

Den historiske allmenndannelse

Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019

History as General Education

The Place of History in the Secondary-School Curriculum in Norway, 1869–2019

Fredrik W. Thue

Dr. philos. (2006)

Professor, Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet

fredrik.thue@oslomet.no

SAMMENDRAG

Artikkelen drøfter historiens rolle i den høyere/videregående skolen fra 1869 til i dag både som et eget fag og som et integrerende perspektiv i læreplanen. Gjennom skolereformene av 1869 og 1896 ble latinskolen erstattet av en moderne middelskole og gymnas bygd på idealet om encyklopedisk allmenndannelse. Disse reformene la grunnen for et nært samspill mellom universitet og gymnas som strakte seg langt inn i etterkrigstiden. Humanistiske universitets- og skolefag ble gjensidig modellert etter hverandre og delte en «epistemisk nasjonalisme» av liberal type: Historien ble oppfattet som en universell utvikling mot høyere sivilisasjon, men hver nasjon tilegnet seg det universelle på sin individuelle måte. Derfor behøvde studiet av norsk historie, språk og litteratur et europeisk overlys i form av «verdenshistorie» og fagene engelsk, tysk og fransk. Samtidig inneholdt lærebøkene i historie fortsatt elementer av latinskoledannelsens *historia magistræ vitæ*.

Fra 1930-årene begynte nye reformpedagogiske idealer å tære på forståelsen av historie som et «heldekkende», kronologisk organisert kunnskapsfag. Da gymnaset i 1974 ble avløst av den videregående skolen, endret historiefaget likevel ikke karakter over natten. Derimot tapte «det historiske» mye av sin bredere, integrerende rolle etter at pedagoger og samfunnsvitere vant definisjonsmakt over skolens overordnede læreplan. De siste tiårenes reformer har stadig sterkere understreket elevenes «kompetanser» og «generelle ferdigheter». En elevsentrert vekt på metode og historisk bevissthet har vunnet

frem på bekostning av tradisjonelle kunnskapsmål. Utviklingen kan ses som symptomatisk for et bredere skifte fra et fremtidsorientert til et radikalt presentistisk «tidsregime».

Nøkkelord

utdanningshistorie, historiefaget i skolen, videregående skole, tidsregimer.

ABSTRACT

The article examines the development of history as a subject and wider curricular perspective in the upper secondary school in Norway from 1869 to the present. The first decades of this period saw the sweeping replacement of the classic Latin school by a modern secondary school based on a historical, national and scientific curriculum. While mainly driven by democratic reforms within primary education, this transformation set the stage for a close cooperation between university and secondary school that lasted well into the post-World War II period. The university and school versions of history and other humanistic subjects closely resembled each other, converging in a liberal form of nationalism that imagined national history as an individual acquisition of a universal (i.e. European) civilizational process. However, while modelling history primarily as a continuous evolutionary process connecting past, present, and future, the school subject also contained remnants of an older, classicist image of history as *magistrae vitae*. From the interwar period, both these paradigmatic ways of seeing and appreciating history subtly lost ground, due both to the introduction of student-centred learning, the weakening of historicism in the humanities, and the growth of the social sciences. When a comprehensive secondary-school system superseded the continental-styled Gymnasium in the 1970s, history did not immediately change its content or pedagogical purpose, but lost some of its integral function within the curriculum at large. Later curricular reforms in 1994 and 2006 have increasingly emphasized the students' general competencies and generic skills. A student-centred emphasis on historical method and consciousness has partly superseded a traditional definition of history as a chronological sequence of momentous events and processes in the past. The article suggests that this trend could be seen as indicative of a larger shift from a future-oriented to a radically presentist «regime of historicity» (François Hartog).

Keywords

secondary school, historical curriculum, educational history, regimes of historicity.

Den norske historiske forening ble dannet i 1869 for å skape et større offentlig publikum omkring norsk historisk forskning og debatt. At skolen helt siden den gang har vært den viktigste formidler av historisk kunnskap og tenkning, er knapt noen kontroversiell påstand. Likevel berørte verken det omfattende festskriftet ved foreningens 50-årsjubileum i 1919 eller de mer beskjedne markeringene i 1969 og 1994 skolens rolle som formidler av historisk kunnskap og nasjonal identitet. Så hvorfor nå? Har skolen i mellomtiden styrket seg som en formidler av historisk kunnskap og bevissthet i samfunnet? Eller er det mer tref-

fende å si med dikteren at «evig eies kun det tapte»? Er det først når det oppstår dissonanser i forholdet mellom universitets- og skolefag at temaet melder seg i historieforskernes bevissthet?

Denne artikkelen vil antyde noen mulige svar på dette spørsmålet. Jeg vil se nærmere på de institusjonelle og ideologiske forutsetningene for det nære samspillet som oppstod mellom historie og andre humanistiske fag ved henholdsvis universitet og skole fra slutten av 1800-tallet. Dernest skal jeg undersøke hvordan disse betingelsene har endret seg i løpet av de siste hundre årene, og hvilke konsekvenser det har hatt. Sammenfattende vil jeg hevde at disse endringene kan leses som et uttrykk for skiftende «tidsregimer» (François Hartog), forstått som dominerende forestillinger om forholdet mellom fortid, samtid og fremtid.

HISTORIE SOM NASJONAL OG EUROPEISK DANNEELSE

Initiativet til Den norske historiske forening kom fra riksarkivar Michael Birkeland. Ifølge Åsmund Svendsen var foreningens formål på en gang å konsolidere historieforskningen og å vekke et bredere offentlig publikum for den. Historikerne utforsket og formidlet kunnskap om nasjonens historie og bidro derved til det vi i dag kaller nasjonsbygging. Samtidig skulle de, i kraft av sin objektivitet og internasjonale utsyn som vitenskapsmenn, oppdra publikum til å «forstå landets historie på en vitenskapelig dannet måte», i motsetning til det man oppfattet som venstrebevegelsens norsk-nasjonale sjåvinisme. Historievitenskapen skulle, som Svendsen sammenfatter det, «leve i symbiose med Norges *dannede Almenhed*.»¹

I hvilken grad kom dette programmet til å prege historiefaget i norsk skole? Hovedbildet som avtegner seg i den eksisterende forskningen, er at skolefaget ble preget av en nasjonalistisk «venstrelinje», mens den konservative historikertradisjonen som HIFO sprang ut av, fikk begrenset innflytelse.²

Denne forskningen har imidlertid vært ensidig i tre ulike henseender. For det første har den prioritert folkeskolen fremfor den høyere skolen. Går man ut fra premisset om at historien til de brede lag har større interesse enn elitenes historie, er dette en rimelig prioritering: Folkeskolen omfattet alle, mens den høyere skole frem til 1960-årene var en eksklusiv utvalgsskole som rekrutterte noen få prosent av ungdomskullene.³ Vil man imidlertid studere samspillet mellom universitets- og skolefag, blir den høyere skolen særlig interessant.

For det andre har tidligere studier med få unntak analysert lærebøker og læreplaner i *norsk* historie fremfor verdenshistorie. Som Egil Børre Johnsen har påpekt, har ingen lærebøker i skolen vært gransket mer energisk enn historiebøkene.⁴ I studiet av disse bøkene

1. Svendsen 2001: 311.

2. F.eks. Ødegaard 1983, Frigaard 1995, Kjølberg 1996, Mork 2005, Lorentzen 2005, Hovland 2016.

3. Slagsiden har imidlertid også sammenheng med at skolehistorie i stor grad har vært drevet i tilknytning til de pedagogiske instituttene ved universitetene og lærerutdanningsmiljøene ved høyskolene. Begge disse har vært grunnskoleorienterte. Især er det blitt produsert mange relevante hoved- og masteroppgaver i samarbeid mellom Bergen Lærerhøgskole/Høgskolen i Bergen og Historisk institutt/AHKR ved Universitetet i Bergen.

4. Johnsen 2012.

ideologiske profil har jakten på nasjonalistiske tankefigurer og narrative strukturer dominert. De som har villet påvise slike tendenser i folkeskolens lærebøker, har da også hatt meget lett spill. Spørsmålet er imidlertid om ikke denne tilnærmingen har gitt et ensidig bilde av historiefagets samlede funksjon i det norske utdanningssystemet.

Dette forsterkes av en tredje ensidighet ved forskningen: at den i all hovedsak har konsentrert seg om historie som et avgrenset skolefag fremfor å studere det historiske *perspektiv* som gjennomsyret et bredere spekter av fag både i folkeskolen og den høyere skolen. I folkeskolen er denne tendensen tydelig i kristendomsfaget, der Pontoppidans forklaring gradvis ble avløst av en mer historisk tilnærming med vekt på bibelens *fortellinger*. Historisk lærestoff preget også morsmålsfaget, der generasjon etter generasjon tilegnet seg norsk historie gjennom stadig nye opplag av lesebøkene til P.A. Jensen (1863) og Nordahl Rolfsen (1892–95). Også den høyere skolens læreplaner var dominert av historisk kunnskap og tenkemåte. Foruten kristendom og norsk gjaldt det fremmedspråkene og især engelsk på den språklig-historiske linje. Sammen med et ganske omfattende pensum i «verdenshistorie» gav dette utdypet kunnskap i europeisk litterær, kulturell og politisk historie, i tråd med en ny tids allmenndannelses-ideal.⁵

Som en motvekt mot disse ensidighetene vil jeg her legge vekt på den høyere skolen fremfor folkeskolen, på «verdenshistorie» (les: europeisk historie) fremfor norsk historie, og på det historiske perspektiv som et gjennomgående perspektiv i skolens læreplaner fremfor historie som et avgrenset fag. Hvordan er historiefaget blitt formet i den høyere/videregående skolen i spenningsfeltet mellom en akademisk lærdomskultur og reformimpulser fra det underliggende skoleverket? Hvilken rolle har historiefaget spilt i den høyere/videregående skolens samlede læreplan, og i hvilken grad har et historisk perspektiv preget et videre fagspekter? Hvilken pedagogisk og kulturell verdi har historiefaget og historiske perspektiver i læreplanen blitt tillagt? Hvilke utviklingstrekk kan påvises over tid, og hvordan kan disse forklares?

