



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterprogram i utdanningsvitenskap, pedagogikk	Vårsemesteret, 2021  Åpen/ <del>konfidensiell</del>
Forfatter: Vegard Olsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Hans Erik Bugge	
Tittel på masteroppgaven: Samfunnets påvirkningsgrad på teorifagenes innhold i den norske grunnskolen mellom 1739 og 2006  Engelsk tittel: Society's degree of influence on the content of the theoretical subjects in Norwegian elementary and lower secondary education between 1739 and 2006	
Emneord: Læreplaner, faginnhold, samfunnshistorie, samfunnspåvirkning, kunnskapssosiologi, læreplanteori	Antall ord: 38 580 + vedlegg/annet: 0  Stavanger, 11.06.2021



## Forord

Hovedgrunnen til at jeg skriver dette forordet, er at det er én mann som virkelig fortjener en spesiell takk, nemlig min veileder Hans Erik Bugge. Han har, fra start til mål, gitt meget grundige tilbakemeldinger, tatt seg svært god tid til å svare på spørsmål og vært tilgjengelig både på mail og telefon hvis jeg har ønsket det. Han har i det hele tatt lagt ned mye mer arbeid med å gi støtte og tilbakemeldinger enn hva jeg kunne forvente, og det er jeg særs takknemlig for.

Ellers må det være lov å si at er det ofselig trist å ikke kunne kalle seg student lenger, både fordi jeg kommer til å savne studenttilværelsen, og fordi det medførte fine rabatter på diverse varer og billetter. Men nå glemmes alt som har med skole og studier å gjøre for en stakket stund, for i dag starter nemlig europamesterskapet i fotball! Den neste måneden skal ikke hermeneutikk, dokumentanalyse og kunnskapssosiologi ofres så mange tanker, ettersom de kommende fire ukene forhåpentligvis skal fylles med lekre hodescoringer av spissgeniet Artem Dzyuba og en jublende Egil «Drillo» Olsen i NRKs kommentatorboks.

Stavanger, juni 2021

Vegard Olsen

## Sammendrag

Problemstillingen for oppgaven var: *I hvilken grad har arbeidsliv og religion/verdisyn påvirket faginnholdet i de teoretiske fagene i norske grunnskolelæreplaner fra 1739 til 2006?*

Det overordnede formålet med studien var å skape en forståelse for i hvilken grad hendelser og strømninger i samfunnet har påvirket den norske grunnskolens faginnhold gjennom tidene, slik det kommer til uttrykk i læreplanene.

Studien er hermeneutisk i sin tilnærming og bygger på en kvalitativ forskningsmetode, i form av at det er gjennomført dokumentanalyser av samtlige læreplaner mellom 1739 og 2006, samt 20 ulike litterære samfunnshistoriekilder. Gjennom dokumentanalysene ble det fra læreplanene hentet ut innhold fra teorifagene, mens det fra samfunnshistorielitteraturen ble hentet ut innhold fra den norske arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorien.

Innholdskomponentene ble deretter analysert i lys av hverandre, for å undersøke hvilke mulige sammenhenger som fantes mellom de to samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn og faginnhold. De mulige sammenhengene ble så analysert på bakgrunn av relevant teori, i første rekke gjennom kunnskapssosiologi- og læreplanteorier. Disse teoriene hevdelse av at det eksisterer sammenhenger mellom samfunn og faginnhold, var grunnlaget for å studere graden av påvirkning. De mulige sammenhengene, og mengden og tydeligheten av disse, utgjorde grunnlaget for å si noe om påvirkningsgraden.

Resultatet viser at det gjennom historien eksisterer flere mulige sammenhenger mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og faginnhold. Antallet sammenhenger og tydeligheten av flere av dem, førte til at en, ut fra kildematerialet som ble benyttet i oppgaven, kunne konkludere med at arbeidsliv og religion/verdisyn sannsynligvis har påvirket faginnholdet i norske læreplaner mellom 1739 og 2006 i *nokså* stor grad.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Sammenheng</b> .....	<b>iv</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger.....	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema og tidligere forskning.....	6
1.3 Studiens hensikt og mål.....	8
1.4 Oppgavens struktur.....	8
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 Kunnskapssosiologiske og andre teoretiske perspektiver knyttet til samfunnets faginnholdspåvirkning.....	10
2.2 Læreplanteori.....	12
2.3 Norsk skolehistorie.....	15
2.3.1 Den norske skolen vokser sakte fram – 1100-1739.....	15
2.3.2 Den norske grunnskolens historie - 1739-2006.....	16
<b>3.0 Metodedel</b> .....	<b>19</b>
3.1 Valg av forskningsdesign og metoder.....	19
3.2 Hermeneutisk metode.....	20
3.3 Dokumentanalyse.....	22
3.3.1 Utvalg og dokumentanalyse av læreplaner.....	23
3.3.2 Utvalg og dokumentanalyse av samfunnshistorielitteratur.....	26
3.3.3 Kildekritikk i dokumentanalyseprosessen.....	31
3.4 Forskningsetiske vurderinger.....	33
3.5 Framgangsmåte for analysen.....	35
3.5.1 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.1.....	35
3.5.2 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.2.....	35
3.5.3 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.3.....	36
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>37</b>
4.1 Teorifagenes innhold gjennom grunnskolens historie.....	37
4.1.1 1739-1800.....	37
4.1.2 1801-1850.....	38

4.1.3 1851-1900 .....	39
4.1.4 1901-1950 .....	40
4.1.5 1951-2006 .....	42
4.2 Norsk arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie .....	46
4.2.1 1700-1800 .....	46
4.2.2 1801-1850 .....	50
4.2.3 1851-1900 .....	54
4.2.4 1901-1950 .....	59
4.2.5 1951-2006 .....	65
4.3 Mulige sammenhenger mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet i lys av teoretiske perspektiver .....	71
4.3.1 1739-1800 .....	71
4.3.2 1801-1850 .....	73
4.3.3 1851-1900 .....	76
4.3.4 1901-1950 .....	79
4.3.5 1951-2006 .....	85
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>91</b>
5.1 Oppsummering av forskningsspørsmål .....	91
5.1.1 Forskningsspørsmål 1 - Hvordan er teoretiske fag og deres innhold reflektert i norske læreplaner fra 1739 til 2006? .....	91
5.1.2 Forskningsspørsmål 2 - Hvordan reflekteres arbeidsliv og religion/verdisyn i den norske samfunnshistorien fra 1700-tallet og fram til 2006? .....	92
5.1.3 Forskningsspørsmål 3 – Hvilke mulige sammenhenger finnes mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og teorifagenes innhold i læreplanene fra 1739 til 2006?.....	94
5.2 Konklusjon.....	95
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>97</b>

## 1.0 Innledning

Grunnskolen har stått støtt som en av Norges absolutt viktigste samfunnsinstitusjoner gjennom flere århundrer. Den nåværende opplæringslovens formålsparagraf trekker blant annet fram at skolen skal bidra til å gi elevene kulturell og historisk innsikt og forankring, fremme demokrati og likestilling, nestekjærlighet og likeverd, samt utvikle kunnskap og ferdigheter for å kunne mestre livet og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Skolen bør derfor betraktes som en arena som i stor grad former og danner barn og unge, og forbereder dem på livet som voksne samfunnsdeltakere. Ettersom skolen på sett og vis speiler samfunnet, har også skolen gjennomgått store endringer fra den spede begynnelsen med katedralskoler for vordende prester på 1100-tallet. Undervisningen, faginnholdet, de pedagogiske idéene, rammene og ressursene i grunnskolen har stadig vært i rivende utvikling, og vil fortsette med det i all framtid (Tønnessen, 2011). Denne oppgaven retter fokus mot den norske grunnskolens teoretiske fag og deres innhold gjennom historien, ved å undersøke i hvilken grad samfunnet har påvirket faginnholdet. Formålet med denne studien, er dermed å komme nærmere et svar på i hvilken grad faginnholdet er blitt påvirket av samfunnet rundt. Det tas utgangspunkt i to samfunnsfaktorer: arbeidsliv og religion/verdisyn. Det er verdt å presisere at religion og verdisyn i dette tilfellet betraktes som én faktor og ikke to, da disse i flere tilfeller vil kunne gå inn i og overlape hverandre. Derfor vil det benyttes en skråstrek mellom religion og verdisyn i resten av oppgaven, for å understreke at det er én og samme faktor.

Opgaven vil belyse i hvilken grad de to samfunnsfaktorene har påvirket faginnholdet i læreplanene mellom 1739 og 2006. Grunnen til at 1739 er valgt som startår, er fordi den første forordningen om en allmueskole, *Forordning om Skolerne på Landet i Norge*, kom dette året. Selv om forordningen ikke kan betraktes som en fullverdig læreplan, inneholdt den konkret informasjon om faginnhold, og er således relevant til denne oppgavens formål. Forordningen innebar også at barn var skolepliktige fra de var syv og fram til ti-tolv års alder, og 1739 anses derfor gjerne som den norske grunnskolens fødselsår (Tønnessen, 2011). At 2006 er valgt som avslutningsår, slik at den nyeste læreplanen fra 2020 utelukkes, henger sammen med at det har vist seg særdeles vanskelig å finne litteratur som belyser de siste 10-15 årene av den norske samfunnshistorien. Det er nemlig utgitt svært få historieverk i senere tid som tar for seg det nyeste av norsk samfunnshistorie. Ettersom oppgavens mål er å undersøke i hvilken grad faginnholdet i læreplanene er påvirket av samfunnet rundt, vil det, uten nytt samfunnshistoriestoff, ikke være mulig å finne eventuelle sammenhenger mellom

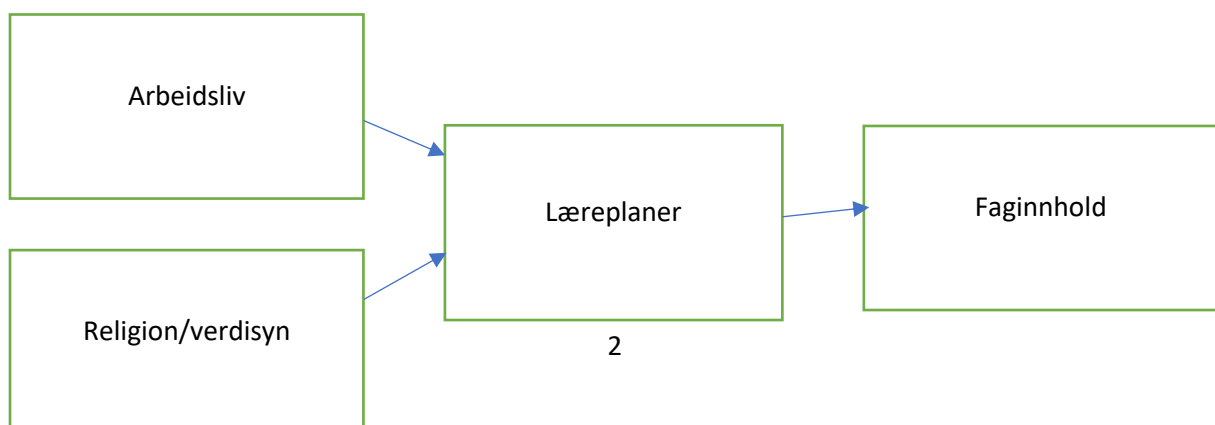
den nyeste læreplanen og de ovennevnte samfunnsfaktorene. Dermed kan ikke den nyeste læreplanen inkluderes i oppgaven.

For å drøfte og begrunne de mulige sammenhengene mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet, vil det i særlig grad tas i bruk kunnskapssosiologiske teorier og læreplanteorier. Selve begrepet kunnskapssosiologi, kan sies å stamme fra de tyske sosiologene Max Scheler og Karl Mannheims arbeider på 1920-tallet, og er en gren av sosiologien som studerer sammenhenger og koblinger mellom utbredte tankeformer og samfunnsmessige forhold (McCarthy, 2019, Skirbekk, 2020). Kunnskapssosiologien har som sitt primære virkefelt å studere forholdet mellom kunnskapsutvikling og samfunnsutvikling (Monsen, 1983). Blant de kunnskapssosiologiske teoriene som benyttes i denne oppgaven, vil særlig perspektivene som presenteres av Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980), stå sentralt. Læreplanteorier, på sin side, gir retning og veiledning i prosessen med å planlegge og utarbeide læreplaner, og gir et rammeverk for hvordan en læreplan skal utformes (Syomwene, 2020). Blant læreplanteoriene, vil Goodlads, Kleins & Tyes (1979) læreplannivåer være framtrødende i analysen. I kunnskapssosiologien og læreplanteoriene, finnes det teoretiske perspektiver som hevder og begrunner at samfunnet påvirker læreplaner og faginnhold. Ettersom disse teoriene hevder at det eksisterer sammenhenger mellom samfunnet og faginnholdet, er det mulig å anta at det eksisterer en grad av påvirkning mellom samfunnsfaktorer og faginnhold. På bakgrunn av dette, kan derfor begrepet *påvirkning* benyttes i problemstillingen, som formuleres i delkapittelet under.

## 1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger

Opgavens problemstilling lyder som følger: «I hvilken grad har arbeidsliv og religion/verdisyn påvirket faginnholdet i de teoretiske fagene i norske grunnskolelæreplaner fra 1739 til 2006?».

