and Thorstensen claim that the master narratives created in the early postwar years provided a material and moral reconstruction of the war-affected countries. Later, the master narratives would be confronted and questioned in order to usher in a more nuanced look at the painful history of war (Bjerg et al., 2011, pp. 15–16).

The shift to a global education forces a new culture of learning and a new historical lens — that of applying a universal moral code. Cecilie Felicia Stokholm Banke explores the Scandinavian developments in education, in *Small and Moral Nations: Europe and the Emerging Politics of Memory*, applying the concept of “moralizing international relations” that mainly took

place in the 1990s. The moralizing behavior mainly refers to each country's effort to reexamine its conduct in the past with the goal of accessing the international community. Stokholm Banke argues that the Holocaust became extremely relevant for countries such as Denmark and Norway as their ticket into the global community (Stokholm Banke, 2011, p. 108).

The Second World War expedited new ways of thinking about education and its role in society. A shared development in Danish and Norwegian schools was a strained relationship and distancing between church and education (Gjerløff et al., 2014; Roos, 2024). Around 1960, new teaching guidelines and reforms cemented thoughts that had gained traction in the postwar period. Student-centric schooling, child psychology implementation, increased knowledge about the outside world, and interpersonal understanding became central tenets of the new educational ideals (Gjerløff et al., 2014). Overall, a shift occurred where “the close connection to the Church ended, while experts gained more influence” (Gjerløff et al., 2014, p. 25). Merete Roos argues that a sense of detachment permeated Norwegian society during the 1950s and expressed itself by reacting against normative religious and linguistic systems. This detachment and attention to autonomy and knowledge provided the ideal basis for secular organizations, such as the Norwegian Humanist Organization (NHO) to gain traction. While the NHO gained followers, the church lost its footing in the Norwegian school (Roos, 2024).

This must be understood in the greater context of UNESCO's efforts in promoting international cooperation. In its mission to promote sustainable peace, UNESCO relied on teaching human rights and investing in the upbringing and development of the individual (Teige, 2017). Creating common ground between peoples meant building a new foundation rooted in humanism, not Christianity. This is where a new humanistic education emerges. A humanistic education that contained traces of the Christian heritage, still present in Denmark and Norway, but that increasingly relied on the subject of history to teach moral lessons rooted in humanistic thinking. The internationalization of the subject of history and the turn to humanism did not progress evenly or uniformly over time. Norden Associations' textbook revision provided some pushback against too much international influence, while UNESCO aimed to limit the Eurocentric view in textbooks (Åström Elmersjö, 2014).

Denmark and Norway cannot be viewed as having an isolated development in educational policies and practices, but rather are part of a larger

international trend. UNESCO pushed a reformation of the general education and the subject of history into a humanistic worldview. History education, specifically lessons on the Second World War and Holocaust, could no longer solely discuss military history but had to engage in ethics and morals. In *Linking Holocaust Education to Human Rights Education*, Claudia Lenz traces the development of Holocaust education into a human rights education in Norway and claims that a modernized education project in a democratic society needs to prepare their young for life in a globalized world (Lenz, 2014, pp. 102–103).

This article extends the work of Lenz by comparing two Scandinavian countries, Denmark and Norway, and examines the effect of educational reforms in the 1960s on the subject of history. The examples from Denmark and Norway demonstrate the effect of the educational reforms on the subject of history, the change in the culture of learning, and how it all connects to a shared international educational development. The UNESCO conferences on education, with their early beginnings in the immediate post-war period, aimed to establish international cooperation and community with a shared foundation based on the UN's Declaration of Human Rights. This article breaks new ground by showing that moralizing international relations can find its early beginnings in the major educational reforms in 1959 and 1960. The national efforts to transform history education, the debates within the subject of history related to the Second World War and Holocaust educational materials, and the international conferences hosted by UNESCO that attempted to introduce a global moral code through the Declaration of Human Rights, serve as early catalysts for the Second World War and Holocaust education.