Å gi et tilnærmedesvis uttømmende svar på disse spørsmålene ville krevd en større forskningsinnsats og et bredere format enn jeg her har rådd over. I denne artikkelen må jeg derfor nøye meg med å antyde visse utviklingstrekk og perspektiver som forhåpentlig kan inspirere til videre empirisk undersøkelse og refleksjon.

DEN HUMANISTISKE DANNELENS NASJONALISERING

For den konservative Ludvig L. Daae, en sentral skikkelse i kretsen som etablerte Den norske historiske forening, innvarslet året 1869 ikke bare tilblivelse, men også undergang. «Jeg tabte mit Fædreland i attenhundrede og niogtrede, da Latinen ble facultativ til Examen Artium», skal han en gang ha uttalt.⁶ En ny *Lov om Offentlige skoler for den høiere Almenndannelse*, fremmet av Stortingets stadig mer offensive venstreflertall, innebar at den klassiske dannelsen ikke lenger var eneste inngangsbillett til universitetet. En ny *reallinje*

5. Også botanikk og zoologi ble undervist i et historisk (evolusjonistisk) perspektiv, og faget ble i middelskolen kalt naturhistorie.

6. Bull 1963: 166.

bestående av matematikk, naturfag og moderne språk ble opprettet som alternativ til en latinlinje som bygde videre på latinskolenes tradisjonelle læreplan. Samtidig ble den høyere skole delt i to nivåer, middelskole og gymnas. Middelskolen tok opp i seg elementer fra borger- og realskolene og ble slik et noe vakkende kompromiss mellom latinskoletradisjonen og en ny, «real» orientert læreplan.⁷

Reformen av 1869 fulgte opp den nye loven om allmueskoler på landet av 1860, som er blitt betraktet som den første spire i utviklingen av en nasjonal enhetsskole på nasjonal og demokratisk grunn. Slik så nok også Daae saken: Den akademiske elitekulturen han var del av og som han følte som en eksistensbetingelse, var kommet under press nedenfra. Allmueskolen og latinskolen hadde utgjort fullstendig separate verdener, skilt ved en avgrunnsdyp sosial og kulturell kløft. Reformene av 1860 og 1869 ble både i samtid og ettertid oppfattet som et forsøk på å bygge en første, spinkel bro over kløften, med middelskolen som brohode.

Likevel kom den reform som fikk Daae til å kjenne seg åndelig landsforvist, i praksis til å danne grunnlaget for et nytt samspill mellom universitetet og den høyere skole på de humanistiske vitenskapenes område. Fra i utgangspunktet å være et lite kollegium av klassisk dannede lærere hvis primære oppgave var å undervise til den forberedende «anneneksamen», hadde Det historisk-filosofiske fakultet alt på 1860-tallet utviklet seg til å bli et vitenskapelig miljø med et sterkt innslag av historikere, filologer og andre som studerte den nasjonale kulturarven. Med 1869-reformen fikk denne vitenskapeligheten en sterkere tilknytning til skolen. Sammen med Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet fikk fakultetet nå som sin viktigste utdanningsoppgave å kvalifisere lærere til den høyere skolen. Også disse to fakultetene kom dermed til å utdanne sin egen klart definerte akademiske yrkesgruppe, som riktignok var tallmessig beskjeden i starten. Dette åpnet for en sterk og langvarig ekspansjon av landets humanistiske og naturvitenskapelige forskningsmiljøer.⁸

Det virkelige gjennombruddet for denne utviklingen kom med den nye loven om høyere allmennskoler av 1896, som var en direkte oppfølging av Venstres folkeskolelover av 1889. Sammen markerte disse to reformene et definitivt oppbrudd fra det gamle standssamfunnets parallellskolesystem: Middelskolen ble basert på folkeskolens fem første år, og den tradisjonsrike latindannelsen ble praktisk talt avvirket. Selv om loven ikke gjorde det helt av med latinlinjen, ble den i praksis marginalisert til fordel for en ny *sproglig-historisk linje* med tyngdepunkt i fremmedspråkene tysk, fransk og især engelsk.

I 1905 fulgte universitetet opp med en reform av dets språklig-historiske og matematisk-naturvitenskapelige embetseksamen: Studiet ble organisert i oversiktspregede bifag og fordypede hovedfag som inkluderte et selvstendig vitenskapelig arbeid, *hovedoppgaven*. Den språklig-historiske graden omfattet tre fag: to bifag pluss et hovedfag. Dermed fikk den høyere skolens lærere en førstehånds erfaring med vitenskapelig arbeid som man håpet ville virke til å løfte deres fremtidige undervisning. Samtidig ble det innført et halvt års praktisk-pedagogisk seminar etter hovedfag som obligatorisk ledd i lærerutdannelsen.

Dermed var en orden etablert som i sine grunntrekk bestod helt frem til 1960-årene: Bifagene svarte primært til middelskolens kompetansebehov, mens hovedfaget skulle sikre

7. Høigård og Ruge 1963: 148 f.

8. Collett 1999: 89 ff., Kyllingstad og Rørvik 2011: 230 ff.

gymnaslærernes vitenskapelige nivå med særlig henblikk på linjefagene. I 1920 ble dette skillett institusjonalisert ved at embetseksamen ble delt i en lavere og en høyere grad. Tre bifag gav tittelen *adjunkt* og undervisningskompetanse i den høyere skolens lavere trinn (middelskolen, senere realskolen), mens to bifag pluss hovedfag gav tittelen *lektor* og undervisningskompetanse i gymnaset.

Frem til 1970-årene utgjorde lektorene og adjunktene den desidert største gruppen av humanistiske og naturvitenskapelige akademikere i Norge. De to kandidatgruppene ble benevnt *filologer* og *realister*, som ble oppfattet nærmest som synonymt med *lærer*. I 1885 kom den første «Fortegnelse over Filologer, Realister og Mineraloger», og da den høyere skolens lærere i 1892 dannet sin egen interesseorganisasjon, valgte man å kalle seg «Filologenes og realistenes landsforening» (fra 1939 Norsk Lektorlag).

Med et raskt økende antall høyere skoler, først i byene, senere også i form av landsgymnas, kom lektorene etter hvert til å utgjøre en slags lærdomskultur i diaspora i det norske samfunnet. De fungerte ofte som kunnskapsformidlere og «kulturbærere» i sine lokale miljøer. Noen av dem fortsatte å drive forskning og annen publiseringsvirksomhet ved siden av skolearbeidet. Derved kom de også til å danne en viktig vitenskapelig begavelsesreserve når professorater og andre akademiske stillinger ble lyst ledige. Da Universitetet i Bergen åpnet dørene i 1948, ble f.eks. opp mot ti humanistiske universitetslærere, fra lektor/amanuensis- opp til professornivå, rekruttert rett inn fra byens høyere skoler.⁹

ET FOLKELIG-ELITÆRT DANNELSESKOMPROMISS

Hvilken partner førte an i samspillet mellom universitet og høyere skole? Kronologien i reformprosessene antyder at skolen bestemte retningen og at universitetet ble nødt til å følge med. Det som til syvende og sist satte endringene i gang, kunne man hevde, var venstrebevegelsens prosjekt med å omdanne allmueskolen til en universell folkeskole.

Dette bildet har åpenbart noe for seg, men er likevel for enkelt. Riktignok ble universitetseksamenene fra 1905 tilpasset skolens kompetansebehov snarere enn omvendt. Mens latinskolen hadde vært en rent universitetsforberedende skole, ble den høyere skolen oppfattet også som en relativt avrundet allmenndannelse i seg selv. Likevel gikk påvirkningen begge veier og la grunnlaget for gjensidig konvergens. Universitets- og skolefag ble knyttet sammen i et epistemisk fellesskap omkring en bestemt «kunnskapskanon» – for historiefagets vedkommende et lengdesnitt i norsk og europeisk historie. Samtidig utviklet det seg et bredere fellesskap i historisk tenkemåte mellom den humanistiske vitenskapeligheten ved universitetet og den humanistiske læreplanen i den høyere skolen.

Det ideal om en «encyklopedisk allmenndannelse» som lå til grunn for skoleordningen av 1896, hentet likeledes næring både fra 1800-tallets pedagogiske debatt og fra universitetets dannelsesstradisjoner. Realistiske og nyhumanistiske strømninger fløt sammen: Dels skulle elevene utvikle sine evner og tilegne seg samfunnsnyttig kunnskap i arbeid med et *realt* stoff innenfor naturkunnskap, geografi, historie og levende språk. Dels skulle de dannes som mennesker ved å innforlive seg med nasjonale og europeiske kulturtradisjoner.

9. Thue 1996: 463 ff.

Mens «reallinjen» etter 1869-loven omfattet både matematikk, naturvitenskap og levende fremmedspråk, var den etter 1896-loven synonym med matematikk og naturvitenskap. Undervisningen i engelsk, tysk og fransk fikk nå en mer humanistisk begrunnelse enn tidligere, og overtok noe av latinens funksjon som et europeisk overlys på det nasjonale.

I sin orientering mot det historiske brakte den nye allmenndannelsen sammen elementer fra det nasjonale og det moderne gjennombruddet. Fortiden ble tillagt en egenverdi som uttrykk for en forgangen epokes ånd, samtidig som den utgjorde en kontinuerlig utviklingsprosess som pekte frem mot samtiden og inn i fremtiden. Fortid, samtid og fremtid ble derved knyttet sammen i én organisk sammenheng, i motsetning til eldre forestillinger om en tapt gullalder. Til grunn for denne syntesen lå en nasjonalisme av liberalt tilsnitt: Kultur var streben mot det universelle, men hver nasjon tilegnet seg det universelle på *sin* særegne måte.