For å tydeliggjøre sammenhengen mellom de ulike faktorene i oppgaven, er følgende modell utarbeidet:





Oppgavens endelige mål er altså å undersøke i hvilken grad arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket faginnholdet som er presisert i læreplanene. Ved å analysere endringene i faginnholdet i lys av den samtidige situasjonen i samfunnet hva gjelder arbeidsliv og religion/verdisyn, kan det muligens oppdages sammenhenger mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet. Gjennom å undersøke i hvilken grad det eksisterer mulige sammenhenger, og hvor mange og eventuelt tydelige de er, vil det være mulig å kunne nærme seg en konklusjon på i hvilken grad samfunnsfaktorene har påvirket faginnholdet. Selv om det er de mulige sammenhengene som ligger til grunn for å si noe om i hvilken grad en påvirkning eksisterer, er det verdt å påpeke at det kan være vanskelig å trekke en bastant konklusjon, all den tid disse sammenhengene er et resultat av egne tolkninger av et selvvalgt kildemateriale.

For å hente ut informasjon om faginnhold fra læreplanene, samt informasjon om arbeidsliv og religion/verdisyn fra litteratur som belyser norsk samfunnshistorie, vil dokumentanalyse av læreplaner og samfunnshistorielitteratur benyttes som metode. Ettersom fortolkningsprosessen er en avgjørende faktor for å hente ut kunnskap og forståelse, vil hermeneutikk, altså fortolkningslære, stå sentralt i arbeidet med dokumentanalysen (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikk og dokumentanalyse utdypes nærmere i henholdsvis kapittel 3.2 og 3.3.

For å konkretisere problemstillingen, og uttrykke hva som skal studeres for å finne svar på problemstillingen, er følgende tre forskningsspørsmål utarbeidet:

- 1) Hvordan er teoretiske fag og deres innhold reflektert i norske læreplaner fra 1739 til 2006?

Forskningsspørsmål 1 vil sentrere seg rundt en studie av samtlige norske læreplaner fra 1739 og fram til den nest nyeste læreplanen, LK06. For å kunne besvare forskningsspørsmålet, er det nødvendig å foreta en grundig analyse av læreplanene. Formålet med analysen er å undersøke hvilke teoretiske fag som er tatt med i planene, og hente ut sentralt innhold fra disse fagene. Med utgangspunkt i modellen som ble presentert i innledningen av delkapitlet, svarer forskningsspørsmålet til boksen som inneholder «læreplan» og pilen som går videre til boksen med «faginnhold», ettersom læreplanene analyseres for å komme fram til hvordan faginnholdet er reflektert i læreplanene. Forskningsspørsmålet besvares i kapittel 4.1.

Som Kjeldstadli (1999a) poengterer, er det dog ingen som kan skrive om «alt». En er nødt til å utelate noe og framheve noe annet. Det kunne i og for seg vært mulig å spisse oppgaven til å kun se på innholdet i ett konkret fag, men det må anses som fornuftig å sørge for at flere fag

dekkes, da disse uttrykker skolen som helhet bedre enn hva ett enkelt fag ville gjort. I tillegg har både fagutvalget og fagene i seg selv i stor grad endret seg gjennom tidene, slik at det ville vært vanskelig å utelukkende følge ett fag fra grunnskolens begynnelse og fram til 2006. Å inkludere alle fagene som har eksistert i skolen gjennom tidene, synes likevel å være for omfattende. Derfor er oppgavens omfang avgrenset til å fokusere på de teoretiske fagenes innhold i læreplanene. Forsknings- og høyere utdanningsminister Henrik Asheim (H) understreker imidlertid at de praktiske fagene er viktige fag i skolen, ettersom de bidrar til skolens dannelsesoppdrag, samtidig som de er av stor betydning for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Men dersom også de praktiske fagene skulle blitt inkludert, er det en fare for at det ville blitt for mye å gripe tak i, slik at oppgaven ville spriket mer og vært mindre spisset. De praktiske fagene og deres historiske ekvivalenter, utelukkes dermed i denne oppgaven. Gjennom begrepet *faginnhold* vil det rettes fokus både mot de konkrete fagene, altså hvilke fag som forsvinner ut og hvilke som kommer til, og fagenes innhold, altså hva det står i læreplanen at elevene skal lære i faget. Grunnen til at det er blitt besluttet å se nærmere på nettopp faginnholdet, er at denne faktoren i stor grad styrer hva elevene skal lære. Ettersom faginnholdet legges fram i læreplanene, blir læreplanen den viktigste kilden til informasjon om det gjeldende faginnholdet som råder i det aktuelle tidsrommet.

Innenfor rammene av denne oppgaven, defineres *teoretiske fag* som de fagene som har et tydelig teori-preget innhold, der lesing, skriving og tilegnelse av teoribasert kunnskap står sentralt. Klassiske eksempler på teoretiske fag er i så måte matematikk og naturfag, norsk, språkfag, samfunnsvitenskapelige fag og religionsfag. Teorifagene kan ses på som en motsetning til de praktiske fagene, som ofte er av mer estetisk eller kroppsutfoldende karakter, og som sikter inn mot å gi elevene opplæring i fysiske ferdigheter. I en rapport forfattet av Rambøll (2019), beregnet til Utdanningsdirektoratet, er mat og helse, kroppsøving, kunst og håndverk og musikk definert som de praktisk-estetiske fagene i dagens skole. Disse fagene ses det altså bort fra i denne studien.

## 2) Hvordan reflekteres arbeidsliv og religion/verdisyn i den norske samfunnshistorien fra 1700-tallet og fram til 2006?

For å besvare forskningsspørsmål 2, er det nødvendig å ta det norske samfunnets historiske utvikling fra rundt 1700 til 2006 i nærmere øyesyn. Ettersom faginnholdshistorien i denne studien strekker seg fra 1739 til 2006, vil det være naturlig å primært se på samfunnshistorien i det samme tidsrommet. Riktignok må det anses som nødvendig å se på samfunnsforholdene også i tiden før 1739, ettersom grunnskolen ikke oppsto ut av intet dette året. Derfor vil de

utvalgte samfunnsfaktorene belyses fra helt tilbake til starten av 1700-tallet, for å få med foranledningen og bakgrunnen til fagene som presenteres i 1739-forordningen. Forskningsspørsmålet svarer til de to boksene til venstre i den ovennevnte modellen, som inneholder «arbeidsliv» og «religion/verdisyn». Forskningsspørsmålet besvares i kapittel 4.2.

Gjennom å analysere litteratur som omhandler norsk samfunnshistorie, vil det hentes ut og pekes på sentrale trekk ved arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorien. Sentral samfunnshistorielitteratur omfatter i dette tilfellet Dyrvik (1978) og Sejersteds (1978) bind i redaktør Knut Myklands 15-bindsværk *Norges historie*, Gilje & Rasmussens (2002), Sørensens (2001), Blikrud, Hestmark & Rasmussens (2002) og Eriksen, Hompland og Tjønnelands (2003) bind i redaktørene Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensens 6-bindsværk *Norsk idéhistorie*, Hansens (1999), Kjeldstadlis (1999b) og Seips (1999) kapitler i Jan-Erik Ebbestad Hansens *Norsk tro og tanke 1000-1940*, samt Myhre (2015), Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991), Nielsen (2004) og Grimnes (2002). For å konkretisere hva disse samfunnsfaktorene innebærer, vil det være av nødvendighet å utdype hva jeg legger i de to begrepene. *Arbeidsliv* er i denne oppgaven en betegnelse på hvilke næringer som har vært mest sentrale for den økonomiske utviklingen, og hvilke yrker som har sysselsatt folk flest. *Religion/verdisyn* innebærer de religionene og trossamfunnene som har hatt innflytelse på samfunnet, samt verdisyne som har vært framtrædende i samfunnsdebatt og politikk. I definisjonen av verdisyne, støtter jeg meg til Hellevik & Helleviks (2016) forklaringer. De påpeker at begrepet *verdi* ofte brukes som en betegnelse på noe som kan anses som godt eller riktig. Verdiene kan ha utgangspunkt i religiøse, filosofiske eller politiske læreskrifter som forteller hvordan man bør leve, eller det kan være normer og uformelle forventninger fra samfunnet rundt om hvordan man bør opptre som samfunnsaktør. Ifølge Hellevik & Hellevik (2016), er det trolig en slik forståelse som ofte ligger til grunn når det refereres til nasjonale fellesverdier. I så måte kan verdisyne betraktes som tanker, holdninger, ideologier eller oppfatninger om hva som bør vektlegges for å oppnå et best mulig samfunn. Årsaken til at nettopp disse samfunnsfaktorene er valgt ut, er at jeg anser det som sannsynlig at disse faktorene har en viss påvirkningskraft på endringer i faginnholdet i læreplanen. Denne antakelsen styrkes av Engelsen (1993), som påpeker at man i prosessen med å velge ut faginnhold, blant annet tar hensyn til arbeidsliv. Gudem (1990) og Engelsen (2012) presenterer dessuten læreplanteorier der det framkommer at bestemmelser om læreplaner og faginnhold kan tas på grunnlag av religion og verdisyne.

- 3) Hvilke mulige sammenhenger finnes mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og teorifagenes innhold i læreplanene fra 1739 til 2006?

Ved å analysere endringene i teorifag og deres innhold i lys av den samtidige samfunnssituasjonen knyttet til arbeidsliv og religion/verdisyn, vil det være mulig å forsøke å peke på mulige sammenhenger mellom de to samfunnsfaktorene og de teoretiske fagene i skolen. Det er på bakgrunn av disse mulige sammenhengene, at det til slutt vil konkluderes med i hvilken grad arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket faginnholdet. For å forklare hvordan faginnhold utvelges gjennom læreplanutviklingsprosessen, vil det anvendes læreplanteori med utgangspunkt i Goodlads m.fl.s (1979) teorier om de fem læreplannivåene. Læreplanteorier vil på generelt grunnlag kunne si noe om hvordan samfunnsforhold har innvirkning på læreplanen, og dermed på faginnholdet. I tillegg vil teorier som behandler kunnskapssosiologi, benyttes. Her vil teoriene som framlegges av Monsen (1980), Ålvik (1987) og Engelsen (1993) være sentrale kilder, da disse kan bidra til å forklare hvordan skolens faglige innhold kan betraktes som en konsekvens av samfunnsforholdene rundt. Modellen som ble presentert i innledningen av delkapitlet, uttrykker i sin helhet forskningsspørsmål 3, ettersom forskningsspørsmålet må er å undersøke hvilke mulige sammenhenger som finnes mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og faginnholdet som kommer til uttrykk i læreplanene. Forskningsspørsmålet besvares i kapittel 4.3.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema og tidligere forskning**

Bakgrunnen for temavalget er et ønske om å forstå sammenhengen mellom den norske grunnskolen faglige innhold og samfunnet ellers opp gjennom historien. Historien har gradvis formet dagens samfunn, og en kan argumentere for at alle historiske hendelser på sett og vis peker fram mot nåtiden. På samme måte har de stadige endringene i skolens faginnhold gjennom århundrene vært utslagsgivende for hvilken retning skolens utvikling har pekt, og hver for seg spilt en liten rolle for at skolen har endt opp slik som den er i dag. Ved å styrke kunnskapen om i hvilken grad faginnholdet er påvirket av samfunnet rundt, vil en forhåpentligvis kunne skape en bedre forståelse av dagens skole og dagens faginnhold.

Selv om ulike aspekter ved samfunnhistorien ofte belyses i bøker og artikler som omhandler skolehistorie, har jeg ikke greid å finne tidligere forskning som i hovedsak har tatt utgangspunkt i liknende eller tilsvarende problemstillinger. Sånn sett kan prosjektet mitt muligens til en viss grad bidra til noen nye perspektiver på det norske samfunnets påvirkning på grunnskolehistorien vår. Til tross for at det har vist seg vanskelig å finne tidligere

forskning som kronologisk belyser historiske sammenhenger mellom skolens faginnhold og arbeidsliv og religion/verdisyn, finnes det litteratur som i enkelte bruddstykker peker på slike eller liknende sammenhenger. Det er utfordrende å lage gode oversikter over hvor i litteraturen man finner sammenhengene, da de tilsynelatende presenteres noe tilfeldig i ulike skole- eller samfunnshistoriske bøker. Derfor har jeg forsøkt å aktivt holde øynene åpne etter slike beskrevne sammenhenger i litteraturgjennomgangen som er blitt gjort i forbindelse med arbeidet knyttet til denne oppgaven.

I litteraturgjennomgangen ble det funnet eksplisitte sammenhengsforklaringer mellom samfunnsforhold og faginnhold både i Tønnessen (2011), Hodne (1987), Mediås (2004) og Mellin-Olsen (referert av Monsen, 1980). Disse forfatterne er tydelige på at det eksisterer sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold, men det må understrekes at ingen av disse forfatterne har sitt hovedfokus på å finne slike sammenhenger og vurdere i hvilken grad samfunnet påvirker faginnholdet.

Mens de ovennevnte forfatterne har trukket fram konkrete sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold, har det vært mulig å oppdrive et par artikler der det framlegges mer generelle sammenhenger. I artiklene til Heie (2019) og Stray (2018) framkommer det eksempelvis at læreplanene endres i takt med samfunnet, og at skolen er et viktig redskap for å muliggjøre politiske ambisjoner og ideologier.

På bakgrunn av dette, kan det slås fast at det finnes flere forfattere og forskere som er tydelige på at det finnes sammenhenger mellom samfunnsforhold og læreplanenes faglige innhold. Den tidligere forskningen omfatter dermed primært helt generelle sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold presentert i fagartikler, eller konkrete, men korte bruddstykker presentert i litteratur som tar for seg norsk samfunns- eller skolehistorie. Disse sammenhengene er ikke bygget opp med noen særlig form for historisk kronologi, og det er heller ikke definert noen form for tidsavgrensning i den tidligere forskningen. Min oppgave blir i så måte å foreta en grundigere og mer kronologisk strukturert studie av konkrete sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold. Den tydelige avgrensningen av samfunnsfaktorer til arbeidsliv og religion/verdisyn muliggjør et tydelig og spisset fokus, i motsetning til de generelle eller noe tilfeldig presenterte sammenhengene den tidligere forskningen har framlagt. Blant den nevnte litteraturen og fagartiklene, er det ikke gjort noe forsøk på å vurdere i hvilken grad samfunnsforhold har påvirket skolens faginnhold. Mitt bidrag til forskningen er således en konkret, tidsavgrenset og spisset studie, der det skal undersøkes i hvilken grad samfunnet har påvirket det faglige innholdet i skolen. Ettersom en

slik studie ikke er blitt gjennomført på samme måte tidligere, kan det hevdes at dette er en form for nybrottsarbeid, og bidrar til nye overordnede perspektiver på læreplanhistorie så vel som på samfunnets påvirkning på skolen.