Linking National Reforms to an International Movement

To reeducate after two devastating world wars, there were intentional shifts in history education to focus on students' worldviews and humanistic upbringing. The task to reeducate was a massive undertaking that had roots dating back to the First World War. International organizations, such as UNESCO, launched the *Education for International Understanding* program immediately after WWII. Its long-term goal was that "of better cooperation among people and nations across the world, and to build enduring peace in the minds of men and women" (Teige, 2017, p. 93; Kulnazarova

& Ydesen, 2017, p. 5). In the immediate post-Second World War period, the UN worked to assemble a global educational network to help implement human rights lessons in schools. The UN, a main organizer of global educational cooperation, had a major influence on how teachers and textbook authors conveyed history for elementary and secondary students. Since World War II, official international cooperation and action within the field of education have intensified. The organizations involved in the international education project included The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the International Bureau of Education (IBE), and the International Labour Organization (ILO). In 1958, ILO hosted a meeting reviewing the general social and economic problems affecting teachers. ILO emphasized the importance of not just a general education, but “a study of the theory and practice of education and the psychology of the child and the adolescent” (International Labour Organization, 1958, p. 36).

Education had to be tailored to the student’s cognitive and emotional levels, the child no longer fit into a standard mold of education. According to ILO, if any country wanted to ensure material and spiritual progress, there needed to be suitable education available for all (International Labour Organization, 1958, p. 36). This prerequisite, according to ILO, is of deep interest in every country, despite any economic or political systems in place. One common goal was shared by “industrialized countries,” namely to provide instruction for the largest number of children possible while also providing suitable educational facilities (International Labour Organization, 1958, p. 36). Finally, ILO made the grand statement that the ultimate goal of primary school should, be to “give younger children... an understanding of their purpose in life” (International Labour Organization, 1958, p. 18).

On the importance of the teaching profession, the ILO defined education as a “product and a reflection of a people’s culture” and that any reforms and changes occur based on the “national traditions and the particular history of each country” (International Labour Organization, 1958, p. 7). Denmark and Norway slowly shifted their curricula from a Christian Protestant education to one that aligned with Humanism and the global agenda set by the UN (Gjerløff et al., 2014, ch. 3; Roos, 2024.). If education, according to ILO, was the product of national traditions and cultures, then the Second World War and its aftermath triggered a cultural change in these Scandinavian countries that manifested itself in education. The global cooperation, as demonstrated through the open dialog, comparisons,

and charters at the conferences hosted by UNESCO, IBE, and ILO, set the standards for how education should be carried out and facilitated changes in education for Denmark and Norway.

In 1959, UNESCO and IBE organized the 22nd International Conference on Public Education. The director of IBE, Jean Piaget, gave some opening remarks on the resolutions and origins of the IBE. Piaget, known for his groundbreaking work on child development and the theory of cognitive development, served as one of the first directors of the IBE from 1929–1968. Summarizing the origins of IBE, Piaget mentioned that its main founder, Edouard Claparede, acted “under the twin influence of his concern with an international moral code and the interest of his son Jean-Louis in pacifist education” (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959a, p. 5). Jean Piaget’s opening remarks do not simply trace the establishment of the IBE but reflect a much larger movement in which several countries worked to imbue history lessons with humanitarian values. During and after the First World War, there was a growing wave of conscientious objectors and a spread of tolerance and mutual respect in education; this movement slowed down during the Second World War only to continue its growth in the postwar period (Gjerløff et al., 2014, ch. 19; Åström Elmersjö, 2014).

The formation of organizations such as UNESCO saw to it that the field of education would take on a new meaning and purpose, that of preventative measures for future genocides and devastation. The international attention on education needed a common foundation and set of values to base their work on. Conferences, like the one on Public Education, became increasingly concerned with establishing an international moral code and relied on open dialog to ensure that textbooks and teacher training happened with similar end goals in mind, despite the various methods and processes applied by each country. Attendees included, from Denmark, Eigil Thrane, the Head of Office at the Ministry of Education, and from Norway, Erling Slaatto, counselor for the State Council for Experiments in Schools (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959b, pp. 3–6).

The first item on the agenda was “the preparation, selection, and use of textbooks for primary school” (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959b, p. 4). UNESCO and IBE stressed the importance of primary school textbooks adhering in content and appearance to modern educational science, regardless of the methods of publication. At the conference, the general principles governing the preparation of curricula were published. Besides the attention to preparing students for work, there was

an urgent request to consider “character training” (UNESCO and the International Bureau of Education, 1960a, p. 3).