Denne metodologiske eller snarere epistemiske nasjonalismen dannet et felles utgangspunkt for den moderne humanistiske vitenskapeligheten ved universitetet og den høyere skolens læreplan. Forståelsen av norsk historie som en kontinuerlig utviklingsprosess integrert i en bredere nordisk og europeisk sivilisasjonsutvikling preget en rekke humanistiske forskningsdisipliner, og dannet fra 1860-årene et felles utgangspunkt for de konservative historikerne og venstrebevegelsens store historiker Ernst Sars. Etter første verdenskrig fikk dette paradigmet et forlenget liv gjennom Instituttet for sammenlignende kulturforskning, som bedrev historisk-komparative studier av arktiske kulturer, folkeminner og bondesamfunnets utviklingsformer. Dette forskningsprogrammet viste seg å ha en påfallende sterk evne til å forene forskere langs hele det ideologiske spekteret: I en politisk polarisert tid samarbeidet den liberal-konservative Fredrik Stang d.y. her ubesværet med den revolusjonære sosialisten Edvard Bull. Blant instituttets aktive forskere fantes også noen av målørslas sentrale ideologer, samt professorer i det ideologiske omlandet til Frisinnede Venstre.¹⁰

Den høyere skolens dannelsesprogram viste seg å ha en lignende «økumenisk» evne. Begrepet *allmenndannelse* var så løst og fleksibelt at ulike interessenter kunne legge *sitt* spesielle innhold i det.¹¹ Riktignok var skoleordningen av 1896 et resultat av Venstres politiske maktgrep: det var politikerne som med et slag fjernet latindannelsen fra den høyere skolen mot gymnaslærernes vilje. Men innenfor de nye rammene loven trakk opp, kom skolefolket til å prege læreplaner og lærebøker med utgangspunkt i den akademiske tradisjon de stod i.

Slik kan de parallelle reformene av den høyere skolen og universitetet omkring århundreskiftet forstås som et uttrykk for det Rune Slagstad har kalt et historisk «dannelseskompromiss» mellom venstrebevegelsen og embetsmannselitens liberale fløy.¹² Dette kompromisset la grunnlaget for en norsk lektorprofesjon som sannsynligvis atskilte seg sterkere fra sine kontinentaleuropeiske kollegaer enn folkeskolelærerne. Mens f.eks. tyske gymnaslærere var bærere av en eksklusiv klassisk dannelse, en «mandarinkultur» med tiltakende reaksjonær tendens,¹³ var norske lektorer ektefødte barn av det moderne gjennom-

10. Kyllingstad 2008.

11. Dette er et sentralt poeng i doktoravhandlingen til den danske utdanningshistorikeren Harry Haue (2003).

12. Slagstad 1998: 96–99.

13. Jf. Ringer 1969, Bölling 1983.

bruddet, med Brandes, Ibsen og Darwin som sentrale skikkelser i sin dannelseskanon.¹⁴ Dessuten hadde de gjennomgående en mer folkelig sosial bakgrunn – og bedre artiumskarakterer – enn kandidatene fra andre fakulteter.¹⁵ Dette betød imidlertid ikke at de var en kollektiv støttespiller for Venstre eller andre politiske bevegelser. Liberale, radikale og konservative lektorer kunne alle finne støtte for sine grunnholdninger i dannelseskompromisset med opphav i skolereformen av 1896.

HISTORIE SOM NØKSEL TIL DEN HØYERE SKOLENS LÆREPLAN

Selv om historie bare var et muntlig fag i den høyere skolen, med lavere samlet timetall enn de største, skriftlige fagene, utgjorde det likevel på mange måter et nøkkelfag. Dels inkarnerte historiefaget den historiske, nasjonale og europeiske betraktningssmåte som vi har sett gjennomsyret alle de humanistiske fagene i den høyere skolen, fremfor alt norsk og de språklig-historiske linjefagene. Dernest ble det nå historiefagets ansvar å formidle et visst mål av kunnskap om antikkens kultur, etter at det klassiske latingymnasiet var avvirket. Slik bidro faget i noen grad til å formidle mellom gamle og nye dannelsesidealer.

Med skolereformen av 1896 fikk læreplanen en sterkere innretning mot moderne historie enn under den gamle latinskolen. Dette gjaldt både i middelskolen, der norgeshistorie og moderne verdenshistorie ble prioritert, og i gymnaset.¹⁶ Denne dreiningen fra å studere den fjerne fortid for dens egen skyld til å studere moderne historie som et middel til å forstå samtiden var ifølge skolemannen Johan Fredrik Voss karakteristisk for hele reformen av 1896:

Det romantiske synet med si ovundring og høyskattning av alt det som var gammalt og langt undan, tok (...) til aa fjøra ut, medan den nye tida, som fekk nok med seg sjølv, vart heller nøkternt naar det galdt fortidslivet, og vende i staden all si eldhug mot framtida og framsteget.¹⁷

Likevel gir dette et ensidig bilde av historiefagets rolle i den høyere skolen. Som rektor Karl Aubert uttrykte det, måtte historien også «være med i det verdensbillede som kan gi et menneske nogen klarhet over dets plass i universet». For dette formål krevdes et «dypere perspektiv bakover i tiden».¹⁸ En betydelig del av fagets læreplan i gymnaset var da også viet oldtidens historie, med detaljert utpenslede kunnskapskrav. Begrunnelsen var delvis at antikken utgjorde den moderne europeiske kulturens vugge, og derfor hørte med i et utsyn over det Aubert kalte «menneskehetens livsløp». Men samtidig synes den tradisjonsrike

14. I den første studieplan som ble utarbeidet ved universitetet i Kristiania i 1897 ble de filologiske studentene anbefalt å begynne med å lese noen alminnelige oversiktsverker. På listen over slik litteratur finner vi blant andre Georg Brandes, Ernst Sars, Harald Høffding, Hippolyte Taine og François Guizot, alle sentrale tenkere i det moderne gjennombruddets avantgarde. Se Studieplan 1897.

15. Myhre 2011: 145, 179.

16. Her ble det krevd «fyldigere Kjendskab til de mere fremtrædende Partier af Oldtidens, Fædrelandets, Frankriges, Tysklands og Englands Historie, utførligst for Tiden fra den franske revolusjon. For den sproglig-historiske Linje kræves desuden et mere indgaaende Kjendskab til Kulturhistorien i det sidste Aarhundrede.» » Undervisningsplan for gymnasiet 1903: 41.

17. Voss 1927: 12.

18. Aubert 1927: 144.

verdsetting av det klassiske som noe *eviggyldig* å ha spilt inn: De gamle grekere og romere skulle studeres grundig fordi de hadde et særlig potensial som eksempler for de unges etiske, estetiske og politiske oppdragelse. Selv om en moderne oppfatning av historien som en sammenhengende utviklingsprosess hadde slått igjennom, fantes det ennå en virksom didaktisk forestilling om *historia magistra vitae*: historien som et reservoar av eksempler på gode og onde menneskelige handlinger til nye slektsledds etterfølgelse eller advarsel.¹⁹

Især to trekk ved det sene 1800-tallets pedagogiske og kulturelle diskurs bidro til å aksentuere denne tilsynelatende førmoderne forestillingen. Dels innebar den grundtvigianske dyrkingen av «det levende ordet» at den muntlige fortelling ble fremhevet som didaktisk virkemiddel. Dette var særlig slående i folkeskolen, men preget også den høyere skolens historieundervisning og lærebøker i form av en billedrik fremstilling av konkrete personer. Dels var det moderne gjennombruddets menn tilbøyelige til å dyrke det ensomme geniet i kontrast til den konformistiske middelmådighet. Som Ludvig Daae treffende påpekte, ledet Sars' «hedenske livssyn» ham til å plassere «geniene» i historiens fører sete på «den efter Vaarherre ledige Plads».²⁰ Selv om geniet for Sars var et «organ» for en nødvendig historisk utvikling, kunne denne heltedyrkelsen lett utarte til en form for religionserstatning. Historien overtok slik noe av kristendommens funksjon i skolen.

ANTON RÆDER: KLASSISIST OG EVOLUSJONIST

Spenningsene mellom moderne, evolusjonistisk preget «orienteringsfag» og klassisistisk dannelsesfag kan illustreres ved den faglig-pedagogiske gjerningen til Anton Ræder (1855–1941). Han kom som få andre til å forme den høyere skolens historieundervisning, først og fremst som lærebokforfatter, men også som mangeårig leder av Undervisningsrådet, ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet og leder av en lang rekke offentlige råd, utvalg og kommisjoner på skolefeltet. Ræder representerte Venstre i hovedstadens bystyre og formannskap, men var av natur visstnok langt fra noen «partimann».²¹

Ræder hadde tatt filologisk eksamen etter studieordningen av 1871 med faggruppene latin–gresk og historie–geografi. I 1893 disputerte han på avhandlingen *Athens politiske udvikling*. Parallelt med sin karriere som skoleadministrator fortsatte han å drive vitenskapelige studier i antikkens historie, og ble anerkjent som forsker blant annet ved å bli opptatt som medlem av Videnskabsselskabet i Kristiania. Med sin kombinasjon av klassisk og moderne historisk skolering virket Ræder som en formidler mellom gammelt og nytt i den høyere skolens historiefag. Likevel strakte hans innflytelse seg langt fremover: Ræders lærebok i oldtidens historie for gymnasene utkom første gang i 1890 og deretter i en rekke nye utgaver frem til 1938. Siden ble fremstillingen nedkortet og integrert i hans lærebok i verdenshistorie, som fikk et enda lengre liv: Fra førsteutgaven i 1894 til den siste omarbeidede versjon i 1969 hadde den kommet i 21 opplag og blitt trykt i minst en halv million eksemplarer.²² Noe av årsaken til disse bokenes suksess var at de stemte påfallende

19. Koselleck 1979.

20. Daae 1882: 6.

21. Boyesen 1954: 107

22. Dahl 1970: 9.

godt overens med skolens læreplaner. I 1903 vedtok Kirke- og undervisningsdepartementet, der Ræder nå satt som ekspedisjonssjef og øverste faglig ansvarlige for skoleverket, en ny undervisningsplan for gymnaset der planen for historie skilte seg ut ved sin sterke detaljering. For oldtiden var den faktisk mer eller mindre identisk med innholdsfortegnelsen i Ræders lærebok fra 1898.