### **1.3 Studiens hensikt og mål**

Den overordnede hensikten med studien er å skape en forståelse for i hvilken grad hendelser og strømninger i samfunnet har påvirket den norske grunnskolens faginnhold gjennom tidene, slik det kommer til uttrykk i læreplanene. På den måten kan en forhåpentligvis få belyst mulige sammenhenger mellom samfunns- og skolehistorie. Gjennom å se på konkrete sammenhenger i en gitt tidsperiode, kan man underbygge idéen om at endringer i læreplaner, i form av nytt faginnhold, ikke skjer av seg selv ved rene tilfeldigheter, men at de er resultater av utvikling i samfunnet rundt. Sånn sett kan det fungere som en indikasjon på at skolen ikke kan ses på som en lukket instans i samfunnet, men heller må betraktes som en levende del av samfunnet som lar seg påvirke, utvikle og endre av samtiden. I så måte kan oppgaven bidra til å utvide horisonten både hva gjelder skolehistorie og samfunnets innflytelse på undervisningen og faginnholdet.

### **1.4 Oppgavens struktur**

For å oppnå en oversiktlig struktur, er oppgaven delt inn i kapitler med tilhørende delkapitler. I innledningen ble forskningsspørsmålene utdypet, samtidig som sentrale begreper ble definert og studiens overordnede hensikt og mål presentert. I kapittel 2 vil oppgavens teoretiske forankring legges fram, der særlig de kunnskapssosiologiske teoriene som presenteres av Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980), vektlegges. I tillegg vil Goodlad m.fl. (1979) sine læreplanteorier, stå sentralt. Kapittelet vil også inneholde en relativt kortfattet, generell presentasjon av den norske grunnskolens historie, der opplysninger og informasjon hentet fra Tønnessen (2011), Eckhoff (2001) og Døkka (1988), i særlig grad er av betydning. I kapittel 3 vil det gjøres rede for valg av forskningsdesign og metodiske overveielser, der framgangsmåten for å hente ut stoff og finne sammenhenger mellom samfunns- og skolehistorie, forklares. Her vil det rettes fokus mot dokumentanalyse og hermeneutikk, med utgangspunkt i Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) og Grønmo (2004). I tillegg presenteres og begrunnes kildeutvalget til dokumentanalysene. I metodekapittelet vil det dessuten gås nærmere inn på forskningsetiske vurderinger og hvordan reliabilitet og validitet kan ses opp mot den hermeneutiske tilnærmingen, før framgangsmåten i analysen til slutt presenteres.

Kapittel 4, analysedelen, vil struktureres etter de tre forskningsspørsmålene, og deles derfor opp i tre kapitler, som svarer til hvert sitt forskningsspørsmål. I 4.1 undersøkes læreplanene fra 1739 og fram til 2006, med det formål å hente ut det faginnholdet som har vært rådende innenfor de teoretiske fagene gjennom grunnskolens historie, i tråd med forskningsspørsmål 1. I 4.2 vil så sentrale trekk ved arbeidslivet og religionen/verdisynet i Norge fra 1700-tallet og fram til 2006, løftes fram, i tråd med forskningsspørsmål 2. Litteraturen som ble nevnt under forskningsspørsmål 2 i kapittel 1.1, vil være sentral til dette formålet. Informasjonen som hentes ut fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen settes inn i tidsepoker, og vil danne bakgrunnen for den endelige drøftingen og sammenkoblingen mellom samfunn og skole. I delkapittel 4.3 vil det, i tråd med forskningsspørsmål 3, pekes på mulige sammenhenger mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet gjennom historien, samtidig som disse potensielle sammenhengene analyseres i lys av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. Gjennom denne analyseframgangsmåten, vil det forhåpentligvis være mulig å komme nærmere et svar på i hvilken grad de to samfunnsfaktorene har påvirket faginnholdet gjennom tidene. Framgangsmåten for kapittel 4 utdypes for øvrig ytterligere i kapittel 3.5.

I kapittel 5 vil funnene knyttet til forskningsspørsmålene oppsummeres, før oppgavens hovedfunn sammenfattes, der disse vil utgjøre bakgrunnen for den endelige konklusjonen.

## 2.0 Teori

I teorikapittelet vil det i kapittel 2.1 gjøres rede for ulike teoretiske perspektiver knyttet til samfunnets generelle påvirkning på faginnholdet, med hovedvekt på de kunnskaps sosiologiske perspektivene på lærestoffutvelgelse og faginnhold som Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980) presenterer. Teoriene som ligger herunder kan kobles til selve problemstillingens kjerne, hvis overordnede formål er å undersøke i hvilken grad samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket faginnholdet. De generelle teoretiske perspektivene på samfunnets faginnholdspåvirkning vil i så måte kunne fungere som et teoretisk utgangspunkt for å kunne forklare i hvilken grad faginnholdet påvirkes.

Problemstillingen tar utgangspunkt i faginnholdet som finnes i læreplanene. I og med at analysering av læreplanene vil være den sentrale framgangsmåten for denne informasjonsinnhenting, vil det være nødvendig å ha et læreplanteoretisk bakteppe å gå ut fra, som poengtert i innledningen. I delkapittel 2.2 vil det derfor, ved hjelp av læreplanteorier, utdypes hva en læreplan er og innebærer, hvilke perspektiver som ligger til grunn for utformingen og hvordan læreplaner kan tolkes og forstås.

I tillegg blir et delkapittel om norsk skolehistorie inkludert i teoridelen. Delkapittelet kan anses som et historisk bakteppe for oppgaven, samtidig som skolens faginnholdshistorie ikke kan ses på helt uten sammenheng med skolens struktur og konkrete rammer gjennom tidene. I delkapittel 2.3 vil det derfor foretas en gjennomgang av de viktigste endringene ved grunnskolens struktur og oppbygning.

## **2.1 Kunnskapssosiologiske og andre teoretiske perspektiver knyttet til samfunnets faginnholdspåvirkning**

Innledningsvis i dette teorikapittelet kan det være på sin plass å påpeke at kriteriene og hensynene som ligger til grunn for utvalg av faginnhold er langt mer omfattende enn hva dette kapittelet kan framstille det som. Som Gudem (2003) understreker, ser vi som oftest at faginnhold blir begrunnet ut fra flere forskjellige hensyn. Samtidig legger Engelsen (2012) vekt på at de forskjellige hensynene og begrunnelsene ikke må betraktes som gjensidig utelukkende motsetninger, men heller ses på som supplerende til hverandre.

Noen av de mest sentrale teoretiske perspektivene som ser på skolens faginnhold som en konsekvens av samfunnsforhold, finner vi i kunnskapssosiologien. Engelsen (2012) forklarer at kunnskapssosiologien fra et skolefagutvelgelsesperspektiv kan knyttes til teorien om at det ikke finnes ett gitt faglig innhold for skolen. Hva som ender opp som skolens faginnhold, er avhengig av maktforhold i samfunnet. Innenfor et skoleperspektiv, vil et kunnskapssosiologisk syn kunne omfatte tanken om at skolens faginnhold skal være relevant og betydningsfullt for elevene, og ha en funksjonell funksjon i samfunnet, og da særlig i lokalsamfunnet (Øzerk, 1999). Ifølge McCarthy (2019), kan det innenfor kunnskapssosiologien argumenteres for at all kunnskap utvikles i en kontekst bestående av samfunnets institusjoner og sosiale grupper. Solstad (1981) understreker at faginnholdet ikke kan ses på som uavhengig av miljøet elevene hører hjemme i, og den funksjonen kunnskapene og ferdighetene de tilegner seg i skolen skal ha i samfunnslivet. Ifølge Øzerk (1999), finner vi hos Ålvik (1987) et viktig bidrag til forståelsen av den kunnskapssosiologiske tilnærmingen til skolens lærestoffmessige innhold. Ålvik (1987) presenterer fire sentrale kriterier for hvordan skolens faginnhold kan utvelges på et kunnskapssosiologisk grunnlag. For det første trekker han fram at faginnholdet må ha appell til elevene, og at lærestoffet må knyttes til elevenes interesser og behov. For det andre må faginnholdet bidra til å gi elevene innsyn i vår kulturarv, samtidig som det er teoretisk nyttig, slik at elevene forstår virkeligheten de lever i. For det tredje må faginnholdet knyttes til elevenes nærmiljø, altså det miljøet elevene får sine



direkte opplevelser og erfaringer fra. Det fjerde punktet, på sin side, understreker betydningen av at faginnholdet skal være egnet til å gi elevene økt innsikt i samfunnsforhold.

Innenfor en kunnskapssosiologisk synsvinkel kan det også være verdt å se nærmere på noen av fagstoffutvalgsperspektivene Monsen (1980) presenterer, i form av teorier knyttet til endringer i læreplanenes faginnhold. Et av faginnholdsperspektivene Monsen nevner, er tanken om at lærestoffet skal fremme verdiene samfunnets institusjoner er bygget på. Han poengterer også at endringer i fagsammensetning og faginnhold sier noe om at nye sosiale grupper har blitt betydningsfulle nok til å kreve sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet. Eksempelvis vil fagene vektlegges ulikt etter hvilke menneskesyn og hvilken samfunnsoppfatning som råder. Når et fag endres, enten ved timeantall eller faginnhold, er det et uttrykk for at de som fatter disse beslutningene mener at denne forskyvningen er nødvendig sett fra et samfunnsperspektiv.

Det finnes også flere relevante teoretiske perspektiver på samfunnets faginnholdspåvirkning utenfor kunnskapssosiologien, her i første rekke presentert ved teoriene til Engelsen (1993). Ifølge Engelsen (1993), tar en i faginnholdsutvelgingsprosessen blant annet hensyn til samfunn og arbeidsliv, samt det som før ble omtalt som *basisfag*. Mens begrepet basisfag i dag er synonymt med sentrale skolefag, ble det tidligere anvendt som et begrep for de vitenskapelige fagene i samfunnet, eksemplifisert ved at vitenskapen naturfag er basisfag for skolefaget naturfag. Skolen henter med andre ord innholdet sitt fra vitenskapen (Harbo, 1983). Basisfagene begrenser seg imidlertid ikke utelukkende til å være akademiske vitenskapsfag, ifølge Larsen (1974). De praktiske skolefagene kan sies å rette seg mot håndverksyrker, slik eksempelvis snekkeryrket kan anses som sløydens basisfag. Larsen (1974) poengterer for øvrig at alle skolefag har en basisfagekvivalent, om man ser bort fra skriving og lesing, som er rene ferdighetsfag uten en konkret forankring i vitenskapsretninger eller yrker i samfunnet rundt. Uansett er poenget, slik Stenhouse (referert av Engelsen, 2012) formulerer det, at fagene ikke er skolens eiendom. Faginnholdet er basert på kunnskap som har oppstått utenfor skolen, og som eksisterer uavhengig av den. Lærerne skal derfor formidle et faginnhold som skal føre elevene inn i fag- og virkefelter som er verdsatt i vårt samfunn og vår kultur.

En rådende tanke innenfor utvelgelse av faginnhold, er idéen om at samfunnsbehovene må være styrende for innholdet. Skolens faglige innhold må derfor velges ut fra refleksjoner over samfunnet som elevene skal føres inn i. Slike refleksjoner vil ta utgangspunkt i hvilke utviklingstendenser som er sentrale for samfunnet, og hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene vil ha behov for, for å kunne mestre livet i framtidens samfunn. En slik

samfunnssentrert utvelgelsesteori kan begrunnes i at skolen må tilpasse seg de vesentligste tendensene i samfunnsutviklingen (Engelsen, 2012).

Engelsen (1993) skriver at faginnholdutvelgelsen i skolen kan ta utgangspunkt i to kriterier, nemlig indre og ytre. Mens de indre kriteriene er knyttet til fagenes egenart, retter de ytre kriteriene seg mot forhold som ligger utenfor skolen. De ytre kriteriene skal sikre en utvelgning av innhold som samsvarer med det samfunnet ut fra sine interesser anser som nødvendig faginnhold. I så måte er det hensynet både til samfunnsnyttens, i form av hvilke kunnskaper som kreves, og samfunnets problemer, som vektlegges når innhold skal velges ut. Tanken bak samfunnsproblemenes styring av faginnholdet, er at faginnholdet må forandres dersom noe går galt i samfunnet. Sammenhengen mellom samfunn og faginnhold understrekes også av Gundem (1990), som argumenterer for at faginnholdet alltid vil være preget av dominerende ideologier i det samfunnet det utformes. Som Engelsen (1993) påpeker, kan læreplanen og dens faginnhold betraktes et speilbilde av samfunnets materielle, kulturelle, religiøse og ideologiske prioriteringer.

## 2.2 Læreplanteori

Den nordiske tradisjonen betrakter læreplanen først og fremst som en skreven tekst, i form av et dokument utarbeidet av sentrale skolemyndigheter som styrer og legger føringer for det som skjer i skolen (Gundem, 1990). En læreplan inneholder vanligvis en oversikt over skolens overordnede mål, samt hvilke delmål undervisningen i hvert enkelt fag skal ta sikte mot. Videre vil den omfatte oversikter over faglige emner som skal tas opp, hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg samt hvilke metodiske retningslinjer som skal følges for at elevene skal oppnå dette (Bjørndal, 1969). En mye brukt nordisk definisjon av «læreplaner» finner vi hos Engelsen (2012, sitert fra NU), som innebærer at læreplanen gir bestemmelser om faginnhold, arbeidsmåter, timeplan og vurdering, samt inneholder virkemidler som gir en nærmere utforming av målene som er satt for skolen.