Bolstered by a report from the United Nations on the increase in youth delinquency, UNESCO and IBE wanted to emphasize that curricula must include the goal of teaching an attitude of understanding and goodwill. This would become a prominent feature of both Norwegian and Danish national curricula over the years. Textbooks stood front and center in the goal of creating a greater understanding among peoples because UNESCO and IBE recognized that education and culture served as the most rapid and easy method for creating closeness and sympathy among nations (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959c; Intrator, 2016, p. 131).

While Denmark and Norway already practiced a mutual revision of textbooks through *Association Norden*, the increased global attention at international conferences shifted the revision process to review the presentation of other nations in history textbooks as well (Åström Elmersjö, 2014). The Conference on Public Education, happening simultaneously as the extension of mandatory school years and the introduction of new curricula, provided a space where Danish and Norwegian delegates shared their experiments and progress in education, while also adopting the UNESCO and IBE vision for global unity into history teaching.

During the composition of textbooks, UNESCO and IBE urged increased attention from education authorities, or wherever publication took place on a private initiative, to ensure a “high scientific and educational and artistic level” (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959c). UNESCO and IBE stressed that primary school textbooks should play an integral part in international understanding and help foster a “universal brotherhood.” It became an important agenda item to emphasize to all countries that regardless of the publication method, state or private, they must see to it that textbooks are “free from any element which might prejudice understanding between nations, social groups, races, or religions” (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959c).

The Conference on Public Teaching demonstrated the massive influence of the international community on national curriculum and textbook development in Denmark and Norway. The two countries’ participation and contribution to the international education network are well reflected in the similarities between national curricula and discussions on history teaching. Lessons on the Second World War and the Holocaust shifted from war history to political, social, and cultural history, but did not aim to

solely present new aspects of history. The subject of history became rooted in global secular values (Gjerløff et al., 2014). This is evident in the debates on the use of images and photographs in history books and the discussions surrounding the very purpose of the subject of history.

In light of UNESCO's guidelines on education rooted in human rights, the discussions happening on national levels should be attributed to a larger global trend. What could be understood as an isolated development in a country, such as *the Blue Report's* goal to foster happy individuals in Denmark or the censorship of the photograph from the Belsen concentration camp from a Norwegian history textbook, follow an international trend of establishing a shared set of values for an increased global fellowship and cooperation. In 1960, the Conference on Public Education continued its discussion on curricula, but for secondary school. In the official report, recommendation no. 50 was directed to all the ministries of education, and some sub-points instructed how to teach with a moral education in mind. Sub-points 3, 4, and 6, stressed the importance of considering how each subject can help build a moral education, understanding between nations, and a personality and worldview (UNESCO and the International Bureau of Education, 1960b).

The discussions in Denmark and Norway concerning textbook revisions, the use of images in history teaching, and censoring photographs from the Second World War demonstrated the new attention to a global humanistic education. Whereas history education before the Second World War concerned itself with memorization and patriotism, postwar education and reforms shifted the subject of history into a global worldview. Specifically, the Second World War became a contested content area due to the desire to introduce more visual aids in teaching and the attention to human rights. Finally, sub-point 29 recommended that any curricula be introduced gradually or in experimental schools.

In Norway, the proposed nine-year mandatory schooling underwent a trial period in several municipalities before its official introduction as law. In Denmark, the *Blue Report* itself demonstrates the UN-inspired goal of promoting cooperation among nations, with goals such as assessing students' "social behavior, their relationship with the school and their schoolmates, their ability to cooperate, and their conscientiousness, reliability and perseverance" (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959d, p. 6). Denmark and Norway changed their specific culture of learning, moving from a memorization model to humanistic values and moral

narratives, and it must be seen as evidence of a much larger movement happening on an international basis, spearheaded by UNESCO (Gjerløff et al., 2014, ch. 17).

Two More Years: Similar Reforms in Denmark and Norway

In 1959 and 1960, both Norway and Denmark respectively introduced major reforms in public education with striking similarities, the first reforms since before the Second World War. Both countries added to the mandatory years in school (eight years with an optional 9th grade for Denmark, and nine years for Norway) and published new national curricula and guidelines. After two and a half years of discussing, writing, and editing, the Danish Department of Education published *The Blue Report: Teaching Guidelines for the Folkeskolen*.