Hva kjennetegnet så disse lærebøkene? På den ene side var de gjennomsyret av et evolusjonistisk historiesyn. Historiefagets oppgave, slo Ræder fast, var å skildre «menneskehedens gradvise utvikling fra det lavere til det høiere». ²³ Læreboken i oldtidens historie beskrev fremveksten av de eldste sivilisasjonene i middelhavsområdet og kontakten mellom dem, i tråd med perspektivet i samtidens sammenlignende indoeuropeiske språkvitenskap. Utviklingen av åndelig og materiell kultur ble stilt i sammenheng. Stigning i kultur innebar for Ræder en utvikling fra det partikulære mot det universelle. Om Athens utvikling i tidsrommet 431–338 konstaterte han at «overalt svandt det gamle nationale, det eiendommelig hellenske, og gav plass for et mere almenmenneskeligt tænkesæt, der bedre kunde passe for alle folk og for alle forhold». Denne «verdenskulturen» beredte den historiske grunnen for «den første universelle religion: kristendommen». ²⁴ Ræder gikk i det hele tatt ikke av veien for klare normative og moralske karakteristikk av historiske aktører, samfunn og styreformers, selv om hans bøker ble regnet som mer nøkterne og sobre i stilen enn andre samtidige lærebøker i den høyere skolen, for ikke å snakke om folkeskolen. Den antikke verden gav positive og negative eksempler å trekke lærdom av, både når det gjaldt personlig karakter, politisk moral og styreformers. Når Ræder gjorde Thukydides' historiske dom over Perikles til sin, var veien til samtidens norske politikk kanskje ikke så lang:

Han blev ikke ledet af folket, men det var han som ledede folket, thi han havde ikke naaet sin store magt ved utilbørlige midler, og derfor var han ikke nødt til at snakke folket efter munden; tvertimod kunde han, takket være sin anseelse, gjøre energisk modstand. ²⁵

I en særstilling som moralsk og intellektuelt forbilde stod Sokrates. Han hadde brakt filosofien «et uhyre skridt fremover» ved å vise hvordan man kunne erkjenne sannheten ved hjelp av den kritisk-dialektiske fornuft sammen med «den rettesnor Gud har givet os i vor samvittighed». ²⁶ Bruken av Sokrates som selve inkarnasjonen av det beste i den vesterlandske kulturtradisjonen ser ut til å ha vært en didaktisk gjenganger i historiebøkene. I sitt senere epokehefte om Athens storhetstid stilte Eiliv Skard ham endog på linje med Jesus:

Ved sitt liv og sitt eksempel har Sokrates vekt og ansport mennesker til å tenke fritt og ærlig, ved sin død fortalte han dem at rett er noe annet og høyere enn makt og at samvittighetens bud står over alle andre påbud i denne verden. ²⁷

23. Ræder 1894: 2, sit. e. Thorsen 1984: 103.

24. Ræder 1898: 47, 53.

25. Ibid.: 36.

26. Ibid.: 48

27. Skard 1942: 53.

Disse ordene ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet i januar 1942, bare noen uker før de kom tilbake som en boomerang gjennom lærernes motstandskamp mot nazifiseringen av skolen.

Inntrykket av en bevisst moralsk og politisk historiebruk i skolen forsterkes dersom vi utvider perspektivet fra historiefaget til læreplanen som helhet. Særlig viktig i denne sammenheng, og et brennpunkt for den høyere skolens allmenndannende siktemål, var den resonnerende stilen. Denne øvelsen har hatt et meget langt liv i norsk skole, inntil den langt på vei ble avvirket med Kunnskapsløftet fra 2006. Typisk for sjangeren var at elevene skulle diskutere et alminnelig moralsk, sosialt eller politisk emne, og derved *bruke* kunnskap og forståelse fra ulike områder på en måte som demonstrerte kritisk, personlig tilegnelse. Blant oppgavene forekom også rene historiske emner eller temaer som inviterte til å trekke inn historisk kunnskap. «For hvem tager du Parti i de puniske Krige, og af hvilke Grunde?», lød f.eks. en stiloppgave ved Bergens katedralskole i 1885. Senere ble denne typen oppgaver mer orientert mot moderne historie og samtiden, og økonomiske og sosiale forhold fikk en bredere plass.²⁸

Som en foreløpig konklusjon på denne gjennomgangen av historiefagets rolle og profil i den høyere skolen fra 1896-reformen frem mot andre verdenskrig, kan det sies at faget hadde en formativ betydning for skolens samlede læreplan gjennom sin evolusjonære, nasjonale og samtidig universalistiske oppfatning av «menneskehetens utvikling». Samtidig videreførte det noe av latinskoletradisjonens oppdragende bruk av historien som et reservoar av eviggyldige eksempler til elevenes moralske og intellektuelle karakterdannelse. På denne måten bidro historiefaget til å formidle mellom gammelt og nytt. Men faget virket også integrerende på et annet plan, ved at det spente en bro mellom folkeskolen og den høyere skolen. Mens en historisk-realistisk allmenndannelse avløste den klassiske formaldannelse i den høyere skolen, kom det historiske i folkeskolen primært til å modifisere kristendommens hegemoni. Slik fikk historien ikke bare en nøkkelrolle i begge skoleslag, men virket også til gradvis å redusere den avgrunnsdype faglige og kulturelle kløften som hadde bestått mellom allmueskolen og latinskolen. Den bidro på det innholdsmessige, faglige plan til en integrasjon mellom de to skoleslagene som politisk ble drevet frem av venstrebevegelsen og senere av arbeiderbevegelsen i form av et nasjonalt enhetsskoleprosjekt.

Integrasjonen mellom universitet og skole var derimot på noen måter mindre tett i historiefaget enn i de andre fagene som inngikk i den språklig-historiske embetseksamen. Mens universitetsstudiene i nordisk, engelsk, tysk og fransk var direkte modellert etter skolefaget og satt sammen av elementer fra flere ulike forskningsdisipliner (filologi, lingvistik, litteraturhistorie, historie), var historie langt på vei konstituert som en egen vitenskapelig disiplin før skolereformene i 1869 og 1896. Og i motsetning til situasjonen i f.eks. nordisk og europeisk litteraturhistorie, ble universitetslærerne i dette faget i liten grad rekruttert blant den høyere skolens lærere.²⁹ Den typiske rekrutteringsbakgrunn i historie var isteden universitetsstipend, oppdragsforskning eller arbeid i arkivverket, noe som antyder

28. Thorsen 1984: 66, 69.

29. Av dem som oppnådde professorat eller dosentur i historie ved Universitetet i Oslo fra 1900 til 1955, var det kun Oscar Albert Johnsen som hadde arbeidet som lærer i skolen en kort periode før utnevnelsen.

en begynnende profesjonalisering av historieforskningen som en karriere relativt frikoplet fra skolen. Heller ikke historikermiljøet som ble bygd opp ved Universitetet i Bergen fra 1957 rekrutterte i særlig grad fra den høyere skolen.³⁰ Først da Universitetet i Oslo i 1960-årene ansatte et betydelig antall universitetslektorer for å ta seg av undervisningen i det nye grunnfaget, fikk instituttet et innslag av folk med skolebakgrunn. Men disse ble i liten grad anerkjent som fullverdige medlemmer av det akademiske historikerfelleskapet.³¹

ARBEIDSSKOLEN OG DEN HUMANISTISKE DANNELSE

Mellomkrigstiden ble i Norge en gjæringstid for nye reformer i hele skoleverket. Kjerne-spørsmålet var forholdet mellom folkeskolen og den høyere skolen, og grepet man samlet seg om, var å erstatte middelskolen basert på folkeskolens fem første år med en treårig realskole som bygde videre på gjennomført sjuårig folkeskole. Gymnaset ble basert på de to første årene i realskolen, slik at den høyere skolen til sammen ble femårig etter sju års obligatorisk folkeskole. Selv om denne strukturreformen tok mye av oppmerksomheten, ble det samtidig arbeidet med reformer av undervisningsplanene både i folkeskolen og den høyere skolen i den moderne reformpedagogikkens ånd. 1930-årenes nye arbeidsskole-idealer, med vekt på elevaktivitet, problemdrevet undervisning og tilpasning av lærestoffet til elevenes verden, stod i et klart spenningsforhold til den «encyklopediske» allmenndannelse som lå til grunn for skoleordningen av 1896. Arbeidsskoleidealet hadde primært sitt utspring i folkeskolen. Dermed kan den pedagogiske reorientering på 1930-tallet til en viss grad ses som et uttrykk for at den høyere skolen ble trukket nærmere folkeskolen og fjernet seg tilsvarende fra universitetet. Men som vi skal se, fikk reorienteringen begrenset virkning, samtidig som forholdet mellom påvirkning ovenfra og nedenfra i utdanningssystemet var mer komplisert.

Særlig utilfredsstillende sett fra et arbeidsskolesynspunkt, hevdet «Plankomiteen for den nye skoleordning» i 1938, var undervisningen i historie.³² Fagets oppgave måtte være å «orientere (elevene) i den tid de lever i, og i det samfunn de skal bli medlemmer av, ved å vise dem i enkle trekk hvorledes forholdene i vår tid og særlig i vårt samfunn er blitt som de er.» Samtidig skulle historie sammen med de øvrige «orienteringsfagene» naturfag og geografi, bidra til «det verdensbilde som det er et mål for disse fagene å gi». Derfor måtte faget også «gi et bilde i enkle trekk av menneskenes liv fra de eldste tider fram til nutiden».³³

Et grunnproblem med historiefaget slik det var organisert i den høyere skolen, var stoffmengden. De formuleringer som var lagt inn i 1896-planen for å begrense læringsstoffet og prioritere forståelse og sammenheng, var i praksis undergravd av undervisningsplanens

30. Ved Norges lærerhøgskole i Trondheim er bildet imidlertid mer sammensatt. Skolen ble etablert i 1922 som en eksamensfri etterutdanningsinstitusjon for folkeskolelærere. Fagets nestor i Trondheim, Arne Bergsgård, hadde bakgrunn som lærer og er blitt kalt skolefolkets (i betydningen folkeskolelærernes) historiker, Slagstad 1998: 107, jf. Kobberrød 2017: 176–203. I etterkrigstiden kom NLH gradvis mer på linje med universitetene i Oslo og Bergen.