For å få en dypere forståelse for hvordan og hvorfor læreplaner utformes slik som de gjør, er læreplanteori et begrep som bør trekkes fram og belyses ytterligere. Ifølge Syomwene (2020), gir læreplanteori retning og veiledning i prosessen med å planlegge, utarbeide, implementere og evaluere læreplaner. Hun legger videre fram flere årsaker til hvorfor læreplanteori er betydningsfullt, blant annet gjennom å argumentere for at læreplanteori gir et rammeverk for hvordan læreplanen skal utformes. Læreplanutviklere støtter seg på læreplanteorier når mål skal utformes og innhold skal utvelges og organiseres. Bjørndal & Lieberg (1978) definerer

læreplanteori som en faglig disiplin som omfatter studier av teorier, ideer og problemer som er knyttet til selve læreplanutforming. Engelsen (1990) argumenterer imidlertid for at Bjørndal & Liebergs (1978) definisjon er svært vid, og at begrepet læreplanteori kan konkretiseres og utdypes bedre gjennom såkalte teorier *om læreplan*. Teorier om læreplan søker hovedsakelig å gi innsikt i og forståelse for læreplanutforming som samfunnsfenomen. Slike teorier beskriver og forklarer hva som vektlegges i læreplanene, og hvilke prosesser som ligger bak beslutninger om læreplanutforming, eksempelvis gjennom å undersøke hvilke samfunnsforhold som kan forklare hvordan læreplanen utformes. Som Engelsen (1990) understreker, kan en neppe endre utdanningen og undervisningen uten at en har innsikt i de samfunnsstrukturene som styrer og kontrollerer virksomheten i skolen.

Gundem (1990) gir en mer omfattende oversikt over hvordan læreplanteori kan deles inn i delteorier, der hun benytter en innfallsvinkel som tar utgangspunkt i de forskjellige arbeidsområdene innen læreplanfeltet de ulike teoriene tar for seg. De første teoriene som presenteres, kan betegnes som teorier som gir en referanseramme knyttet til blant annet samfunn og nærmiljø som utgangspunkt for læreplanarbeid. Viktige stikkord for utarbeidelse av læreplaner innenfor disse teoriene, som Streitlien (1993) understreker, er forholdet mellom utdanningssystem og omverden og den enkelte skole og dens nærmiljø. En annen gruppe læreplanteorier som presenteres av Gundem (1990), er såkalte legitimasjonsteorier, der man skiller mellom tre ulike måter å legitimere læreplanen på. Ved normativ legitimering, blir bestemmelser om læreplanen tatt på grunnlag av ikke-pedagogiske hensyn, som for eksempel politikk eller religion. Den pragmatiske legitimeringen, på sin side, vektlegger individets og samfunnets behov for særskilte kunnskaper, ferdigheter og holdninger, mens legitimeringen er diskursiv når læreplanene rettferdiggjøres ut fra sentrale samfunnsverdier (Streitlien, 1993). En tredje gruppe læreplanteorier som beskrives, er utvalgs- og struktureringsteorier, som er opptatt av kriterier for strukturering og utvalg av lærestoff som både gir en ytre relevans og en indre sammenheng. Også her skiller det mellom tre hovedgrupper av kriterier. Den første gruppen har å gjøre med styrende idéer, dannelseskategorier og kompetansekrav. Styrende idéer kan beskrives som pedagogiske tanker eller som politiske eller samfunnsmessige ideologier. Den andre kriteriegruppen er mer opptatt av spørsmål knyttet til hva skolen skal utdanne for, hvilke ferdighetsområder som bør forme den oppvoksende generasjon og hvilke situasjoner i elevenes framtidige liv som samfunnsborgere og arbeidstakere undervisningen bør ta sikte mot. Den tredje gruppen kan kort oppsummeres til å omfatte vitenskapssentrerte kriterier, som kan sies å søke etter at skolens lærestoff skal gi en avbildning av det samlede

vitenskapsfeltet eller kunnskapsområdet innenfor de ulike fagene. Den siste gruppen av Gundems (1990) læreplanteorier som bør trekkes fram, er teorier knyttet til selve læreplanprosessen. Disse prosessteoriene tar sikte mot å beskrive den tilpasnings- og utviklingsprosessen læreplanene gjennomløper fra idé via tilpasning, realisering og til slutt evaluering. Streitlien (1993) påpeker at denne læreplanteoritilnærmingen kan settes i forbindelse med Goodlad m.fl. (1979) sine teorier om læreplannivåer, som vil bli utdypet nærmere i de neste avsnittene.

Som Streitlien (1993) påpeker, er ikke en læreplan bare det ferdige plandokumentet. Det er en lang vei å gå fra idéene som ligger bak læreplanen, til den læringen som faktisk finner sted hos elevene (Engelsen, 2012). En modell som framstiller læreplanprosessen finner vi hos Goodlad m.fl. (1979), som klassifiserer læreplanen i fem nivåer, der hvert nivå beskriver et av stegene på veien fra idé til den endelige virkeliggjøringen av læreplanen i opplæringen. Ettersom forholdet mellom samfunn og læreplan kun kommer til syne i de to første læreplannivåene, det *ideologiske* og det *formelle* læreplannivået, er det disse som vil vektlegges i oppgaven. Den *oppfattede*, den *operasjonaliserte* og den *erfarte* læreplanen, som utgjør de tre siste nivåene, inkluderes derfor ikke i denne teorigjennomgangen. I gjennomgangen av de fem læreplannivåene, vil det tas utgangspunkt i Engelsens (2012) forståelse og framstilling av modellen.

*Den ideologiske læreplanen:* Her tenkes det på de mange idéene som ligger bak læreplanen, og som fremmes gjennom debatter om skole, utdanning, undervisning og fag, ifølge Engelsen (2012). Gjennom idéene som kommer til syne i debattene, kan en få innsyn i hvilke læringssyn og verdisyn som er rådende i samfunnet på det aktuelle tidspunktet lærerplanen utformes. Disse idéene kan ha sine utspring i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, eller de kan fremmes ut fra forhold som har med arbeidsliv å gjøre. Noen av idéene får stor betydning for læreplanenes innhold og utforming, mens andre glemmes. For å forstå hvordan samfunnsdebattene og idéene som framkommer i disse påvirker læreplanutformingen, kan det være verdt å se tilbake på forarbeidet til en konkret læreplan. Kunnskapsløftet, som læreplanen som gjaldt fra 2006 het, hadde sin bakgrunn i Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004). Her presiseres det allerede innledningsvis at samfunnet og dets verdier endrer seg, og at skolen av den årsak må forandre seg og holde tritt med samfunnsutviklingen. I så måte er det tydelig at samfunnsaktører og samfunnsforhold utenfor skolen spiller en sentral rolle i det Goodlad m.fl. (1979) omtaler som den ideologiske læreplan.

*Den formelle læreplanen:* Det andre nivået hos Goodlad m.fl. (1979), er selve læreplandokumentet, som utgjør rammen for skolen og lærerens virksomhet. Det er den overordnede planen for elevenes læring, og lærernes undervisning. En slik formell læreplan kan for eksempel være L97 eller LK06 (Engelsen, 2012). Ifølge Goodlad m.fl. (1979), er det i dette læreplannivået at samfunnets interesser ligger implementert, og hvor resultatet av de ideologiske debattene og diskusjonene kommer til uttrykk.

## **2.3 Norsk skolehistorie**

I dette delkapittelet vil den norske grunnskolen historie, relativt kortfattet, gjennomgås. Til tross for at det i innledningen ble påpekt at 1739 anses som den norske grunnskolen fødselsår, er det på ingen måte slik at den oppsto som lyn fra klar himmel dette året. Det hadde eksistert ulike former for skoler i flere hundre før dette, og derfor vil også skolehistorien før 1739 presenteres her.

### **2.3.1 Den norske skolen vokser sakte fram – 1100-1739**

Som Tønnessen (2011) påpeker, vet man lite om hvordan opplæring og oppdragelse gikk for seg i det som kalles for førhistorisk tid. De eldste skriftlige kildene som finnes i dag er fra rundt år 1000, altså fra omtrent samme tidsperiode som Norge ble samlet til ett rike og kristnet. Kristendommen skapte et helt nytt grunnlag for oppdragelse og undervisning, og var den direkte årsaken til at de første skolene i Norge ble grunnlagt rundt 1152 (Mediås, 2004). Skolene, som ble etablert ved katedralene i de største byene, hadde som hovedmisjon å utdanne prester. Katedralskolene var, naturlig nok, fullstendig dominert av den kirkelige yrkesopplæringen. Ettersom kirkens språk var latin, var elevene nødt til å lære å lese og forstå de latinske tekstene som ble benyttet under gudstjenestene (Tønnessen, 2011).

Katedralskolene, eller latinskolene, som de ble kalt, bestod i flere hundre år, men med gradvise forandringer (Tønnessen, 2011). Reformasjonen i 1537 må imidlertid kunne betegnes som et tydelig skille i den norske skolehistorien, i form av bruddet med den katolske kirke og innføringen av protestantismen i Norge. Det ble nå stilt krav om fast organisert kristendomsopplæring for alle samfunnslag, der det var de kirkelige ansatte som hadde ansvar for undervisningen (Mediås, 2004). Tønnessen (2011) understreker at målet med undervisningen var tydelig og konkret – elevene skulle i bunn og grunn utelukkende lære kristendom og latin.

At folk flest, allmuen, skulle gå på skole, var lenge en fjern tanke for de fleste (Tønnessen, 2011). Skolen i Norge hadde alltid vært for de få, og utenfor latinskolene ble undervisning

først og fremst gitt på privat initiativ. Mot slutten av 1600-tallet begynte omsider konturene av en skole for folk flest å vise seg. I 1687 vedtok nemlig kong Christian V av Danmark-Norge de første felles lovregler for skolestellet i byene. Dette førte til grunnleggelsen av allmueskoler i byene, selv om disse skulle komme til å utvikle seg i et langsomt tempo (Mediås, 2004). Startskuddet for opprettelsen av allmueskoler hadde uansett gått, og i 1739 skulle Norge omsider få sin første reelle skolelov.

### **2.3.2 Den norske grunnskolens historie - 1739-2006**

Kristendommen stod fortsatt svært sterkt i Norge, og religionen var en statssak. Kongen fungerte som kirkens overhode, og våket i så måte nøye over de religiøse forholdene i landet (Dyrvik, 1978). I 1736 innførte kongen en ny konfirmasjonsordning her til lands. Ordningen innebar obligatorisk konfirmasjon for alle barn, og det å kunne den kristne barnelærdommen var en betingelse for å kunne bli konfirmert. For å kunne tre inn i det voksne samfunnet, var det en nødvendighet å konfirmeres (Mediås, 2004). Ettersom barna trengte kristendomsundervisning for å konfirmeres, var veien til en offentlig skole for alle barn, kort (Dokka, 1988). I 1739 kom nemlig det som ofte omtales som Norges første ordentlige skolelov, gjennom forordningen om *Skolerne paa Landet i Norge*. Dette var første gang staten tok tydelig initiativ til å skape en felles, norsk grunnskole for allmuebefolkningen som også skulle gjelde for menneskene som bodde på landsbygdene (Tønnessen, 2011). Det ble framsatt krav om at det skulle bygges skolehus overalt der det var mulig, og ved de stedene som ikke hadde mulighet til det, ble det i stedet organisert såkalt omgangsskole. Omgangsskolen innebar at lærerne gikk fra gård til gård og holdt skole i kortere eller lengre tid for barna som bodde i den nærmeste kretsen, før de vandret videre til neste skolekrets (Dokka, 1988). Til tross for at staten ønsket utbygging av faste skoler rundt omkring i landet, var det likevel omgangsskolen som var den klart vanligste skoleformen gjennom både hele 1700-tallet og langt inn på 1800-tallet (Hagemann, 1992). I byene fantes det imidlertid latinskoler og borgerskoler, men disse var primært til for overklassen. Skoletiden var ikke absolutt fastsatt i forordningen, men ofte forstått å være fra syvårsalderen og helst fram til konfirmasjonen (Tønnessen, 2011). Vanlig konfirmasjonsalder var mellom 14 og 16 år, og alle unge måtte være tatt opp til konfirmasjon innen de fylte 19 (Mediås, 2004). Dokka (1988) understreker at skolens mål først og fremst var å klargjøre elevene for konfirmasjonen, som ifølge Astås (2002) var obligatorisk helt fram til 1912.

Tiden elevene hadde på skolen, var fortsatt rimelig begrenset. Omgangsskolene hadde eksempelvis kun omtrent 50 skoledager pr. år. Ettersom fraværsprosenten blant elevene i

tillegg var særdeles høy, er det sannsynligvis riktig å si at den gjennomsnittlige skolegangen for de fleste elevene i landet, kun var på omkring fire uker årlig (Dokka, 1988). I 1848 fikk byskolen omsider sin første skolelov, som blant annet innebar at også allmueskolen i byene, i likhet med landsallmueskolen, nå ble nå åpnet for alle barn (Hagemann, 1992). Omkring midten av 1800-tallet var skolesituasjonen i Norge kjennetegnet av et parallellskolesystem, som for øvrig var normen også i resten av Europa (Eckhoff, 2001). De tre skoleslagene som eksisterte, var allmueskolen, borgerskolen og den lærde skole, også kjent som latinskolen. Allmueskolen stod kvalitetsmessig klart svakest av disse tre, men var i særklasse det skoleslaget som omfattet flest barn. Borgerskolene og latinskolene på sin side, var betalingskoler forbeholdt de velstående (Mediås, 2004).