The report, aimed at 6th–9th grade, outlined guidelines and suggestions for practically every area of the public school. In total, there were 303 members and consultants on the Curricula Committee, and starting on September 17, 1958 until the publishing of *The Blue Report* in 1960, there were 329 meetings. This massive undertaking received several written inquiries from 56 organizations and associations, which the Curricula Committee “carefully considered” (Undervisningsministeriet, 1960, p. 13). The inquiries came from interested groups ranging from various teacher associations to various Christian organizations and, on the other end, the Humanist Association. In 1960, the Norwegian Department of Education allowed municipal councils to adopt a nine-year school model, as opposed to the 7-year model.

Ten years later, in 1969, the experimental nine-year public school was enacted across Norway. The introduction of a nine-year compulsory school created major waves in the educational system. For both countries the additional years meant rethinking the pacing and time allotted for subjects, creating new educational materials, and teaching to an entirely new audience; 13–15-year-olds. For the subject of history, it provided an opportunity to shake the structure of history teaching to its core. A more mature audience opened up a new approach to history, and at the forefront were new sets of history textbooks that needed to capture the attention of its prepubescent reader while also conveying the importance of its content.

The new Danish and Norwegian curricula contained striking similarities. The attention to the students' social and interpersonal development had to be implemented in the content of school subjects. To promote a moral education that considered the welfare of other peoples, national education had to make room for a humanist approach and move beyond its goal of simply producing faithful citizens. While the pre-war general education goals focused on behavior, memorization, and hygiene, the post-war educational goals introduced in 1960 wanted students to feel connected to their society and obtain transferable skills (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1925). The general guidelines and considerations in *The Blue Report* emphasized designing curricula as close to students' needs and requirements as possible. Tradition had to yield for an education rooted in functionality.

The move away from traditional and formal training brought renewed attention to teaching students how to learn and how to live, especially living with others and considering their welfare. Obsolete material had to be cut to allow room for freer education. Ideally, a child's developing personality and character had to be taken into account during assessment, as well as their knowledge (Undervisningsministeriet, 1960, p. 25). The Norwegian national curricula, published at the same time as *The Blue Report*, emphasized children's needs and global cooperation between peoples. Both the Danish and Norwegian curricula phased out measurable goals of using reference literature and memorizing facts. Instead, abstract goals such as "...help children and youth become good, useful, and happy people" (Forsøksråd for skoleverket, 1960, p. 15), and "provide opportunities for children to grow up to become harmonious, happy, and good people" (Undervisningsministeriet, 1960, p. 29) were added.

Moving from theory to practice, the subject of history became the most important subject to implement the new educational philosophy. The subject of history did not purely serve a nation-building purpose or concern itself with solely memorizing dates and names. Instead, the 1960s national curriculum fixated on prescribing history to contemporary issues and teaching lessons cloaked in humanism to promote peace, cooperation, and a thirst for knowledge. Instead of reinforcing a national narrative, historical events had to be presented in a humanistic view, often developed in coordination with the UN, to teach children a value system that emphasized peace and global cooperation. Lessons from the Second World War, especially, became a springboard for learning about human rights and cooperation.

Implementing Reforms and Rethinking History Education

For many Danish and Norwegian politicians and educators, the 1960s became a philosophical and pedagogical playground where methods and theories could be tested and discussed, finally detached from previous educational plans and curricula. The ensuing debates and discussions on how to teach history cannot be viewed as isolated national endeavors. The discussions must be traced to an international movement concerned with establishing a global moral code shaped by several international organizations, with UNESCO in the lead. Trygve Bull, a Norwegian lecturer in political history and involved in education politics, wrote a letter to the Norwegian Department of Church and Education in 1964, ruminating on the role of the subject of history in school.

Adding two more years of mandatory school meant an opportunity to question and restructure history education. One major change in the subject was moving away from memorizing names, events, and dates to presenting history as a complex narrative. The extension of mandatory schooling directly affected the subject of history and forced a major discussion on the very purpose of history education. Bull, inspired by British educational philosophies, worried that the implementation of two additional years and the older age group in school would introduce historical topics that were either not yet ripe for discussion or beyond the maturity level of the pupil. Bull did not address the Second World War or the Holocaust directly, but his concern with maturity and suggestion to exclude recent history in the syllabus suggests that the very purpose and shape of history in the school had changed drastically.