31. Thue og Helsvig 2011: 289 ff.

32. Plankomiteen 1938: 52.

33. Undervisningsplaner 1950: 65.

detaljerte læringsmål. Komiteens grep for å løse dette problemet var tredelt. For det første ble den sammenhengende læreboken i verdenshistorie i gymnasetts øverste klasser erstattet eller komplettert av *epokelesning*. For det andre ble det innført en historisk *sær oppgave* der elevene fikk øve seg i historisk metode og tolkning på et emne som interesserte dem personlig. For det tredje ble den nåtidsorienterte *samfunnslæren* styrket som element i historiefaget. Komiteen understreket dessuten at historiefremstillingen i lærebøker og undervisning måtte være mest mulig levende og samtidig konsentrert om utvalgte hovedpunkter og hovedlinjer.³⁴

På grunn av krigen forelå de reviderte undervisningsplanene for historie først i 1950. Det er også usikkert i hvilken grad man faktisk lyktes med å bringe historieundervisningen inn på et nytt spor. Et drøyt tiår senere tok Norsk Lektorlag opp noen av de samme problemene som ledd i sitt forslag til ny reform av gymnaset. Epokelesningen, sær oppgaven og samfunnslæren gjorde nok en viss forskjell, men selve hovedproblemet, stoff-trengselen, synes å ha vært vanskeligere å løse. Sett fra vår tid er reformarbeidet i 1930-årene imidlertid interessant fordi det artikulerte noen dilemmaer som siden har vært en gjenganger i nær sagt alle diskusjoner om historiefagets innretning i skolen: hvordan forene historisk kunnskapstilegnelse med fordypning, forståelse og oppøving i historisk metode og tenkemåte?³⁵

Kritikken av det «encyklopediske» historiefaget var primært pedagogisk begrunnet, men synes samtidig å ha reflektert noen dypere endringer i samfunnets historiebevissthet: dets måte å relatere fortid, samtid og fremtid på. Selv om menneskets utviklingshistorie fra de eldste tider fortsatt ble tillagt vekt, ble det sterkere enn før understreket at fagets primære oppgave var å hjelpe elevene med å orientere seg i nåtiden. Plankomiteen siterte med tilslutning lektor John Midgaard, som fremholdt at det gjorde seg gjeldende en «vekselvirkning i erkjennelsen» mellom historieforståelse og samtidsforståelse.³⁶ Selve den reformpedagogiske bevegelse, med dens elevsentrerte perspektiv, kan imidlertid oppfattes som uttrykk for en forskyvning i forholdet mellom samtid og fortid: Mens det allmenndannelsesideal som lå til grunn for den høyere skole av 1896, fortsatt la til grunn at skolens primære mål var å føre elevene inn i den nasjonale og europeiske kulturtradisjonen, innebar den elevsentrerte arbeidsskolepedagogikken at lærestoffet skulle settes i direkte forbindelse med elevenes egne umiddelbare interesser og behov. Og mens den pedagogisk-kulturelle verdien av det historiske ennå ble tatt for gitt i 1896, kan det pedagogiske reformarbeidet i mellomkrigstiden også tolkes som symptom på en begynnende uro over at den høyere skolens læreplan var så sterkt dominert av historisk kunnskap og tenkemåte. Ved inngangen til 1960-årene var denne uroen blitt eksplisitt. Norsk lektorlag la da frem et forslag til nyordning av gymnaset som blant annet innebar å styrke samfunnslæren og å innføre filosofi (og idéhistorie) som nytt skolefag. For undervisningen i historie ble det foreslått at den tok utgangspunkt i en kritisk drøfting av fagets målsetting, ettersom gymnasiaster stundom gav «uttrykk for at de ikke kan se noen hensikt med å lære historie».³⁷

34. Plankomiteen 1938: 55.

35. Se f.eks. Telhaug 1969.

36. Plankomiteen 1938: 54.

37. Norsk Lektorlags Gymnasutvalg 1964: 155.

Også i den akademiske verden ble det reist økende kritikk mot den ensidige historiske orienteringen av norsk humanistisk forskning og utdanning. Arne Næss, som i 1939 ble professor i filosofi, gikk straks i gang med å forskyve tyngdepunktet i de forberedende prøver fra en historisk-biografisk anlagt filosofihistorie til systematisk drøfting av teoretiske og især praktiske filosofiske problemer. Like etter krigen foreslo han å erstatte filosofihistorien med et kurs i «sosiale problemer» med foredrag av folk fra samfunnet utenfor academia og øvelser i allsidig og saklig debatt.³⁸ Forslaget møtte organisert motstand blant fakultetets historisk orienterte majoritet, men var symptomatisk for et bredere omskifte. I den litterære forskningen og undervisningen ble den hegemoniske «historisk-biografiske skole» utfordret av nye retninger som la vekt på det litterære verkets tidløse estetiske kvaliteter fremfor opphavssituasjonen og forfatteren som historisk aktør.³⁹ Næss og hans elever ble pådrivere for å bygge ut de systematiske samfunnsvitenskapene i det norske universitetssystemet etter amerikansk forbilde, en utbygging som for alvor skjøt fart fra slutten av 1950-årene.

Til tross for disse symptomene på at en historisk dannelses med opphav i det sene 1800-tallet hadde begynt å miste noe av sin utstråling, fortsatte arven i påfallende grad å prege både den høyere skolen og det humanistiske universitetsmiljøet i de første par tiårene etter krigen. Samfunnsvitenskapene ekspanderte raskt ved universitetene, men til tross for samfunnslærens forsiktige innpass i gymnaset fikk de ingen sterk, identitetsskapende forbindelse til skolen, med unntak av den grunnskoleorienterte pedagogikken.⁴⁰

Ved Det historisk-filosofiske fakultet konsoliderte historiefaget sin posisjon som en prestisjetung disiplin der forskningen i stadig høyere grad ble profesjonalisert som et eget, eksklusivt kretsløp.⁴¹ Baksiden ved dette var at historikerne ble tilbøyelige til å isolere seg i sin disiplin og nedprioritere tverrfaglige arenaer som f.eks. Vitenskapsakademiet. Kanskje var det mer enn en tilfeldighet at den nye studieordningen som ble innført i 1959, ikke lenger ble kalt «språklig-historisk», med de tunge assosiasjoner det gav til den høyere skolen, men isteden fulgte fakultetsnavnet som «historisk-filosofisk embetseksamen». Den nye ordningen gav forøvrig vordende lektorer en mulighet til å integrere et fag utenom skolens fagkrets i sitt studium, og gymnaslærere med grunnfag i filosofi eller en samfunnsvitenskap ble etter hvert ganske vanlig.⁴²

Da Norsk Lektorlag ved inngangen til 1960-årene nedsatte en komité for å utrede reformer i gymnaset, var målet ikke radikalt å omforme den høyere skolens idé, men å foreta en viss fornyelse av «allmenndannelsen» for en ny tidsalder. I forsvaret for gymnaset som en akademisk preget utvalgsskole var lektorene i hovedsak konservative: Under trykket av Arbeiderpartiets niårige grunnskoleprosjekt, og med stigende uro for å tape dragkampen med folkeskolelærerne om den nye ungdomsskolen, ble de opptatt av å understreke sitt akademiske særpreg, noe som stod i en viss kontrast til deres pedagogisk orienterte profesjonsstrategi i 1930-årene.⁴³ Her forelå en parallell til situasjonen ved universitetene, der

38. Thue 1997: 50–59, 117–129, Rørvik 1999: 144 ff.

39. Imerlund 1978, Skard (red.) 1957.

40. Thue 1997, Thue 2006.

41. Thue 2017.

42. Thue og Helsvig 2011: 151.

43. Seip 1990, Grove og Michelsen 2014.

reformarbeidet etter krigen tok sikte på å intensivere og utdype en utdanning som ble forutsatt å ligge til rette for en utvalgt elite.⁴⁴

Fra omkring 1960 endret denne situasjonen seg meget raskt. Mellom 1956 og 1969 økte antallet norske gymnasiaster fra 15 000 til 50 000, og i løpet av 1960-årene tredoblet Universitetet i Oslo sitt studenttall.⁴⁵ I begynnelsen ble veksten absorbert innenfor de eksisterende strukturene uten at praksiser og læreplaner endret seg radikalt. Men snart ble også gymnasnivået inkludert i den systematiske demokratiske omforming av skolesystemet som Arbeiderpartiet hadde innledet etter krigen med innføringen av den niårige grunnskolen. Ved universitetene førte det parallelle fremstøtet med å skape et enhetlig postgymnasialt utdanningssystem («Ottosen-komiteen») derimot bare delvis frem i første omgang.

Den humanistiske «lærdomskulturen» som siden 1896 hadde knyttet universitet og skole sammen, møtte imidlertid også økende motstand innenfra, fra lærere, studenter og elever som oppfattet denne tradisjonen som vitenskapelig utdatert, provinsiell og «borgerlig».

I kjølvannet av 1968 lanserte Pax forlag en ny serie, «Pax korrektiv», som kritiserte norske lærebøker i tidens intellektuelle og politiske ånd. Først ut var Hans Fredrik Dahl med en knusende pamflett mot Anton Ræders lærebok i verdenshistorie. Boken var ikke bare håpløst pedagogisk og faglig utdatert, fullspekket som den var med årstall, navn, «kongefjesk og adelsfjas»; den var samtidig, hevdet Dahl, et stykke politisk indoktrinering i det sene 1800-tallets borgerlige liberalisme. Verdenshistorie ble redusert til europeisk historie, det borgerlige europeiske demokratiet ble fremstilt som en idealtilstand, og den franske og russiske revolusjon ble tegnet i mørke farger. Enkeltindividets rolle i historien ble forstørret til det latterlige, samtidig som Ræder på en autoritær måte holdt sine historiske helter frem som moralske forbilder for ungdommen.⁴⁶

Dahl hadde åpenbart rett i at det *var* oppsiktsvekkende og problematisk at en bok som opprinnelig ble skrevet i 1894, fortsatt ble brukt som lærebok i verdenshistorie i gymnasiet. Det illustrerer den sterke kontinuiteten i gymnasets læreplaner fra reformen i 1896, som i lys av 1960-årenes utdanningsekspløsjon og studentopprør måtte fremstå som nærmest pervers. At deler av Dahls nymarxistiske kritikk i dag fremstår vel så utdatert som Ræders «borgerlige liberalisme»,⁴⁷ rokker ikke ved at læreboken for lengst var kommet *out of touch* både med historiefagets utvikling, verdenssamfunnets utvikling og skolens pedagogiske krav.