I løpet av andre halvdel av 1800-tallet, gjennomgikk skolen store strukturelle endringer. 1860 markerer i så måte et tydelig skille i skolehistorien, gjennom innføringen av en ny allmueskolelov for skolene på landet (Telhaug & Mediås, 2003). Den kanskje største strukturelle forandringen den nye allmueskoleloven innebar, var innføringen av fastskolen som den ordinære skoleformen, med omgangsskoler som unntaket heller enn regelen. I løpet av få år ble antall fastskoler nærmest tidoblet, og omgangsskoleordningen ble gradvis faset ut (Høigård & Ruge, 1947).

Gjennom nye skolelover for både by og land i 1889, ble begrepet *allmueskole* avviklet – skolene var nå samlet under en felles betegnelse, nemlig *folkeskolen*. Navneskiftet markerte en politisk og pedagogisk endring, i form av at skolen skulle være for alle, styrt av folket og gratis (Mediås, 2004). For første gang i historien hadde dermed alle barn i Norge, iallfall på papiret, lik rett til skolegang. Til tross for at kristen oppdragelse fortsatt var et av skolens overordnede mål, ble kirkens innflytelse på skolen nå sterkt innskrenket. I så måte kan en si at den «religiøse skole» måtte vike plass for den «borgerlige skole» (Wilberg, 1991). Skoleåret var imidlertid fortsatt kort, og på landsbygda hadde man kun tolv ukers lovpålagt undervisning i året (Høigård & Ruge, 1947). Selv om skolen var syvårig, var normen at man i stedet for syv klasstrinn, kun hadde to avdelinger: småskolen for de yngste og storskolen for de eldste (Myhre, 1992). I 1896 kom det en lov om organiseringen av høyere skoler. Loven innebar at den høyere skolen, en slags ekvivalent til dagens ungdomsskole, skulle bygge på femte klasse i folkeskolen. Slik kunne elevene enten gå et vanlig syvårig løp i folkeskolen, eller de kunne, etter femte klasse på folkeskolen, gå videre i en fireårig middelskole. Ved ferdiggått middelskole ville en være 16 år, med muligheten til å gå videre på gymnas, ikke helt ulikt ordningen vi har i dag (Eckhoff, 2001).

Skolestrukturen som ble presentert i forrige avsnitt, høstet raskt kritikk. Det ble argumentert med at det ofte var elevene fra de høyere sosiale lag som gikk over til middelskolen, mens de andre ble værende igjen i folkeskolen. Dette førte til at normalordningen i byskolene fra 1920-tallet av ble en syvårig folkeskole, som så ble avløst av en treårig middelskole (Eckhoff, 2001). Tanken om en såkalt enhetsskole hadde vært rådende i norsk skolepolitikk siden århundreskiftet, da det ble uttrykt et ønske om én felles grunnskole for alle barn, uavhengig av kjønn, bosted og sosial rang (Dokka, 1988). Nå ble denne tanken omsider en realitet - den syvårige folkeskolen hadde ikke lenger en offentlig skole ved sin side, og stod nå alene som en enhetsskole.

På 1930-tallet ble det vedtatt at folkeskolene på landet, i så stor grad som mulig, skulle sentraliseres. Dermed sank antall skolekretser forholdsvis raskt. Omgangsskolen hadde blitt stadig mindre utbredt etter allmueskolelovene av 1860, og nå, trekvart hundreår senere, ble de gjennom den nye loven helt avskaffet (Myhre, 1992). I de første tiårene av 1900-tallet ble dessuten reglene for klassedeling skjerpet, og det ble en stor økning i skoler med fire eller syv klassetrinn. Samtidig ble undervisningstiden utvidet (Mediås, 2004). På 1950-tallet ble det satt ytterligere fart på skoleutbyggingen, og rundt i hele landet vokste det fram store, nye og moderne sentralskoler. De store skolene ble flere og flere, og de små skolene færre og færre (Hagemann, 1992). I samme tiår ble skoletiden ytterligere utvidet, da man i landsfolkeskolen gikk bort fra prinsippet om skole annenhver dag, og det ble innført en fjerde og femte skoledag (Dokka, 1988).

Det hadde i alle år vært store forskjeller mellom skolene i byene og skolene på landet, både når det gjaldt kvalitet og timetall. Det hele kulminerte i 1959, gjennom en ny folkeskolelov. Mens skolelovene bestandig hadde vært spesifikt rettet mot enten landsskole eller byskolen, fikk man nå, for første gang i norsk skolehistorie, en lov som var felles for både by- og landsfolkeskolen (Eckhoff, 2001). I 1969 kom så Norges første grunnskolelov. Den erklærte at en ny skoleordning skulle innføres i hele landet, med en 9-årig grunnskole bestående av et barnetrinn som omfattet 1.-6. årskull og et ungdomstrinn som omfattet 7.-9. årskull. Grunnskoleloven markerte ellers en skolehistorisk endring, i form av at navnet *folkeskole* ble byttet ut med *grunnskole* (Dokka, 1988).

Den siste store strukturelle endringen i skolen fant sted i 1993, da Regjeringen foreslo skolestart det året barna fylte seks år, slik at grunnskolen dermed skulle bli 10-årig. Barneskolen skulle gå fra 1. til 7. klasse, mens ungdomsskolen skulle omfatte 8. til 10. årskull (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) Forslaget ble vedtatt med virksomhet



fra skoleåret 1997/1998, og er den siste radikale grunnskolestrukturendringen som har funnet sted (Eckhoff, 2001).

## 3.0 Metodedel

Metodedelen deles inn i fem underkapitler. I delkapittel 3.1 vil det gås nærmere inn på valg av forskningsdesign og metoder, mens delkapittel 3.2 tar for seg hermeneutisk metode. I 3.3 vil dokumentanalyse som metode belyses, i tillegg til at utvalget av læreplaner og litteratur til dokumentanalysene begrunnes. 3.4 vil ta for seg forskningsetiske vurderinger og knytte disse opp mot den hermeneutiske tilnærmingen, samt redegjøre for validitet og reliabilitet. Delkapittel 3.5 vil presentere framgangsmåten for analysen.

### 3.1 Valg av forskningsdesign og metoder

Som Kjeldstadli (1999a) poengterer, er det objektet det skal forskes på som bestemmer hvilken metode som skal benyttes til forskningen. Ettersom analysen i dette tilfellet tok utgangspunkt i læreplaner og litteratur som presenterer norsk samfunnshistorie, ville kvalitativ metode være mest formålstjenlig. Mens kvantitative metoder i større grad er beskrivende og orienterer seg mot mengder og størrelser, har kvalitative metoder en mer forklarende tilnærming til kildene (Grønmo, 2004). Ifølge Thagaard (2013), er det primære formålet ved kvalitativ forskning å skape ny forståelse og kunnskap av sosiale fenomener og prosesser. Fortolkningsprosessen spiller en avgjørende rolle for å hente ut denne kunnskapen og forståelsen, og fortolkningen er således svært betydningsfull innenfor kvalitativ forskning. I arbeidet med å hente ut innhold fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, preget min egen fortolkning i vesentlig grad hvilket innhold som endte opp med å velges ut. Derfor stod hermeneutikk, altså fortolkningslære, sentralt i analysearbeidet (Gilje & Grimen, 1993). Problemstillingen min tok utgangspunkt i å undersøke hvilket faginnhold som finnes i læreplanene, samt å studere hvilke former for arbeidsliv og religioner/verdisyn som har vært mest framtrædende i det norske samfunnet gjennom historien. For å hente ut relevant informasjon, måtte altså læreplaner og historielitteratur analyseres. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012), kan både læreplaner, artikler og bøker, som var mine primære kilder til denne oppgaven, betegnes som dokumenter. Potter (referert av Christoffersen & Johannessen, 2012) omtaler begrepet *dokument* som alle skriftlige kilder som er relevante for forskeren, og kan beskrives som nedtegnelser av personers tanker, handlinger eller skaperverk. Ettersom tekstene som ble gjennomgått fyller kriteriene for å kunne betraktes som dokumenter, ble det ansett som mest hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ dokumentanalyse.

## 3.2 Hermeneutisk metode

Teksttolkning er en sentral del av dokumentanalysen, og betegnes som en kvalitativ tilnærming til forskning. En slik kvalitativ teknikk går gjerne sammen med en hermeneutisk tilnærming, der en forsøker å finne og tolke ulike meningssammenhenger. Å ha en hermeneutisk tilnærming til et dokument, vil enkelt forklart innebære at man tolker det man leser. Hermeneutikk kommer fra gresk, og betyr nettopp å tolke eller fortolke (Kjeldstadli, 1999a). Derfor kan en si at hermeneutikk betyr fortolkningslære (Grønmo, 2004).

Hermeneutikkens oppgave er ikke å årsaksforklare, men å forstå bakgrunnen for at noe er blitt som det har blitt (Kjeldstadli, 1999a). I denne oppgaven var i så måte teksttolkning et verktøy og en framgangsmåte for å prøve å svare på i hvilken grad faginnholdet som ble presentert i læreplanene, hadde blitt påvirket av samtidens arbeidslivs- og religions-/verdisynsforhold.

Grunnen til at hermeneutikk er relevant for samfunnsvitenskapene, og dermed også denne oppgaven, er fordi store deler av datamaterialet innenfor samfunnsvitenskapen består av såkalte meningsfulle fenomener. Dette omfatter eksempelvis handlinger, ytringer og ikke minst tekster, som utgjorde datamaterialet i denne oppgaven. Fortolkning og forståelse ligger i bunn av samfunnsvitenskapene, og forskningsprosessen innenfor samfunnsvitenskap kan oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 1993). Ifølge Grønmo (2004), vektlegges forskerens helhetsforståelse sterkt innenfor hermeneutikken. I hermeneutiske analyser forstås aktørene og deres handlinger som deler av en større helhet, der handlingene fortolkes i lys av forskerens forståelse av konteksten og situasjonen handlingen er en del av. Sann sett kan det argumenteres for at hermeneutisk fortolkning foregår på flere nivåer. På ett nivå vektlegger forskeren aktørens eller forfatterens egne fortolkninger. Dette gjaldt i mitt tilfelle særlig for analysen av samfunnshistorielitteraturen, ettersom historieframstillingen vil være påvirket av forfatterens egen fortolkning av den norske samfunnshistorien. På et annet nivå framhever Grønmo (2004) forskerens egen fortolkning av aktørens eller forfatterens fortolkninger, både med utgangspunkt i helhetsforståelse og det som kalles forforståelse. Som Gilje & Grimen (1993) påpeker, er det en grunntanke i hermeneutikken at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden, eller et dokument, for den saks skyld, forutsetningsløst. De forutsetningene og forkunnskapene vi har, avgjør hva som er forståelig og hva som ikke er forståelig. Disse forutsetningene eller forkunnskapene går under flere navn, men det mest kjente begrepet innenfor hermeneutikken er altså *forforståelse*. Begrepet kommer fra den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer, som var en betydningsfull skikkelse for det filosofiske grunnlaget for hermeneutikken (Grønmo, 2004). Gilje & Grimen

(1993) forklarer at forforståelse er et helt nødvendig vilkår for forståelse. Ettersom jeg hadde kjennskap til grunnleggende aspekter ved norsk læreplan- og samfunnshistorie fra før, var det ikke mulig å gå inn i analysearbeidet med fullstendig blanke ark. Dette kan sies å ha vært en fordel i form av at jeg burde ha gode forutsetninger til å forstå læreplanenes og samfunnshistorielitteraturens oppbygning og innhold, samtidig som det kan ha vært en fare for at analysene ble preget av egen forutinntatthet. Forforståelsen min innebar nemlig visse forventninger til hva som ville finnes i læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, og hvilke deler av deres innhold som ville være mest relevante for oppgaven. utfordringer knyttet til forforståelse, vil utdypes ytterligere i 3.4.

Når man skal fortolke en tekst, er en nødt til å starte med visse idéer om hva en skal se etter. Dersom man mangler disse idéene, vil undersøkelsen bli retningsløs, og man vil ikke vite hva en skal rette oppmerksomheten mot (Gilje & Grimen, 1993). Dette var også høyst relevant i gjennomføringen av dokumentanalysen. Ved å rette fokus mot de teoretiske fagene og beskrivelsen av deres innhold, ble det satt et tydelig utgangspunkt for hva det skulle ses etter når læreplanene ble analysert. I analysen av litteraturen som omhandlet norsk samfunnshistorie, ble relativt konkrete faktorer som arbeidsliv og religion/verdisyn valgt ut. Disse styrte hva det skulle ses etter i tekstene og fungerte således som rettleidere i tekstgjennomgangen. Samtidig lå det i bakhodet at jeg skulle lete etter faktorer som kunne ha påvirkning på faginnholdet. Også her kom dermed min egen forforståelse tydelig inn i bildet.

Denne fortolkende prosessen som finner sted gjennom en hermeneutisk fortolkningsmetode, omtales gjerne som «den hermeneutiske sirkel». Ifølge Gadamer er det kritikk og korrigerende av egen forforståelse, eller fordommer, som Krogh (2014) omtaler det, som finner sted i denne sirkelen. Sirkelen består av to størrelser, nemlig leser og tekst, som begge er preget av de historiske forholdene de lever eller ble skrevet under. Selve sirkelen starter med leseren og hans fordommer, og det argumenteres for at man uten slike fordommer ikke har mulighet til å komme inn i den hermeneutiske sirkelen. I så måte var min forforståelse og antakelser om læreplanhistorien og samfunnshistorien, nødvendige. Videre tolkes teksten i lys av egne fordommer, men i møtet med teksten, vil leserens fordommer revideres. Deretter leser man teksten på ny, denne gang med en utdypet forståelse. Gjennom denne sirkelbevegelsen kommer man inn i en prosess der man i stadig større grad kan bedømme egne fordommer og sjalte ut dem som ikke er rettmessige, og som hindrer forståelsen (Krogh, 2014). Dette var en relevant framgangsmåte for analysen av læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, der det

gjennom flere gjennomlesinger var mulig å revurdere egen forutinntatthet, og dermed hindre at egne fordommer i for stor grad virket styrende for hvilket innhold som ble hentet ut.