The need to make history class interesting to students meant a rethinking of the narrativization of history. The writing should consist of biographies, epics, and dramas and not be the product of a historian's work. Bull stated that historians did not have the ability to engage a general audience, and, therefore, their work did not belong in the classroom (Bull, 1964, pp. 9–10). Two more years in school carried with it enormous potential for sustained change in history teaching. Bull's suggestions for the reshaping of the subject of history did not reflect the concurrent international discussion. As part of ongoing efforts to develop history teaching in schools, the Danish Department of Education hosted a conference on "History Teaching in Secondary School" in 1965. The conference posed

several discussion questions to the participating nations concerning the aims, methods, and use of materials in history teaching. Haakon Vigander, a Norwegian historian and educator, presented on history textbook revision in Nordic countries and argued that all investigation of textbooks must happen through an international point of view (Council of Europe, 1965). Moreover, he showcased the changing nature of world history and emphasized the importance of teaching contemporary history (Vigander, 1965).

A trend in both the Danish and Norwegian reports was the attention to current societal problems and students' ability to connect the past with the present, as well as understanding the achievements of the United Nations Organization (Danish Department of Education and Norwegian Department of Education, 1965). The new take on history teaching forced the old model of teaching war history out of the classroom and ushered in a teaching philosophy rooted in humanistic sentiment aimed at a global brotherhood. Despite Bull's lengthy letter and concern with maturity, the Norwegian Department of Education followed the international community when reorganizing the purpose and shape of history education.

The process of publication and approval of textbooks differed greatly in Denmark and Norway and offered unique challenges once the new national curricula came into effect. Adding mandatory years to public schooling prompted the production of new sets of history textbooks that would build on each other. Independent authors in both countries acted on their own responsibility when creating textbooks. There were no restrictions in place on who could compile textbooks, meaning persons in positions of authority, such as inspectors and principals, were free to write and compile. The publication was undertaken by private publishers for both countries. In Norway, the Department of Education practiced a process of approval for textbooks. Despite the freedom of authorship and compilation of textbooks, there was a clear push from each Department of Education for a new humanistic approach to education. Little to no resistance can be detected among the textbook authors. However, some objections occurred in the period of transition from a patriotic history to a moral humanistic approach.

The approval process in Norway involved linguists and subject experts presenting comments and concerns that the author had to resolve before receiving the stamp of approval. The Danish Department of Education was adamant that the government should not be involved in textbook production. This meant that publishers decided on the production cost, content, and style, while the schools were at liberty to pick and choose whatever

textbook they desired. The free publication process would make it challenging, according to the Danish Curriculum Committee, to introduce and implement changes. Despite practicing a liberal approach to the creation of Danish textbooks, history textbooks were part of a mutual “control of textbooks” among the Scandinavian countries, aimed at correcting errors and misinformation (Danish Department of Education and Norwegian Department of Education, 1965).

In Denmark and Norway, history textbooks were a foundational part of teaching and used as a reference work and a collection of text for reading and repetition (UNESCO and the International Bureau of Education, 1959e, p. 56). Danish authors and consultants acknowledged that the textbook had played a dominant role in the tradition of the Danish Public School and to ensure the success of *The Blue Report*, the publication of textbooks had to be addressed. Although some textbooks might align with the curriculum, the Danish Curriculum Committee needed to highlight the potential discrepancy between the new curriculum and the textbooks. Due to the independent publishing process, *the Blue Report* could only urge and plead that the necessary steps would be taken to ensure the continued progress of textbooks. The Curriculum Committee emphasized that there was no desire to interfere or change the existing system of publication, but they felt the need to state that the success of *The Blue Report* partially relied on changes in the form and content of school textbooks (Undervisningsministeriet, 1960, p. 26).

The educational reforms that ushered in updated educational goals and modern educational practices faced serious challenges in their implementation. Denmark and Norway, already familiar with each other’s teaching materials through *Association Norden*, often looked to each other when implementing and discussing changes in education. From 1955–1958, the Danish Department of Education met to discuss illustrations and pictures in textbooks. Ejnar Philip, a publisher, shared that any pictures used in textbooks cannot be simply educational, they must appeal to emotions and imagination. Philip pointed to Norway, among other countries, as an example of a nation excelling in the use of imagery in teaching (Philip, 1955).