Om mange av Dahls konkrete kritikkpunkter var bundet til sin tid og sitt sted, var det likevel noe ved tonen i hans pamflett som pekte fremover mot en ny tidsalder. Mens Ræder hadde beholdt et element av *historia magistrae vitae* i sine lærebøker, og derved forlent fortiden med en autoritet til å veilede vår tid, innebar Dahls pamflett at dette autoritetsforholdet ble snudd. Nå var det samtiden som tok fortiden i skole ut fra sitt overlegne

44. Thue og Helsvig 2011.

45. Ibid. 320.

46. Dahl 1970.

47. Som ett eksempel (av mange mulige) kan nevnes at Dahl gikk hardt i rette med bokens tendens til å fremstille det sovjetiske ettpartisystemet som mindre demokratisk enn de vesteuropeiske flerpartisystemene. Khrusjtsjovs avgang i 1964 skyldes ifølge Dahl at han fikk et flertall i kommunistpartiets sentralkomiteé mot seg, «akkurat som regjeringen Gerhardsen fikk et flertall i Stortinget mot seg i 1963» (Ibid. 53).

erkjennelsesstandpunkt og progressive verdier. Mens Ræder forente en fremtidsorientert evolusjonisme med innslag av en fortidsorientert klassisisme, var historiesynet som kom til uttrykk i Dahls pamflett snarere samtidsorientert: Det var samtiden som gav de etiske, politiske og sosiale målestokker som historien skulle verdsettes og bedømmes etter. Elementer av en slik epistemisk holdning eller kulturell mentalitet kan spores i de generelle læreplanene for den videregående skolen fra Reform 74 frem mot den pågående «fagfornyelsen». Som vi skal se, er det tegn som tyder på at presentismen etter hvert også kom til å virke inn på historiefaget selv.

«PEDOSENTRISMENS» GJENNOMBRUDD

Sosiologen Ove Skarpenes har i sin doktoravhandling søkt å identifisere det samfunns- og kunnskapssyn som preget fag- og læreplanutviklingen i den allmennfaglige del av videregående skole fra den konstituerende reformen i 1974 frem til Reform-94. Han beskriver utviklingen som en tiltakende *pedosentrisme*, et begrep som på en gang spiller på pedagogikkens ekspansjon på de akademiske fagkulturenes bekostning og på utviklingen av en elevsentrert pedagogisk ideologi. Mellom disse to utviklingstrekkene var det ifølge Skarpenes nøye sammenheng: Tidens dominerende pedagogikk nedtonte verdien av faste kunnskaper og tilegnelse av faglige og kulturelle tradisjoner til fordel for en målsetting om at elevene skulle «lære å lære». Gjennom aktiviteter med utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser skulle skolen på en gang stimulere «det hele mennesket» og en «evig student» med evne og vilje til stadig omstilling i et dynamisk kunnskapssamfunn.⁴⁸

Et viktig funn i Skarpenes' avhandling er at pedosentrismen slo sterkere og tidligere gjennom i de overordnede læreplanene enn i planene for de enkelte fag, hvor de brøt mot etablerte fagtradisjoner og lærernormer. Pedosentrismen rommet her en spenning eller et paradoks ved at skolens «metaspråk» ble overtatt av pedagogene, til dels også av samfunnsvitene fra andre disipliner, mens det fortsatt i stor grad var lærere med universitetseksamen i humaniora og naturvitenskap som stod for selve undervisningen. Filologene og realistene hadde tidligere dominert både undervisningen og «metaspråket». Nå overtok pedagogene og samfunnsviterne mye av definisjonsmakten. Denne tvetydige situasjonen la grunnlaget for en langvarig tautrekking mellom pedosentrisme ovenfra og faglig tradisjonsforsvar innenfra.

Dette perspektivet er fruktbart også for å forstå historiefagets utvikling i videregående skole. Nominelt ble historie riktignok integrert i et nytt tverrfaglig «samfunnsfag» sammen med geografi og samfunnslære, et grep som signaliserte en viss nedprioritering. Innenfor disse rammene ble likevel mye av fagets etablerte målsetting og kunnskapskanon videreført. Som i tidligere undervisningsplaner ble målet om å gi elevene en bakgrunn for å forstå sin egen tid og samfunn balansert med ønsket om å gi «innblikk i andre tiders kulturverdier og særpreg ut fra deres egne forutsetninger». Det ble samtidig slått fast at «tidsdimensjonen er så vesentlig i historien at det er naturlig i hovedtrekk å følge en kronologisk linje i undervisningen».⁴⁹ Her satte planen fingeren på en vesentlig kilde til kontinuitet i faget:

48. Skarpenes 2007: særlig 86 f., 288.

49. Læreplan 1976: 108.

«Historie» ble fortsatt tenkt som en kronologisk rekke av begivenheter og prosesser der mye av diskusjonene omkring læreplanen handlet om hva som skulle være med, hva som skulle vektlegges og hvordan man skulle skape liv og sammenheng i dette kronologisk ordnede kunnskapsstoffet.

Litt spissformulert kunne en si at Reform-74 bare i liten grad endret historiefaget som sådant. En viktig konsekvens av reformen var at faget mistet to uketimer, slik at timefordelingen nå ble 0–3–5, mot 2–3–5 i det gamle gymnaset. Viktigere var det likevel at overgangen fra gymnas til videregående skole endret fagets «omverden» på en måte som etter hvert bidro til å svekke dets stilling i det nye skoleslaget. Gymnasets karakter av elitepreget utvalgsskole var markant svekket. Denne prosessen ble innledet i slutten av 1950-årene, men innføringen av videregående skole markerte et taktskifte. Som planen for historiefaget av 1976 konstaterte, ville elevene fra den nye ungdomsskolen stille med svakere og mer ujevne forutsetninger enn de gamle realskoleelevene. Med politisk drahjelp fra Arbeiderpartiet hadde reformpedagogene her vunnet dragkampen med tradisjonsforsvarerne: Historie var blitt del av et integrert samfunnsfag og betydelig redusert i forhold til realskolens pensum.⁵⁰

Aller viktigst var det kanskje likevel at det historiske perspektivet gradvis tapte mye av sin integrerende og meningsgivende betydning i skolens *samlede* læreplan. Mens historiefaget i det gamle gymnaset hadde vært del av en humanistisk allmenndannelse sammen med norsk og fremmedspråk, ble faget nå plassert som ett element av flere i det nye samfunnsfaget. Samtidig ble det etablert en ny samfunnsfaglinje der politisk idéhistorie fikk plass ved siden av samfunnskunnskap, rettslære, sosialøkonomi og bedriftsøkonomi. Denne linjen «stjal» i første rekke elever fra den nye språklinjen, som nå fikk redusert betydning i forhold til sin forgjenger. Både norskfaget og engelskfaget på språklinjen videreførte riktignok noe av det kultur- og litteraturhistoriske dannelsesstoffet fra gymnaset. Tyngdepunktet i norsk og især fremmedspråkene var likevel forskjøvet mot oppøving av fleksible muntlige og skriftlige språkerfardigheter, en tendens som tiltok i den videre læreplanutviklingen.⁵¹ Til sammen innebar disse utviklingstrekkene en dreining både av den samlede læreplanen og av historiefaget fra humaniora over mot det samfunnsfaglige. Dette var forsåvidt i tråd med utviklingen ved universitetene, der de samfunnsvitenskapelige fakultetene vokste raskest av alle og i løpet av 1970-årene gikk forbi de historisk-filosofiske. Også her ble historie trukket mot samfunnsvitenskapene; ved det nye Universitetet i Tromsø ble faget således etter eget ønske organisert som en del av det interdisiplinære Institutt for samfunnsvitenskap. Den økende samfunnsvitenskapelige innflytelsen ovenfra i skoleverket ble imidlertid bare i begrenset grad ledsaget av en sterkere samfunnsvitenskapelig rekruttering til læreryrket. Mange lektorer hadde et samfunnsfag i sin fagkrets, men SV-fakultetene ble aldri lærerutdanningsfakulteter i tilnærmet samme grad som HF. Her lå en kilde til vedvarende dragkamp også om historiefagets identitet.

Reform-94, som i større grad enn noen tidligere skolereform bar statsrådets personlige signatur, innebar paradoksalt nok både en reversering og en radikalisering av disse utvik-

50. Denne dragkampen er studert i inngående detalj av Lund 1982.

51. For norskfagets del, se Skarpenes 2007: 171–186.

lingstrekkene. Gudmund Hernes ønsket å knekke pedagogenes makt over sektoren og gjenreise skolen som en formidler av kunnskap og en felles, identitetsskapende kulturarv. Som sosiolog og forhenværende maktutreder hadde han imidlertid også en klar analyse både av styringsproblemene i den segmenterte velferdsstaten og av kunnskapssamfunnets krav til kompetanse og omstillingsevne. Sammen ledet disse impulsene på den ene siden til en slags restaurasjon, på den annen side til en ytterligere detronisering av de humanistiske dannelsesstradisjoner som lektorstanden selv hadde forvaltet på nasjonalt nivå gjennom organer som Undervisningsrådet og Rådet for videregående opplæring (RVO). Reform-94 innebar at skolens læreplaner ble utformet ved andre fremgangsmåter og i et helt annet språk enn tidligere. Prosessene var lukkede og stramt styrt fra departementet med korte høringsfrister. I den konflikt som oppstod i planarbeidet mellom et elevsentrert kunnskapssyn og et tradisjonelt akademisk-faglig, grep statsråden i flere tilfeller personlig inn og avgjorde striden til fordel for sistnevnte. Men samtidig mistet lektorprofesjonen sin korporative innflytelse over fagutviklingen, og reformen ble i høy grad gjennomført ovenfra og ned gjennom kontant bruk av makt fra statsråd og departement.⁵²

For historiefagets del ble resultatet en læreplan der en elevsentrert og en akademisk kunnskapsforståelse eksisterte side om side i et litt uavklart kompromiss. Planen skulle på den ene side bygges opp etter en bestemt syntaks, med en generell målsetting som matchet den generelle læreplanens «meningssøkende», «skapende», «arbeidende», «allmenndannede», «samarbeidende», «miljøbevisste» og «integrerte» menneske. Dernest fulgte en omfattende liste med hovedmål og delmål for opplæringen, uttrykt i form av bestemte *kompetanser* som elevene skulle utvikle. Departementet understreket skillet mellom kunnskap og kompetanse: «kunnskap er noe man har, mens kompetanse klarer man å vise».⁵³ Kompetansene ble imidlertid formulert på en måte som forutsatte omfattende kunnskap og fortrolighet med akademisk tenkemåte: «(Elevene skal) kunne forstå hva makt er og kunne bruke denne kunnskapen til kritisk tenkning om ulike samfunnsfenomener i historien».⁵⁴ Læreplanen opererte med hele 50 slike kompetansemål, hvorav mange var svært ambisiøse.