### 3.3 Dokumentanalyse

I en kvalitativ dokumentanalyse foretar man en systematisk gjennomgang av dokumenter, med det formål å kategorisere innhold som er relevant for en studies problemstilling. En slik analyse kan i prinsippet brukes på alle typer dokumenter. Innsamlingen av data fra disse dokumentene foregår til dels parallelt med dokumentanalysen, samtidig som tekstutvelgelsen skjer underveis i datainnsamlingen. Datainnsamlingen er uforutsigbar, og kan ikke bygge på detaljert planlegging, ettersom forhåndsplanene fort endres i løpet av innsamlingen. Før datainnsamlingen starter, er det imidlertid nødvendig å gjøre en del forberedelser. En bør ha klart for seg hva formålet med innsamlingen er, og dette formålet må ha utgangspunkt i oppgavens problemstilling. I tillegg er det viktig å avklare fokus for datainnsamlingen, og ta stilling til hvilke teksttyper som skal utvelges for dokumentanalysen (Grønmo, 2004).

Av strukturelle og praktiske årsaker, framsto det formålstjenlig å dele analysen inn i tidsepoker. Ettersom oppgaven tok utgangspunkt i å analysere læreplaner og norsk arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie mellom 1739 og 2006, ville det blitt uoversiktlig å ikke dele opp denne lange perioden i flere kortere tidsrom. Dermed ble den uthentede informasjonen fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, kategorisert inn under fem ulike tidsepoker, der det under hver epoke ble trukket fram de mest sentrale hendelsene og endringene som fant sted i det aktuelle tidsrommet. Utfordringen ved en slik struktur, var at tidsepokene i utgangspunktet glir over i hverandre. Det fantes ingen fasit på når disse tidsepokene skulle starte og slutte, slik at epokene måtte konstrueres på en måte jeg selv anså som hensiktsmessig. Innenfor faginnholdshistorien ble 1739-1800 behandlet som én epoke, deretter fulgte 1801-1850, 1851-1900, 1901-1950 og 1951-2006. Tidsepokene var identiske for arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorien, med ett unntak, nemlig at den første tidsepoken strakk seg fra 1700-1800, for å få med bakgrunnen for den første læreplanen som kom i 1739. Det var vrient å sette et klart skille fra epoke til epoke, særlig når det gjaldt arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorien. Læreplanhistorien var i utgangspunktet noe enklere å avgrense, ettersom en kunne ta utgangspunkt i årstallene de ulike læreplanene trådte i kraft. En annen utfordring utover selve avgrensningen, var at det, rent strukturelt, ville være fordelaktig å benytte seg av samme tidsepokeavgrensninger både i kapittelet om faginnholdshistorie og i kapittelet om arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie. Hovedårsaken til det, er at også det tredje analysedelkapittelet, der de mulige sammenhengene

mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet ble framlagt, ble strukturert etter tidsepoker. Å operere med ulike tidsepoker for faginnholdshistorien og arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorien, ville gjort analysen i delkapittel tre utydelig og unødig komplisert. For å sette avgrensninger fra epoke til epoke, kunne det vært naturlig å ta utgangspunkt i endringer og hendelser av stor betydning. Ulempen var at det var vanskelig å få tidsepokene til å samsvare dersom en benyttet seg av denne metoden, all den tid viktige hendelser innenfor samfunnhistorien og faginnholdshistorien ikke nødvendigvis skjedde samtidig. For enkelhets skyld, er derfor tidsepokene avgrenset ved runde årstall.

Min problemstilling tok sikte på å undersøke i hvilken grad samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket faginnholdet som beskrives i læreplanene mellom 1739 og 2006. I henhold til problemstillingen og dokumentanalysedefinisjonen, ble derfor to typer dokumenter tatt i bruk: læreplaner og litteratur som belyser norsk samfunnshistorie. I de neste to underkapitlene vil det utdypes hvilke læreplaner og hvilken samfunnshistorielitteratur som ble benyttet i studien, hvordan de er blitt analysert, og hvorfor akkurat disse dokumentene ble valgt ut.

### **3.3.1 Utvalg og dokumentanalyse av læreplaner**

Som Grønmo (2004) påpeker, må formålet med innsamlingen og utvalget av dokumenter ha utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Problemstillingen tok i dette tilfellet utgangspunkt i at teorifagenes faginnhold i læreplanene mellom 1739 og 2006, skulle undersøkes. Derfor ble samtlige læreplaner utgitt mellom disse årene, uvalgt til dokumentanalysen. I alt ble fem skolelover og syv læreplaner mellom 1739 og 2006 analysert. De første utkastene til en ordentlig læreplan kom først i 1889, og fram til dette ble faginnholdet presisert i skolelovene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1889a). Derfor var det skolelovene som mellom 1739 og 1889 fungerte som læreplaner, slik at det var disse som utgjorde analyse materialet for dette tidsrommet. Som påpekt i teoridelkapittel 2.3.2 om grunnskolen historie, bestod grunnskolen i Norge lenge av flere parallelle skoler, i form av allmueskoler, borgerskoler og latinskoler. Borgerskolene og latinskolene var betalingsskoler for de velstående, slik at så lenge et slikt parallelskolesystem eksisterte, var det kun et fåtall av norske barn som ikke gikk i allmueskolen (Mediås, 2004). Derfor var det læreplanene som gjaldt for allmueskolen som ble vektlagt i denne oppgaven. Under følger en tabell, som presenterer samtlige skolelover og læreplaner som er blitt analysert.

Skoleloven av 1739 med tilhørende faginstruks
Skoleloven av 1827 med tilhørende faginstruks fra 1834
Skoleloven av 1848
Skoleloven av 1860
Skoleloven av 1889 med tilhørende utkast til skoleplaner
Læreplanen av 1922
Læreplanen av 1939
Læreplanen av 1960
Læreplanen av 1974
Læreplanen av 1987
Læreplanen av 1997
Læreplanen av 2006

Når faginnholdet som presenteres i læreplanene skulle analyseres, var det relevant å ta utgangspunkt i teoriene til Goodlad m.fl. (1979) om læreplannivåer. Ettersom læreplananalysen ikke hadde som formål å undersøke bakgrunnen for *hvorfor* faginnholdet ble som det ble, var ikke den ideologiske læreplanen relevant her. I læreplananalysen var det de faktiske læreplanene som ble analysert, og derfor kan det argumenteres for at det var det andre læreplannivået til Goodlad m.fl. som var gjeldende, nemlig *den formelle læreplanen*. Som Engelsen (2012) argumenterer for, er dette nivået synonymt med selve læreplandokumentet, som fungerer som en ramme og overordnet plan for elevenes læring og lærernes undervisning. Herunder ligger dermed også læreplanenes faginnhold. I dokumentanalysen av læreplanene, var det naturlig å konsentrere seg om de delene av læreplanene som belyser faginnholdet og fagenes timefordeling. I flere av læreplanene presenteres det også informasjon om eksempelvis vurdering, arbeidsmetoder og læremidler, noe som er utenfor denne oppgavens fokusområde. Disse delene av læreplanen ble det derfor sett bort fra.

Grønmo (2004) understreker at en bør ha klart for seg hva formålet med innsamlingen er. I arbeidet med å hente ut faginnhold fra læreplanene, var det derfor nødvendig å ha tydelige kriterier å gå ut fra. Ett av kriteriene var å lete etter store endringer i faginnholdet, altså der fagene og deres innhold skilte seg vesentlig fra tidligere læreplaner. For å ytterligere si ut det mest relevante faginnholdet, ble det søkt etter samfunnsfaglige begreper i læreplanene, samtidig som fagenes timefordeling i skolen, ble vektlagt. Timefordelingen ville nemlig kunne fortelle noe om fagenes status og betydning i skolen, og dermed hvor betydningsfullt fagets innhold var i den enkelte læreplanen.

Gjennom grunnskolens historie har det eksistert mange fag, og der faginnholdet var relativt kortfattet og konkret i de tidligste læreplanene, ble de gradvis mer detaljerte og omfangsrike etter hvert. Dette gjorde at den totale datamengden var svært stor. For å systematisere disse kvalitative dataene, var det derfor nødvendig å benytte seg av to av dokumentanalysemetodene som presenteres av Johannessen m.fl. (2016). Den ene av metodene som presenteres, er kategorisk datainndeling. Her kategoriseres dataene systematisk ut fra forhåndsbestemte kategorier, som fungerer som veiledende og styrende gjennom tekstanalysen og datainnsamlingen. En kan sette merkelapper på ord, avsnitt eller deler av teksten, som gjør det mulig å finne fram til bestemte temaer i datamaterialet. I mitt tilfelle var det faginnholdet som stod i fokus da læreplanene ble analysert, slik at faginnholdet kunne betraktes som en styrende kategori det skulle hentes informasjon ut fra. I arbeidet med å undersøke faginnhold, ble blikket rettet mot store, tydelige endringer i faginnhold fra læreplan til læreplan, der de vesentligste endringene måtte velges ut. Ettersom samfunnsfaktorene det ble tatt utgangspunkt i var arbeidsliv og religion/verdisyn, var det dessuten naturlig at ord og begreper i læreplanene som var knyttet til disse samfunnsfaktorene, fungerte som markører for hvilket innhold som burde utvelges.

En annen metode Johannessen m.fl. (2016) presenterer, er kontekstuell dataorganisering. Her ser man ikke på hele datamaterialet med de samme brillene, men fokuserer på visse deler eller kontekster. Denne metoden ble benyttet i analysen av læreplanene, først og fremst i form av et tydelig fokus på læreplanens faginnholdsdel. Samtidig måtte en kunne anta at fagenes timefordeling kunne fortelle noe om fagenes status og betydning i skolen, slik at delen av læreplanene som presenterte fagenes timefordeling, også ble lest og undersøkt med et særskilt fokus.

Ifølge Johannessen m.fl. (2016), er det mulig å lese datamaterialet på tre ulike måter: *bokstavelig*, *tolkende* eller *refleksivt*. Dersom man leser data *bokstavelig*, betrakter man teksten som et analyseobjekt i seg selv. Her vil man være interessert i det konkrete innholdet og dens struktur (Johannessen m.fl., 2016). Ettersom det ble foretatt en dokumentanalyse, ble innholdet i læreplanene lest bokstavelig, da tekstene måtte kunne betraktes som rene analyseobjekt. En *tolkende* tilnærming, vil på sin side bety at forskeren jobber med å vise hva han tror dataene betyr, eller hva han mener kan slutes ut fra dataene. I motsetning til en som benytter seg av den ordrette lesemetoden, vil en tolkende leser ikke være opptatt av hva som står ordrett. I stedet vil han rette fokus mot det som ligger bak det som står skrevet, det være seg i form av å forsøke å forstå forfatterens underliggende mening, eller gjennom å forstå sin

egen tekstfortolkning. Dersom man leser *refleksivt*, plasserer forskeren seg selv i forhold til datamaterialet i form av å undersøke sin egen rolle og sine egne perspektiver. Forskeren tar med andre ord hensyn til at han selv vil være med å påvirke datainnsamlingen og fortolkningsprosessen (Johannessen m.fl., 2016). Ettersom min egen tekstfortolkning var avgjørende for datainnsamlingen, ble læreplanene også lest tolkende og refleksivt. At det er egen tolkning som ligger til grunn for hva som hentes ut av faginnholdsbeskrivelsene i læreplanene, er i tråd med de hermeneutiske prinsippene som ble presentert i 3.2.

Bowen (2009) presenterer flere fordeler og ulemper ved dokumentanalyse. Å benytte seg av dokumentanalyse av læreplaner som datainnsamlingsmetode, kan sies å ha flere fordeler enn ulemper. Blant fordelene, kan det nevnes at innhenting og analysing av læreplandokumentene var kostnadsfritt. En annen fordel, som er blitt vesentlig forsterket i internettets tidsalder, var at læreplanene av nyere tid, var lett tilgjengelige. Utfordringene ved å oppdrive skolelovene mellom 1739 og 1860, utdypes i kapittel 3.3.3. Bowen (2009) legger til at dokumenter som læreplaner er ikke-reaktive; de blir ikke påvirket av forskningsprosessen. De er stabile og endrer seg ikke, og inneholder presise og nøyaktige navn, årstall, referanser og tilsvarende detaljer. En annen fordel ved å benytte seg av læreplaner som objekt for dokumentanalyse, var at dokumentutvelgelsen i mindre grad ble subjektiv. Ettersom problemstillingen tok utgangspunkt i å belyse faginnholdet i samtlige læreplaner mellom 1739 og 2006, var det innlysende hvilke læreplaner som måtte velges ut.

Blant ulempene ved dokumentanalyse, peker Bowen (2009) på at slike dokumenter ofte er produsert uten hensyn til at de skal benyttes i forskningsprosjekter. Dette må en i høyeste grad kunne si at læreplanene ikke er. Konsekvensen av dette, var at det ble utfordrende å avgjøre hvilket innhold som burde trekkes ut av læreplanene for å besvare forskningsspørsmål 1 og problemstillingen. En annen utfordring som er generelt gjennomgående ved alle dokumentanalyser, er at ingen forsker vil kunne være helt objektiv i sin analyse. Forskerens eget perspektiv vil alltid kunne påvirke teksttolkningen (Grønmo, 2004), slik det naturlig nok også er blitt gjort i disse analysene av læreplanene.