Although praised for innovative methods in educational materials, Norwegian educators and textbook authors faced challenges when practically applying a moral-based history education through the use of images. John Midgaard’s book, *Den Nyeste Tids Historie*, intended for upper secondary school, received the stamp of approval from the Norwegian

Department of Education in 1961. Oddvar Bjørklund, a history teacher, provided a set of comments for John Midgaard's consideration. "Although Midgaard's textbook is the most widely used for the upper grades, it does not mean it is good," Bjørklund wrote (Norsk Språkråd, 1961). The book needed a radical overhaul due to its reliance on older and outdated models, and some of its more recent history was not yet ripe for discussion. The recent history that Bjørklund referred to included the Second World War. Among the more detailed comments, he stated that "on page 211: the attempt to erase all Jewish people in German-dominated areas should come across more clearly" (Norsk Språkråd, 1961). The comment, which remained unresolved, signaled an important change in the subject of history. Bjørklund's attention to the fate of European Jews went beyond the mandatory syllabus and risked compromising an objective observation of past events.

While other history textbooks had mentioned some persecutions and the fate of European Jewry, none had made quite the same statement as Midgaard. On page 210, a picture of the Belsen concentration camp took up a small corner of the page. In the photo, there are two piles of famished, dead bodies with a picture text that reads "What Nazism left behind. There were indescribable conditions in the concentration camps that the Allied forces took over during their rapid advance in the final months of the war. Picture from the NN-camp Belsen" (Midgaard, 1961, p. 211).

The unprecedented photograph broke with a long tradition of animated illustrations and portrait pictures in textbooks. On June 2, 1964, John Midgaard submitted the 5th edition of his textbook for approval. This time, a new commentator, Ragnar Aalen, provided feedback. Aalen, an educator, expressed concern over the content related to the Second World War. He felt that the use of illustrations and pictures would give a false sense of reality and that it would go against the efforts to reduce war history in textbooks. Specifically, Aalen requested that Midgaard remove the photo from the Belsen camp (Norsk Språkråd, 1961).

During the fall of 1963, Aalen spoke at a meeting of the Norwegian Lecturer Association in Sandefjord on the Second World War in textbooks. He promised the congregation to formally request that the Second World War photographs be removed from school history textbooks. The audience showed great support for the proposal (Norsk Språkråd, 1961). His reasoning is unknown, and his remark about reducing the amount of war history in textbooks does not provide a clear explanation for his objection to the photo. Still, his appeal for its removal is a clear sign of the tremendous

changes that occurred in the subject of history. Despite the lack of records from the Norwegian Lecturer Association meeting in 1963, Aalen provides a framework for the function of the subject of history. The reformed subject of history should be less concerned with military history and war, while simultaneously presenting events that are suitable for immature minds and ripe enough for discussion. Dissecting Aalen's vague objection and Bull's ruminations, the Bergen-Belsen photo appeared both inappropriate and too recent of an event for a young student.

In the 1964 edition of Midgaard's history textbook, the photo from the Belsen camp was removed (Midgaard, 1964, p. 214). The photo received a stamp of approval in 1961 but was deemed unacceptable in 1964. The censorship of the Belsen photo demonstrates the serious struggle to reshape the subject of history. Despite the international attention on reshaping history into a subject imbued with human rights, Ragnar Aalen saw serious issues with the presentation of the Second World War and, especially, the Holocaust. The inadequate history lessons needed an overhaul, but both Aalen and Bull did not agree with sharing explicit photographs and using the textbook as a moral guide. The extensive debates, experiments, and production of new learning materials accumulated into a moment of contingency during the 1960s. UNESCO pushed for a shift away from military history, but in a direction that raised serious concerns for both Aalen and Bull. The old model of teaching a heavy-handed nationalistic history was replaced with something new. Some educators argued for more social and cultural history presented in a story-telling mode. Ultimately, the subject of history became a prescriptive subject, with its textbooks serving as moral guides influenced by UNESCO.

Conclusion

Scholarship on history education in Scandinavia does not sufficiently consider the international educational movement that shaped national reforms. Reforms and developments in education after the Second World War cannot be studied as national phenomena, or even as an isolated Scandinavian experience. Instead, the moral code issued by the international community catalyzed profound change in the subject of history in Denmark and Norway. Ensuing debates concerning the purpose of the subject of history, the use of images, and the implementation of national reforms aligned with the standards set by UNESCO and IBE.