En overordnet hensikt med Reform-94 var å gjøre videregående skole til en i realiteten obligatorisk del av et integrert 13-årig utdanningsløp (grunnskolereformen som innførte skoleplikt for seksåringer fulgte tre år senere og er kjent som Reform-97). En del av elevene måtte således antas å stille med enda svakere forkunnskaper og allmenne forutsetninger enn før reformen. Ved hjelp av tre timers ukentlig undervisning i eldre historie i andre klasse og fire timers undervisning i nyere historie i tredje klasse skulle altså denne brokete elevmassen utvikle en sum av historiske «kompetanser» som kunne få enhver professor i historie til å skjelve i buksene.

Til tross for at departementet fikk klar beskjed fra skolene om at planen var fullstendig urealistisk, valgte man å fastholde den. Dette reflekterte trolig Hernes' beundring for det amerikanske utdanningssystemets evne til å forene «*mass and class*». Men der amerikanerne løste dette dilemmaet ved hjelp av en høyt oppdrevet pluralisme og differensiering, skulle den norske syntesen frembringes innenfor rammen av en utvidet enhetsskole ved

52. Larsen 2015.

53. Skarpenes 2007: 216.

54. Læreplan 1996: 2.

bruk av sentralisert statsmakt. Slik kan Reform-94 ses som uttrykk for en enda mer eksessiv læringsoptimisme enn den Skarpenes påviser i 1970-årenes pedagogiske skolereformer. Hernes-skolen skulle ikke bare forløse en «begavelsereserve» i folket slik de gamle sosialdemokratene hadde tenkt seg; enhver elev skulle nå betraktes som en uforløst begavelse.

Hvordan den videregående skolens lærere, som fortsatt i stor grad var «filologer og realister», håndterte avgrunnen som åpnet seg mellom læreplanens idealer og klasserommets realiteter, faller utenfor denne artikkelens ramme å undersøke. Debatten i kjølvannet av reformen kan imidlertid tyde på at læreplanens institusjonaliserte form for ønsketenkning hadde en demotiverende og demoraliserende virkning på mange lærere.⁵⁵

KUNNSKAPSLØFTET: MOT EN ELEVSENTRERT FORTID?

Kunnskapsløftet i 2006 var den første norske utdanningsreform som normerte hele «grunnopplæringen» fra første klasse i barneskolen til tredje klasse i videregående i én sammenhengende læreplan. Sammenlignet med Reform-94 representerte den en viss besinnelse på den faktiske tilstanden i norsk skole: Det såkalte PISA-sjokket hadde vist at Norge var langt fra å ha «verdens beste skole», og det utviklet seg en ny relativ konsensus mellom de politiske partiene om at skolens læreplan måtte konsentreres omkring såkalte grunnleggende ferdigheter. For historiefaget i videregående skole innebar dette en viss nedprioritering til fordel for matematikk, norsk og engelsk. De grunnleggende ferdighetene: *å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*, ble nå skrevet inn i samtlige fagplaner. Kompetansebegrepet ble tydeligere enn i Reform-94 operasjonalisert som konkrete ferdigheter elevene kunne oppvise og prøves i, som å «bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale».⁵⁶ Samtidig skulle elevene trenes i metode ved å vurdere og anvende primærkilder i historiske undersøkelser, drøfte ulike tolkninger opp mot hverandre etc. Ved å øve seg i å arbeide som historikere skulle elevene utvikle ferdigheter med overføringsverdi til deres eget dagligliv.⁵⁷ Samtidig skulle de utvikle *historiebevissthet* fremfor å tilegne seg den tradisjonelle lærebokens autoritative historiefremstilling. Ifølge historiedidaktikeren Harald Frode Skram bygde læreplanen på et premiss om at «hvert enkelt individ, ut fra sine forutsetninger, selv konstruerer sin tolkning av fortiden, bevisst eller ubevisst – og at *det er denne tolkningen som utgjør historie for dette individet*».⁵⁸ Om denne formuleringen stiller saken vel mye på spissen, griper den likevel en viktig tendens i læreplanutviklingen: en vending fra historie som noe intersubjektivt og autoritativt foreliggende til noe subjektivt konstruert og flytende. Denne vendingen kan oppfattes som det logiske endepunktet for den elevsentrerte pedagogikken i historiefaget: Fagets gjenstand er ikke lenger «historien» slik den er representert og formidlet ovenfra av historievitenskapen via læreboken og læreren, men historiebevisstheten slik den formes hos den enkelte elev med utgangspunkt i individuelle interesser, erfaringer og behov.

55. Se f.eks. Larsen 2015, Lindbekk 2012.

56. Læreplan 2008: 4.

57. Skram 2011: 12.

58. Ibid.: 15 (min kursiv).

Samtidig inneholder imidlertid læreplanen noen ganske bastante formuleringer om hva slags holdninger historiefaget skal stimulere. Det skal «fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene», «gi innsikt i demokratiets betydning for vårt samfunn og bidra til bevissthet omkring globale utfordringer». Mens fortiden altså er blitt mer flytende og subjektiv, synes samtidens etiske og politiske verdinormer her å anta en fast og nærmest ahistorisk form. At våre samtidsbestemte verdier og perspektiver vil forme vårt bilde av fortiden, er ingen ny erkjennelse. Kohts ofte siterte ord om at hver ny generasjon måtte skrive historien på nytt ut fra sin egen problemsituasjon er for lengst blitt en del av historiefagets institusjonaliserte selvforståelse.⁵⁹ Men dette impliserte at også våre egne standpunkter er relative. Derfor kunne en lære av å studere hvordan tidligere tiders historikere hadde tolket historien ut fra *sine* forutsetninger. Læreplaner er kanskje ikke det riktige sted å lete etter erkjennelse av verdiers historiske relativitet. Holdt opp mot planens sterke betoning av historiens åpenhet og mangetydighet, er det likevel slående hvor autoritativt holdningsmålene postuleres. Heri ligger noe symptomatisk: Mens fortiden fremstår som stadig mer flytende og ubestemt, blir samtidens sentrale verdier, og den enkelte elevs interesser, løftet frem som det faste orienteringspunktet.

THE END OF HISTORY?

Utdannings sosiologen Jon Lauglo har hevdet at det høye byråkratiske reformtrykket ovenfra som har preget skoleutviklingen i de skandinaviske velferdsstatene, ikke nødvendigvis har virket til å stimulere pedagogisk nytenkning og eksperimentering hos lærerne selv. Tvert om forelå det mange empiriske indikasjoner på at et høyt byråkratiske reformtrykk førte lærerne inn i defensive og konservative posisjoner, mens mer pluralistiske og desentraliserte skoleordninger gav større rom og motivasjon for lærerdrevet pedagogisk nyskaping.⁶⁰

En viktig linje i den historiske tolkning jeg her har presentert, er at den høyere/videregående skolens lærere, «Norges filologer og realister», gradvis har tapt mye av sin eiendomsfølelse til skolens læreplaner. Den nære sammenheng som ble skapt mellom universitetets og den høyere skolens humanistiske faglighet omkring århundreskiftet hadde ikke minst sin forutsetning i at lektorene i kraft av sin akademiske utdanning, kulturelle posisjon og faktiske kontroll gjennom sakkyndige råd naturlig følte at det var de som *var* den høyere skolen.⁶¹ Pedagogiske reforminitiativer utgikk i denne perioden ikke minst fra lærerne selv, i form av blant annet nye arbeidsskoleprinsipper og den direkte metode i språkopplæringen.

En del av denne tradisjonen ble ført over i den videregående skolen, men svekket seg etter hvert som reformtrykket ovenfra økte. I denne prosessen ble historiefaget i økende grad formet av en skole- og samfunnsmessig omverden som ikke verdsatte historisk dannelse i samme grad som tidligere. Skarpenes' analyse av pedosentrismen kan her stilles

59. F.eks. Koht 1920: 17.

60. Lauglo 1977: 88 f.

61. Larsen 2015.

sammen med den franske historikeren François Hartogs refleksjoner om skiftende «tidsregimer» i den moderne verden. Ifølge Hartog er vestlige etterkrigssamfunn blitt stadig sterkere preget av et presentistisk tidsregime der både fortid og fremtid er blitt radikalt usikker og utydelig.⁶² I skolen kommer en slik utvikling blant annet til uttrykk ved at dannelse og utdanning ikke lenger blir oppfattet primært som et spørsmål om å innforlive seg med vitenskapelige og kulturelle tradisjoner – om å tre inn i den hermeneutiske sirkelen, så å si. Nøkkelordene er isteden blitt *ferdighet* og *kompetanse*.