### **3.3.2 Utvalg og dokumentanalyse av samfunnshistorielitteratur**

Problemstillingen innebar å vurdere i hvilken grad samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket teorifagenes innhold i læreplanene mellom 1739 og 2006. For å kunne bedømme samfunnsfaktorenes påvirkningsgrad på faginnholdet, var det nødvendig å foreta en analyse av litteratur som belyser den norske samfunnshistorien. Ved å tolke og hente



ut informasjon om norsk arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie, ville det være mulig å trekke tråder mellom faginnholdet og samfunnsfaktorene. Fokuset for datainnsamlingen, var å innhente informasjon om hvilke yrker og arbeidslivsformer som hadde vært av størst betydning gjennom historien, og hvilke religioner og verdisyn som i størst grad hadde preget samfunnet. Som Grønmo (2004) påpeker, er det viktig å avklare hvilke teksttyper som skal utvelges for dokumentanalysen. I tråd med problemstillingen og forskningsspørsmål 2, syntes det klart at det var nødvendig å finne fram til litteratur som belyste norsk samfunnshistorie, der arbeidsliv og religion/verdisyn ble nevnt.

I arbeidet med å velge ut litteratur til samfunnshistorieanalysen, ble det tidlig klart at det eksisterer svært få lengre tekster som grundig belyser de siste 10-15 årene av den norske samfunnshistorien. For det første er det utgitt få slike historiebøker det siste tiåret, samtidig som de nyeste utgivelsene sjelden retter fokus mot de seneste årene av samfunnshistorien. Derfor lot det seg vanskelig gjøre å foreta en analyse av samfunnshistorien fram til den siste læreplanutgivelsen i 2020. Dermed ville det heller ikke være mulig å peke på eventuelle sammenhenger mellom faginnholdet i 2020-læreplanen og den samtidige situasjonen innenfor arbeidsliv og religion/verdisyn. Det er imidlertid mulig å oppdrive enkelte artikler som spesifikt belyser arbeidsliv eller religion/verdisyn av nyere tid. Man kan i så måte argumentere for slike artikler kunne vært benyttet, sånn at det hadde vært mulig å trekke inn 2020-læreplanen i oppgaven. Problemet med å benytte seg av slike spesifikke artikler, er at det ville blitt en stor skjevhet og ubalanse i kildematerialet. I et slikt tilfelle ville disse kildene inneholdt langt mer konkret informasjon om de utvalgte samfunnsfaktorene enn resten av litteraturen, som er mindre spesifikk og mer generell. I tillegg ville antall kilder vært vesentlig færre for den eventuelle siste tidsepoken, sammenliknet med de andre tidsepokene. For å unngå en slik tydelig ubalanse i kildematerialet, var det mest hensiktsmessig å sette 2006 som avslutningsår for samfunnshistorieanalysen så vel som faginnholdsanalysen. 2006 er året den nest siste læreplanen trådte i kraft, og det var relativt uproblematisk å oppdrive samfunnshistorielitteratur som belyser forhold knyttet til arbeidsliv og religion/verdisyn fram til dette årstallet.

Det ble også raskt klart at det var umulig å få all samfunnshistorielitteraturen til å passe perfekt med de valgte tidsepokene. Et alternativ kunne vært å justere tidsepokene etter hvilke tidsepoker litteraturen tok for seg, men litteraturen var på ingen måte synkron, og belyste sjelden historien over nøyaktig samme tidsrom. Dermed ble løsningen å finne litteratur som dekket omtrent samme tidsepoke. Noe av litteraturen dekket tidsrom som stoppet noen år før

denne oppgavens tidsepoker gjør, mens andre gikk litt lenger. For å sørge for at hver tidsepoke ble grundig dekket, ble det analysert litteratur av seks ulike forfattere under hver tidsepoke. På den måten ble flere perspektiver på samfunnshistorien analysert, samtidig som litteraturen kunne gi et godt bilde av hver tidsepoke sett under ett, til tross for at ikke hver enkelt utgivelse samsvarte perfekt med de definerte tidsepokene.

I arbeidet med å velge ut samfunnshistorielitteratur, ble det ansett som nødvendig å gå forholdsvis bredt ut. Slik ville det være enklere å skaffe seg god oversikt over samfunnshistorien. Et sentralt kriterium for utvelgelse av litteratur, var i så måte at historielitteraturen i så stor grad som mulig skulle være generell, for å unngå et ensidig fokus på enten den ene eller den andre samfunnsfaktoren. På den måten var det mulig å gi en valid oppsummering omkring hva samfunnslitteraturen vektlegger og framhever som mest betydningsfullt. Å kun velge ut litteratur som hadde et ensidig fokus på én av samfunnsfaktorene, ville gjort det vanskeligere å si noe om hvilket innhold som i størst grad gjenspeiler den aktuelle tidsepoken. Samtidig ville det heller ikke vært mulig å benytte seg av de samme bøkene under arbeidslivsdelen og religion- og verdisynsdelen under hver tidsepoke, noe som må kunne betraktes som en fordel. Dog viste det seg at forhold knyttet til arbeidsliv i flere tilfeller utdypes noe grundigere enn religion/arbeidsliv i den generelle samfunnshistorielitteraturen. Derfor ble det sørget for å til hver tidsepoke inkludere litteratur som dekket religion/verdisyn relativt grundig, og som hadde et noe mer spesifikt fokus mot denne samfunnsfaktoren. Det ble også valgt ut noe litteratur med et mer arbeidslivsspesifikt fokus, for å sørge for en viss perspektivbalanse. På denne måten minsket risikoen for at noen tidsepoker manglet innhold under noen av de utvalgte samfunnsfaktorene. Det må imidlertid nevnes at litteratur med et mer spesifikt perspektiv på én av samfunnsfaktorene, ikke nødvendigvis utelater innhold som gjelder den andre samfunnsfaktoren. Derfor fantes det flere eksempler på at den spesifikke litteraturen, i det minste til en viss grad, kunne benyttes til å belyse begge samfunnsfaktorene.

Totalt ble 20 ulike kilder benyttet. Av disse er elleve klassifisert som generell samfunnshistorielitteratur, syv som litteratur spesifikt rettet mot religion/verdisyn, og to som litteratur rettet spesifikt mot arbeidsliv. Under følger en tabell, som presenterer all samfunnshistorielitteraturen som er blitt benyttet i analysen.

<b>Generell litteratur</b>	<b>Litteratur med hovedfokus på religion/verdisyn</b>	<b>Litteratur med hovedfokus på arbeidsliv</b>
Dyrvik (1978)	Hansen (1999)	Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)
Sprauten (2001)	Gilje & Rasmussen (2002)	Stenersen (2015)
Sogner (1995)	Seip (1999)	
Sejersted (1978)	Sørensen (2001)	
Eliassen (2001)	Blikrud, Hestmark & Rasmussen (2002)	
Myhre (2015)	Kjeldstadli (1999b)	
Nielsen (2004)	Eriksen, Hompland & Tjønneland (2003)	
Grimnes (2002)		
Furre (2000)		
Olstad (2010)		
Helle, Dyrvik, Hovland, Grønlie (2013)		

For å få flest mulig perspektiver på samfunnshistorien, ble det, som tabellen viser, vektlagt å velge ut litteratur skrevet av ulike forfattere under hver tidsepoke. Dermed var hver av de seks samfunnshistoriekildene som dekket en tidsepoke, skrevet av forskjellige forfattere. Så langt det var mulig, ble samme bok benyttet over flere tidsepoker. Dette både for å redusere mengden litteratur som måtte analyseres, men også for at perspektivene ikke skulle bli altfor sprikende fra tidsepoke til tidsepoke, slik at samfunnsfaktorene hele tiden ble vektet noenlunde likt. Mesteparten av historielitteraturen er imidlertid delt opp i bind eller er avgrenset til bestemte tidsepoker, noe som førte til at de fleste bøkene som ble valgt ut til analysen, dekker et relativt kort tidsrom. Ettersom det i liten grad eksisterer litteratur som kunne brukes til å dekke mange tidsepoker, ble det vektlagt å benytte litteratur fra samme bokserie, i den grad det var mulig. Eksempelvis dekker Dyrvik (1978) og Sejersted (1978) ulike tidsepoker, men begge er en del av samme historieverk, slik at en måtte kunne anta at perspektivene og fokuset i de to bøkene er noenlunde likt, selv om de er skrevet av forskjellige forfattere. De samme vurderingene ble gjort i forbindelse med utvelgelsen av Gilje & Rasmussen (2002), Sørensen (2001), Blikrud, Hestmark & Rasmussen (2002) og Eriksen, Hompland & Tjønneland (2003), som alle dekker hver sin tidsepoke innenfor samme historieverk. Det samme gjelder for Hansen (1999), Kjeldstadli (1999b) og Seip (1999), i tillegg til Eliassen (2001) og Sprauten (2001), som alle har skrevet hvert sitt kapittel i samme bok.

I selve gjennomføringen av samfunnshistorielitteraturdokumentanalysen, stod utvelging, registrering og systematisering av relevant innhold, sentralt (Grønmo, 2004). For å systematisere og hente ut de kvalitative dataene, ble to av dokumentanalysemetodene til Johannessen m.fl. (2016) benyttet, nemlig kategorisk datainndeling og kontekstuell dagaorganisering. Begge metodene ble beskrevet i forrige delkapittel, og utypes derfor ikke ytterligere her. Dokumentanalysen av samfunnshistorielitteraturen tok først og fremst utgangspunkt i kategorisk datainndeling. Her ble det satt overordnede og generelle merkelapper ved yrker og religioner/verdisyn som ble nevnt i litteraturen, og disse fungerte således som styrende kategorier for hvilken informasjon som skulle ses etter. I det mer spesifikke arbeidet med å analysere innholdet knyttet til samfunnsfaktoren arbeidsliv, ble det satt merkelapper ved yrker med høy sysselsettingsgrad, og yrker med stor betydning for nasjonale inntekter og velferd. I analysen av innhold knyttet til samfunnsfaktoren religion/verdisyn, ble det satt merkelapper ved religioner med mange tilhengere, og religioner og verdisyn som ble hyppig nevnt og som syntes å være innflytelsesrike på samfunnet. I dokumentanalysen sett under ett, var det vanskelig å ikke til en viss grad også ta utgangspunkt i faginnholdshistorien, og sette merkelapper på aspekter ved samfunnsfaktorene som sannsynligvis ville komme til syne i læreplanene. Dermed kan det hevdes at dokumentanalysen også på dette punktet til en viss grad var preget av egen forforståelse, i tråd med det hermeneutiske perspektivet som ble presentert i 3.2. Den andre metoden til Johannessen m.fl. (2016) som ble benyttet i dokumentanalysen av samfunnshistorielitteraturen, var altså kontekstuell dataorganisering. Her fokuserer man som nevnt på visse kontekster eller deler av en tekst, og i analysen av samfunnshistorielitteraturen, ble det lagt særlig vekt på delene som omfattet arbeidsliv og religion/verdisyn.

Som påpekt i 3.3.1, kan man ifølge Johannessen m.fl. (2016) lese tekster både bokstavelig, tolkende og refleksivt. Ettersom det ble foretatt en dokumentanalyse, ble samfunnslitteraturen lest bokstavelig, da disse tekstene måtte kunne betraktes som rene analyseobjekt. Analysen tok utgangspunkt i litteraturens konkrete innhold, i tråd med Johannessen m.fl. (2016) sin beskrivelse av hva en bokstavelig lesning innebærer. Ettersom det basert på egen tekstfortolkning var min oppgave å vurdere hvilket innhold som var av størst betydning, og som derfor burde hentes ut fra litteraturen, ble også en tolkende og refleksiv tilnærming benyttet i litteraturlesingen.

I lys av Bowens (2009) teorier, finnes det flere fordeler ved å benytte dokumentanalyse av samfunnshistorielitteratur som datainnsamlingsmetode. Det kan blant annet argumenteres for

at det var en effektiv metode som er relativt lite tidkrevende, sammenliknet med om tilsvarende informasjon skulle vært innhentet gjennom intervjuer. Innhenting og analyseringen av litteraturen var kostnadsfri, og det ble støttet på få hindringer i arbeidet med å få fatt i eksisterende samfunnshistorielitteratur, da litteraturen stort sett fantes tilgjengelig i fysisk form på universitetsbiblioteket. En annen fordel ved dokumentanalyse av samfunnshistorielitteratur, var at en kunne få tak i og lese litteraturen uten at det krevdes samtykke fra hver enkelt forfatter. Samfunnshistorielitteratur er, som Bowen (2009) påpeker, ikke-reaktive dokumenter; de er stabile og presise, og blir ikke påvirket av forskningsprosessen. Samfunnshistorielitteraturen kunne derfor bidra med informasjon som eventuelle intervjuobjekter kanskje hadde glemt, eller inneholde data som ikke lenger kunne observeres i vår tid.

Samtidig påpeker Bowen (2009) at dokumentanalyse også kan ha enkelte ulemper. Et av problemene med dokumentanalyse av samfunnshistorielitteratur, er at litteraturen kan være skrevet uten hensyn til at de kan benyttes i forskningsprosjekter. Litteraturen var i så måte ikke rettet spesifikt inn mot min problemstilling, slik at en grundig analyse var nødvendig for å hente ut informasjon som kunne bidra til å gi svar på problemstillingen. I tillegg påpeker Bowen (2009) at egen partiskhet i utvelgelsen av litteratur er vanskelig å unngå, og at dette må kunne anses som en utfordring. Hvilken litteratur som var relevant, ble utelukkende vurdert av meg selv. Utvalget av litteratur, og dermed også uthenting av informasjon fra denne litteraturen, ble i så måte påvirket av egen forforståelse og partiskhet, som påpekt i kapittel 3.2.