The educational reforms introduced in Denmark and Norway, such as the national curricula prompted by the extension of mandatory schooling, forced a reshaping of the subject of history. The Departments of Education discussed and gradually implemented new educational materials and teaching methods. However, the national debates and discussions reflect an emerging global worldview, represented by organizations such as IBE, ILO, and UNESCO. The effects of the national reforms opened up the subject of history for a restructuring, specifically lessons on the Second World War and the Holocaust, and the international community provided the guidelines for a new approach to history teaching. Departments of Education, educators, and textbook developers grappled and, at times, struggled with the transition to a humanistic and moral-imbued history education. The struggles in reshaping history education demonstrate not only a synchronized development in Denmark and Norway but also reflect an international transition to universal moral education.

Despite Trygve Bull's ruminations on the subject of history and warning against using textbooks as moral guidebooks, Norway opted to follow an agenda set by the international community. Similarly, Danish schools slowly transitioned from its Protestant-rooted education to a model that would both contribute to and implement international goals for history education. Still, this transition did not happen suddenly nor rapidly, as evidenced by Ragnar Aalen's approved request to censor the Belsen concentration camp photograph. Although the international community played an important role in the development of history education, especially lessons on the Second World War and the Holocaust, each country still struggled to appropriately tailor the lessons to students. As a result of the newly founded international educational community, the Danish and Norwegian curricula emphasized student happiness and a global brotherhood and not the outdated model of patriotic education.

The Danish and Norwegian governments and professionals questioning history education and their learning materials, as well as the infusion of moral narratives, should be seen in the light of a larger effort to promote a universal moral code that could promote global cooperation. International cooperation may not have dictated change, but it provided a catalyst for change and highlighted areas in need of improvement in education. The national reforms that came about in 1960 cannot be seen as a completely isolated phenomenon, but as part of a global movement towards a humanistic and human rights-oriented history education, and education in general.

Forfatterbiografi

Susann Longva Vaeth (f. 1989) is a History Ph.D. Candidate at Brandeis University in Boston. She specializes in the history of education, with a concentration on WWII and Holocaust education. Her dissertation compares WWII and Holocaust education for elementary and secondary schools in France, Denmark, and Norway. Her research focuses on the post-WWII period and the role of education and history textbooks in prescribing national values. She is particularly interested in how governments, organizations, and individuals shaped history lessons.

References

Primary Sources

- Council of Europe. (1965). Course on “history teaching in secondary education” [draft program]. 1965–1965, Seminariet “History teaching in secondary education” (3123 Dansk Skolemuseum, L. nr. 1). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark. (All original titles, as they appear on the archival documents, have been kept.)
- Bull, Trygve. (1964). Om lærebøker i historie og samfunnslære i den 9-årige folkeskole, sett i forhold til den nye undervisningsplan [typescript] (Da-0281, Kirke- og Undervisningsdep., Grunnskolerådet, S-2366/D/Da/L0281). Riksarkivet, Oslo, Norway.
- Danish Department of Education. (1965). History and civics teaching in Danish secondary schools [national report]. 1965–1965, Seminariet “History teaching in secondary education” (3123 Dansk Skolemuseum, L. nr. 1). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- Forsøksråd for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Forsøk og reform i skolen - nr. 5. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008051904019
- International Labour Organisation. (1958). *Meeting on teachers' problems* [meeting notes]. 1958–1958, Forskelligt: ILO-konferanse om lærerproblemer (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 4). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: J. M. Stenersen. <https://www.nb.no/items/584c8fe13d1676729778d5b5afce1e32?page=3>
- Midgaard, J. (1961). *Den nyeste tids historie: På grunnlag av Schjøth, Lange og Østbye: Lærebok i verdenshistorie II* (4th ed.). Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007050201058
- Midgaard, J. (1964). *Den nyeste tids historie: På grunnlag av Schjøth, Lange og Østbye: Lærebok i verdenshistorie II* (5th ed.). Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052000053
- Norsk Språkråd. (1961). *Midgaard, Jon*. Godkjenning av lærebøker. Diverse forfattere på L og M, 1953–1985 (D-0054, Norsk Språkråd, RA/S-3971/D/Da/L0054/0003)
- Norwegian Department of Education. (1965). Preliminary report, answers to questions in draft programme, section 3 [national report]. 1965–1965, Seminariet “History teaching in secondary education” (3123 Dansk Skolemuseum, L. nr. 1). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- Philip, Ejnar. (1955). *Punkter angående illustrationer affattet af bogtrykker Ejnar Philip*. 1955–1958 Mødereferater. (0017 Undervisningsministeriet, Udvedr. Skolebogens Udførelse, L. Nr. 1)
- UNESCO and the International Bureau of Education. (1959a). *Twenty-fifth meeting of the council*. 1959–1959: Forskelligt: XII International Conf. on Public Education. (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 6). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.