Som Skarpenes påpeker, er den retoriske appellen til *kunnskapssamfunnet* og dets krav en viktig drivkraft for pedosentrismen. Begrepet er egentlig en tilsnikelse, for også tidligere tiders samfunn har vært avhengige av avanserte former for kunnskap. Det som imidlertid antas å være nytt, er at kunnskapen foreldes i et stadig raskere tempo. Det sentrale utdanningspolitiske credo blir derfor «grunnleggende ferdigheter», «livslang læring», «omstillingsevne» og å «lære å lære». I en tidsalder der både fortid og fremtid er blitt radikalt kontingente og ikke lenger kan tjene som ledestjerne, er individets evne til å orientere seg og handle adekvat i et stadig nytt «nå» blitt den kritiske ressurs.⁶³

I likhet med andre sveipende samtidsdiagnoser kan tesen om det presentistiske tidsregimet lett utarte til en karikatur. Som Jenny Andersson har påpekt, kan det ha mer for seg å studere hvordan ulike «tidsregimer» har overlappet og krysset hverandre i etterkrigstiden enn å hevde at ett relativt enhetlig «regime» har avløst et annet.⁶⁴ I skolens historiefag kommer denne sameksistensen blant annet til uttrykk ved at ulike aktører har vært bærere av ulike tidsoppfatninger. Det er således all grunn til å tvile på at læreplaner og andre styringsdokumenter gir noe dekkende bilde av den historieundervisning som faktisk har vært drevet rundt om i de tusen klasserom. På dette springende punkt må utdanningshistorien jevnlig resignere av mangel på kilder. Så har dessverre også vært tilfellet i dette lille arbeidet. Det er å håpe at fremtidige studier vil kunne tegne et rikere bilde ved å trekke inn kilder som i større grad belyser lærernes og elevenes aktive rolle i utviklingen av skolens historiefag.

LITTERATUR:

- Andersson, J. (2012). The Great Future Debate and the Struggle for the World, *The American Historical Review* 117, 5: 1411–1430. <https://doi.org/10.1093/ahr/117.5.1411>
- Aubert, K. (1927). Historieundervisningen efter loven av 1896, i Boyesen, E. & Wildhagen, F. C. (red.), *Tidskifte: en hyldest til K. Brekke, J. Hougen, A. Ræder, Aug. Western, P. Østby*: 142–146. Oslo: Aschehoug.
- Boyesen, E. (1954). Ræder, Anton Henrik. *Norsk biografisk leksikon*, bd. 12: 101–112. Oslo: Aschehoug.
- Bull, F. (1963). *Tradisjoner og minner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bölling, R. (1983). *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

62. Hartog 1996, Hartog 2015.

63. Sæle 2017 har utviklet et liknende synspunkt i en fascinerende analyse av Ludvigsen-utvalgets historiebruk.

64. Andersson 2012: 1414 f.

- Collett, J. P. (1999). *Historien om Universitetet i Oslo*. Oslo: Unipub.
- Daae, L. (1882). *Om J. E. Sars' Skrift «Historisk Indledning til Grundloven»*. Christiania: Novemberforeningen.
- Dahl, H. F. (1970). *Korrektiv til A. Ræder: Verdenshistorie for realskoler og gymnas*. Oslo: Pax.
- Frigaard, S. (1995). Historiefaget i folkeskolen 1889–1960. En studie av en del trekk i fagets utvikling basert på undervisningsplaner og lærebøker (hovedoppgave). Bergen: Historisk institutt, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen.
- Grove, K. & Michelsen, S. (2014). Lektorene, i Slagstad, R. & Messel, J. (red.), *Profesjonshistorier*: 312–345. Oslo: Pax.
- Hartog, F. (1996). Time, History and the Writing of History: the *Order of Time*, i Torstendahl, R. & Veit-Brause, I. (red.), *History-Making. The Intellectual and Social Formation of a Discipline* (= KVHAA Konferencer 37): 97–113. Stockholm: Kungliga Vitterhetsakademien.
- Hartog, F. (2015). *Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time*. New York, NY: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/columbia/9780231163767.001.0001>
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775–2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hovland, B. M. (2016). *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940. En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker* (doktoravhandling). Oslo: Unipub.
- Høigård, E. & Ruge, H. (1963). *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: Cappelen forlag.
- Imerslund, K. (1978). *Den estetisk-filosofiske skole i norsk litteraturforskning. Mål og metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johnsen, E. B. (2012). Langsomt ble teksten vår fiende. *Prosa* <http://prosa.no/essay/langsomt-ble-teksten-var-fiende/>
- Kjølberg, H. (1996). Vore Fædre. Det nasjonale i norske og franske lærebøker 1870–1905 (hovedoppgave). Oslo: Historisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Kobberrød, J. T. (2017). Arne Bergsgård og norsk historisk vitenskap, *Historisk tidsskrift* 96, 2: 176–203. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2017-01-05>
- Koht, H. (1920). Historieskriving og folkevokster, i *Norsk historisk videnskap i femti år 1869–1919*: 1–18. Kristiania: Den norske historiske forening.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kyllingstad, J. R. (2008). «Menneskeåndens universalitet». *Instituttet for sammenlignende kulturforskning 1917–1940. Ideene, institusjonen og forskningen* (doktoravhandling). Oslo: Unipub.
- Kyllingstad, J. R. & Rørvik, T. I. (2011). *Universitetet i Oslo 1870–1911. Vitenskapenes universitet*. Oslo: Unipub.
- Larsen, L. E. (2015). Skolekultur i endring. Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010 (masteroppgave). Oslo: Institutt for arkeologi, konservering og historie, Universitetet i Oslo.
- Lauglo, J. (1977). Educational Change and Aspects of Bureaucratic Organization: The Scandinavian School Reform, i Glatter, R. (red.), *Control of the Curriculum. Issues and Trends in Britain and Europe*: 76–95. London: University of London Institute of Education.
- Lindbekk, T. (2012). Fånyttets kunnskapspolitikk: Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet – Reform og målkonflikter i norsk utdanningspolitikk, *Nytt Norsk Tidsskrift* 29 (4): 372–381.

- Lorentzen, S. (2005). *Ja vi elsker–. Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lund, J. (1982). *Hvem har bestemt? En studie i den prosessen som førte til samfunnsfag og orienteringsfag i Læreplan for forsøk med 9-årig skole og Mønsterplanen (hovedoppgave)*. Bergen: Historisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Læreplan (1976). *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplan (1996). *Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie. Nyere historie. Felles allmenne fag*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Læreplan (2008). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>
- Mork, A. H. H. (2005). *Unionen i historieundervisningen. Synet på den svensk-norske unionen (1814–1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860–1920 (masteroppgave)*. Oslo: Institutt for arkeologi, konservering og historie, Universitetet i Oslo.
- Myhre, J. E. (2011). *Universitetet i Oslo. Kunnskapsbærerne 1811–2011*. Oslo: Unipub.
- Norsk Lektorlags gymnasutvalg (1963). *Gymnaset i søkelyset*. Oslo: Cappelen.
- Norsk Lektorlags gymnasutvalg (1964). *Gymnaset i søkelyset II. Miljø–Fag–Metode*. Oslo: Cappelen.
- Plankomiteen for den nye skoleordning (1938). *Innstilling II*. Oslo.
- Ringer, F. K. (1969). *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890–1933*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ræder, A. (1894). *Historisk lærebog for middelskolen omfattende saavel Nordens som verdens historie*. Kristiania: Aschehoug.
- Ræder, A. (1898). *Lærebog i oldtidens historie for gymnasier*. Kristiania: Aschehoug.
- Ræder, A. (1940). *Verdenshistorie for realskole og gymnas*. Oslo: Aschehoug.
- Rørvik, T. I. (1999). *Historien om examen philosophicum*. Oslo: Forum for universitetshistorie, Universitetet i Oslo.
- Seip, Å. A. (1990). *Lektorene. Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980*. Oslo: Fafo.
- Skard, E. (1942). *Atens storhetstid*. Oslo: Aschehoug.
- Skard, S. (red.) (1957). *Norsk litteraturvitenskap i det 20. århundre. Festskrift til Francis Bull på 70-årsdagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skram, H. F. (2011). *Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. Acta Didactica Norge 5, 1 Art. 2*. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/download/1063/942>
<https://doi.org/10.5617/adno.1063>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Studieplan (1897). *Studieplan for alle fakulteter til brug for studenterne ved Kristiania universitet*. Kristiania: Norli.
- Svendsen, Å. (2001). *Nasjonens behov og vitenskapens krav. Michael Birkeland og stiftelsen av Den norske historiske forening i 1869, Historisk tidsskrift 80, 3: 303–322*.
- Sæle, C. (2017). *Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsens-utvalgets utredning om fremtidens skole*, i Ryymmin, T. (red.), *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikktutforming etter 1945: 180-199*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1969). *Historieundervisningens innhold. Hovedsynspunkter fra debatt og forskning i de senere år*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Thorsen, J. J. (1984). Historieundervisning i de statlige høyere skoler i Norge fra 1830 til 1910 (hovedoppgave). Bergen: Historisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Thue, F. W. (1996). Det humanistiske fagfeltets historie, i Astrid Forland et al., *Universitetet i Bergens historie*, bd. 2: 434–579. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Thue, F. W. (1997). *Empirisme og demokrati. Norsk samfunnsforskning som etterkrigsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thue, F. W. (2006). *In Quest of a Democratic Social Order. The Americanization of Norwegian Social Scholarship, 1918–1970* (doktoravhandling). Oslo: Unipub
- Thue, F. W. (2017). Hva var norsk historievitenskap? i Arne Hveem Alsvik et al., *I det lange løp. Festskrift til Jan Eivind Myhre*: 226–251. Oslo: Pax
- Thue, F. W. & Helsvig, K. G. (2011). *Universitetet i Oslo 1945–1975. Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub.
- Undervisningsplan for gymnasiet* (1903). Kristiania: Det Norske Aktieforlag.
- Undervisningsplaner* (1950). [For] den høgre almen skolen etter lov av 10. mai 1935. Oslo: Brøgger's boktrykkeris forlag.
- Voss, J. F. (1927). Nøkre fyresetnader, europeiske og nasjonale, for skulelova av 1896, i Boyesen, E. & Wildhagen, F. C. (red.), *Tidskrift: en hyldest til K. Brekke, J. Hougen, A. Ræder, Aug. Western, P. Østby*: 10–23. Oslo: Aschehoug.
- Ødegaard, D. (1983). Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til «Vi ere en nasjon-» norges- og verdenshistorie. En studie av to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen (hovedoppgave). Bergen: Historisk institutt, Universitetet i Bergen og Bergen lærerhøgskole.