- UNESCO and the International Bureau of Education. (1959b). *Detailed agenda*. 1959–1959: Forskelligt: XII International Conf. on Public Education. (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 6). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- UNESCO and the International Bureau of Education. (1959c). *Draft of recommendation no. 48 to the ministries of education concerning the preparation, selection, and use of primary school textbooks*. p. 8. 1959–1959: Forskelligt: XII International Conf. on Public Education. (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 6). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- UNESCO and the International Bureau of Education. (1959d). *Denmark, developments in education in 1958/59*. 1959–1959: Forskelligt: XII International Conf. on Public Education. (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 6). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- UNESCO and the International Bureau of Education. (1959e). *Primary school textbooks, preparation - selection - use*. 1959–1959: Forskelligt: XXII International Conf. on Public Education (0017 Undervisningsministeriet, L. nr. 5)
- UNESCO and the International Bureau of Education (1960a). *Preparation of general secondary school syllabuses*. 1960–1960: Forskelligt: XIII Intl Conf on Public Education L. nr. 8). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- UNESCO and the International Bureau of Education. (1960b). *Recommendation no. 50*. 1960–1960: Forskelligt: XIII Intl Conf on Public Education L. nr. 8). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.
- Undervisningsministeriet. (1960). *Undervisningsvejledning for folkeskolen: Betaenkning nr. 253*. S. L. Møllers Bogtrykkeri. https://digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/den_blaa_betaenkning_del_1.pdf
- Vigander, Haakon. (1965). *History textbook revision in the Nordic countries* [Lecture]. 1965–1965, Seminarieret “History teaching in secondary education” (3123 Dansk Skolemuseum, L. nr. 1). Rigsarkivet, Copenhagen, Denmark.

Literature

- Bjerg, H., Lenz, C., & Thorstensen, E. (Eds.). (2011). Introduction. In *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. (p. 306). Transcript. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/25380/1004716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dervin, F. (2015). “Thanks to Scandinavia” and beyond: Nordic Holocaust education in the 21st century. In Z. Gross & E. D. Stevick (Eds.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (p. 427–437). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15419-0_24
- Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Ydesen, C., & Nørgaard, E. (2014). *Dansk skolehistorie 4: Da skolen blev sin egen: 1920-1970* (C. Appel & N. de Coninck-Smith, Eds.; Vol. 4). Aarhus Universitetsforlag.
- Intrator, M. (2016). UNESCO, reconstruction, and pursuing peace through a “library-minded” world, 1945–1950. In P. Duedahl (Ed.), *A history of UNESCO: Global actions and impacts* (pp.131–153). Palgrave Macmillan.
- Kulnazarova, A. & Ydesen, C. (2017). The nature and methodology of UNESCO’s educational campaigns for international understanding. In A. Kulnazarova & C. Ydesen (Eds.), *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding* (pp. 3–12). Routledge.
- Lenz, C. (2014). Linking Holocaust education to human rights education – a symptom of the universalization and de-nationalization of memory culture in Norway? In A. Bauerkemper, O.-B. Fure, O. Hetland, & R. Zimmermann (Eds.), *From patriotic memory to a universalistic narrative? Shifts in Norwegian memory culture after 1945 in comparative perspective* (p. 87–104). Klartext.

- Roos, M. (2024). *The quest for a new education: Social democracy, educational reforms, and religion in Norway after the Second World War*. De Gruyter.
- Stokholm Banke, C. F. (2011). Small and moral nations. Europe and the emerging politics of memory. In H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. (p. 306). Transcript. <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/25380/1004716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Teige, E. (2017). UNESCO's education for living in a world community: From teacher seminars to experimental activities, 1947–1963. In A. Kulnazarova & C. Ydesen (Eds.), *UNESCO without borders: Educational campaigns for international understanding* (pp. 93–108). Routledge.
- Åström Elmersjö, H. (2014). History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century. *Historical Encounters*, 1(1), 62–74. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-86926>