### **3.3.3 Kildekritikk i dokumentanalyseprosessen**

En viktig oppgave i forbindelse med gjennomføringen av datainnsamlingen, er å foreta kildekritiske vurderinger av hver enkelt tekst. Ifølge Grønmo (2004), er kildekritikk av særlig betydning innenfor kvalitativ dokumentanalyse. Kildekritikk handler om å benytte seg av kilder på en reflektert måte, slik at forskeren i størst mulig grad kan trekke holdbare konklusjoner ut av kildematerialet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kjøldstadli (1999a) legger til at kildekritikk kan betraktes som et sett av håndverksregler som sier noe om hvordan en bør behandle kilder for å unngå at man forvrenger den informasjonen man får ut av dem. For å unngå at dette skjer, bør en ta utgangspunkt i å mistenke enhver forfatters påstander og ethvert dokumentets innhold for å være upålitelig eller ukorrekt framstilt (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Slik Christoffersen & Johannessen (2012) forstår Kjeldstadli og Grønmo, kan hovedelementene i en allmenn kildekritisk tilnærming deles i fire punkter: *autentisitet*, *troverdighet*, *representativitet* og *tolkning*. *Autentisitet* handler om kildens ekthet. En må spørre seg om kildens forfatter virkelig er den personen med den bakgrunnen vedkommende framstilles som å ha (Grønmo, 2004). En må kunne anta at læreplanene som ble analysert i denne oppgaven, hadde høy grad av autentisitet, i form av å være utgitt av ulike statlige departementer. Samfunnshistorielitteraturen er skrevet av forfattere som framstår som eksperter på området, og det var mulig å undersøke forfatternes bakgrunn på nettet dersom det oppstod tvilstilfeller. *Troverdighet* må vurderes med hensyn til formålet kilden skal si noe om. En må spørre seg selv om kilden er relevant for problemstillingen og se etter feil eller faglige svakheter ved kilden som kan indikere at den framstår utroverdig. I hvilken grad kildene som er benyttet var relevante for problemstillingen, er det, som Grønmo (2004) påpeker, vanskelig å fatte en objektiv konklusjon om. Kildene som ble benyttet, og da i særlig grad læreplanene, som tross alt er styrende dokumenter med myndighetene som avsender, må kunne anses som troverdige. *Representativitet* dreier seg om kilden er dekkende for det en ønsker å undersøke, og, i et dokumentanalyseperspektiv, om dokumentet er representativt for andre lignende dokumenter fra samme tid. Her kan det hevdes at kildene én og én ikke var dekkende for det som skulle undersøkes, men at de samlet sett utgjorde et kildemateriale som dekket problemstillingen. Det siste elementet som trekkes fram, er *tolkning*. Tolkningen handler om å forstå kildens innhold. Herunder ligger det punkter som å forstå hva kilden forteller, og om det ligger en skjult mening mellom linjene i en tekst (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tolkningselementet kan ses i sammenheng med hermeneutikken, der fortolkningsprosessen er sentral. Avslutningsvis kan det være hensiktsmessig å trekke fram Kjeldstadlis (1999a) tre tommelfingerregler for å bedømme en kildes holdbarhet. For det første må man vurdere kildens indre konsistens, for det andre må man se kilden opp mot andre kilder og for det tredje må en undersøke om kilden samsvarer med annen kunnskap og andre liknende sammenhenger.

I forbindelse med utgreiingen av kildekritikk, vil det følgende avsnittet gå nærmere inn på bruken av Kirkehistorisk arkiv ved Norsk Lærerakademi gjennom nettsiden fagsider.org som kilde for samtlige skolelover og læreplaner mellom 1739 og 1860. Den primære årsaken til dette, er at det viste seg umulig å oppdrive disse læreplanene i sin helhet. Jeg sendte forespørsler til undervisningsdepartementet, men de var dessverre ikke i besittelse av eldre skolelover og læreplaner. Jeg ble i stedet henvist videre til Nasjonalbiblioteket, men heller

ikke de kunne framskaffe læreplandokumentene jeg hadde behov for. Av arkivverket fikk jeg imidlertid tilsendt en originalkopi av en av læreplanene jeg etterlyste, men dokumentet var dessverre håndskrevet og sterkt falmet, slik at store deler av teksten var fullstendig uleselig. Dermed var oppdagelsen av fagsider.org meget beleilig. På denne nettsiden er kirkehistoriske dokumenter fra 1500-tallet og framover lagt ut i sin helhet, og ettersom skolen lå under kirken på 17- og 1800-tallet, er skolelovene og tilhørende læreplaner lagt ut her. Skolelovene og læreplanene er transkribert digitalt, og gjengitt og presentert med en skrifttype som er vanlig i dag. Ettersom jeg ikke med sikkerhet vet hva som stod i originaldokumentene, ville jeg med et kildekritisk blikk ikke kunne være helt sikker på at fagsider.org har gjengitt dokumentene fullstendig korrekt. Jeg har imidlertid bemerket at det finnes litteratur skrevet av andre forfattere som har hatt tilgang på originaldokumentene. Deres referanser fra originaldokumentene sammensvarer ordrett med det jeg har lest i læreplanene og skolelovene på fagsider.org. På denne bakgrunn legges det derfor til grunn at informasjonen som ble oppdrevet fra fagsider.org er troverdig og autentisk, og således med god samvittighet kunne benyttes som analyseobjekt i denne studien.

### 3.4 Forskningsetiske vurderinger

Dette delkapittelet vil gå nærmere inn på forskningsetiske vurderinger knyttet til reliabilitet og validitet, og hvordan det kan ses på opp mot min hermeneutiske tilnærming. Delkapittelet vil komme inn på hva min egen forforståelse bestod av, hvordan den kunne påvirke studien og hvordan jeg forholdt meg til dette i møtet med læreplanene og samfunnshistorielitteraturen som ble gjennomgått i arbeidet med oppgaven.

Innledningsvis vil det være av nødvendighet å definere begrepene reliabilitet og validitet. Begrepet reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet. Innenfor forskning sier reliabiliteten i så måte noe om hvor pålitelig data er. Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvilken måte de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Grønmo (2004) påpeker dessuten at høy reliabilitet forutsetter at undersøkelsesopplegget er klart og tydelig utformet, og at datainnsamlingen gjennomføres grundig og systematisk. Også validitet er en fornorskning av et engelsk ord, nemlig *validity*, som betyr gyldighet. Dermed sier validiteten noe om dataene er gyldige, altså om de representerer fenomenet som undersøkes på en korrekt måte. En må huske på at data ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av den (Christoffersen & Johannessen, 2012). Validitet kan også være et uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner for forskningsopplegget med utgangspunkt i

problemstillingen. Jo bedre det innsamlede datamaterialet svarer til forskerens intensjoner, jo høyere er validiteten. I praksis er det imidlertid vanskelig å fastslå i hvor stor grad intensjon og innsamlede data samsvarer, men en slik definisjon er likevel et godt grunnlag for å drøfte og vurdere validiteten (Grønmo, 2004). En faktor som kan påvirke både reliabiliteten og validiteten i datainnsamlingen, er ens egen forforståelse og forkunnskaper. Jeg hadde en hermeneutisk tilnærming til innsamlingen av data, og som det framgikk i kapittelet om hermeneutikk, er forforståelse et sentralt aspekt innenfor denne fortolkningstradisjonen. Hva som ble valgt ut fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, og hvordan jeg til slutt analyserte meg fram til i hvilken grad faginnholdet ble påvirket av samfunnsfaktorene, ville være styrt av egne forkunnskaper og forutsetninger. Det var på ingen måte slik at jeg gikk inn i dette prosjektet med blanke ark, slik at mine egne antakelser og allerede eksisterende kunnskaper om emnet kan ha vært utslagsgivende for hvordan tekstene ble lest og hva som ble ansett som relevant å trekke ut av dem.

Forforståelsen min kom i og for seg fram allerede i problemstillingen. Valget om å ta utgangspunkt i arbeidsliv og religion/verdisyn, bunnset i en hypotese om at nettopp disse samfunnsfaktorene har en tydelig innvirkning på de teoretiske fagenes innhold i skolen. Dersom jeg ikke hadde hatt en antakelse om at de nevnte samfunnsfaktorene hadde betydning for faginnholdet, ville de åpenbart heller ikke blitt valgt ut i problemstillingen min. Forforståelsen påvirket også hvilken litteratur som ble valgt ut til samfunnshistorieanalysen. Mens informasjonen om faginnholdet ble hentet ut fra læreplanene, var det ikke like åpenbart hvor informasjonen om arbeidsliv og religion/verdisyn skulle hentes fra. Dermed var mine egne forkunnskaper og antakelser styrende for hvilken litteratur som skulle analyseres for å hente ut informasjon om norsk arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie.

I selve dokumentanalysen, der det ble hentet ut data og informasjon fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, var egen forforståelse av stor betydning for hvilken informasjon som ble hentet ut og hvilken informasjon som ble oversett og utelatt. Eksempelvis var jeg klar over kristendomsfagets posisjon i skolen på 1700- og 1800-tallet, og at arbeidslivet på denne tiden var preget av jordbruk og andre primærnæringer. Dette kan ha ført til et noe ensidig syn på disse aspektene ved læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, da min forforståelse tilsa at disse trekkene ved læreplan- og arbeidslivshistorien var særs relevante. Utfordringen ble i så måte å ikke la egne forkunnskaper i for stor grad gå ut over oppgavens validitet og reliabilitet, i form av at datainnhentingene måtte være systematisk og strukturert, samtidig som den skulle gjenspeile mine egne forskningsintensjoner og gir et korrekt uttrykk



for fenomenene som ble undersøkt. I møtet med læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, var det derfor nødvendig å være klar over hvilke føringer egen forforståelse og forkunnskaper la for hvordan tekstene ble oppfattet, og hva som ble hentet ut fra dem. På denne måten kunne jeg rette et kritisk blikk mot den innhentede informasjonen, og forsøke å lese tekstene med et mest mulig åpent sinn. Den hermeneutiske sirkel, som Krogh (2014) presenterer, var i så måte en nyttig modell, da den impliserer at man leser en tekst ulikt første og andre gangen. Selv om tekstene i første omgang ble tolket i lys av egne fordommer, ble fordommene revidert gjennom tekstmøtet. Ved å lese teksten om igjen, kunne den leses med utdypet forståelse. Dermed kunne jeg, ved å lese tekster flere ganger, komme inn i en prosess der egne fordommer ble vurdert, slik at jeg kunne kvitte meg med dem som hindret en ny forståelse.

### **3.5 Framgangsmåte for analysen**

Målet med analysekapittelet, var å komme nærmere et svar på i hvilken grad samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket de teoretiske fagene og deres innhold i den norske grunnskolen gjennom historien. Rent strukturelt, ble kapitlet delt inn i tre underkapitler. Som presisert i 3.3, ble hvert analysedelkapittel strukturert ut fra 5 tilnærmet identiske tidsepoker. De tre delkapitlene svarte på ett forskningsspørsmål hver. I 4.1 og 4.2 ble henholdsvis forskningsspørsmål 1 og forskningsspørsmål 2 behandlet, mens 4.3 besvarte forskningsspørsmål 3.

#### **3.5.1 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.1**

I analysedelkapittel 4.1, ble altså forskningsspørsmål 1 behandlet. Forskningsspørsmålet innebar å undersøke hvordan teoretiske fag og deres innhold ble reflektert i norske læreplaner fra 1739 til 2006. Samtlige læreplaner innenfor hver tidsepoke ble analysert, og den mest sentrale informasjonen knyttet til teorifagenes innhold ble hentet ut og skrevet ned under den aktuelle tidsepoken. Etter hver tidsepoke, ble det uthentede innholdet oppsummert i et sammendrag. Det er denne oppsummeringen som tas med videre i analysen, og som dermed er med på å danne grunnlaget for 4.3, der mulige sammenhenger mellom faginnhold og arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie ble presentert.

#### **3.5.2 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.2**

Informasjonen hentet fra samfunnshistorielitteraturanalysen utgjorde delkapittel 4.2, og besvarte forskningsspørsmål 2, som innebar å undersøke hvordan arbeidsliv og religion/verdisyn reflekteres i den norske samfunnshistorien fra 1700-tallet og fram til 2006. Til hver tidsepoke ble seks ulike litterære kilder analysert. Under tidsepokene ble kildene

listet opp én og én, og det ble framlagt hva hver enkelt kilde sa om hver av de to samfunnsfaktorene. Derfor ble hver tidsepoke delt i to deler, én del som presenterte hva kildene sa om arbeidsliv, og én del som presenterte hva kildene sa om religion/verdisyn. Ettersom kildene alltid vil presentere historien noe forskjellig og vektlegge ulike historiske aspekter, ble det foretatt en oppsummering ved enden av hver tidsepoke. I oppsummeringene ble det vektlagt å trekke ut innholdet som syntes å være av størst betydning, samt innholdet kildene i størst grad syntes å være samstemte om. Det var innholdet i oppsummeringene som ble tatt med videre i analysen, og som var med på å danne grunnlag for analysedelkapittel 4.3.

### **3.5.3 Framgangsmåte for analysedelkapittel 4.3**

Analysedelkapittel 4.3 besvarte forskningsspørsmål 3, som innebar å undersøke hvilke mulige sammenhenger som finnes mellom samfunnsfaktorene og teorifagenes innhold i læreplanene fra 1739 til 2006. I delkapittelet ble hver tidsepoke delt inn i én del der mulige sammenhenger mellom arbeidsliv og faginnhold ble presentert, og én del der mulige sammenhenger mellom religion/verdisyn og faginnhold ble presentert. Som påpekt i de foregående avsnittene, var det oppsummeringene fra 4.1 og 4.2 som utgjorde innholdet som ble koblet sammen. Basert på egen analyse og tolkninger, ble mulige sammenhenger oppdaget. Etter at sammenhengene var blitt presentert, ble de analysert og begrunnet i lys av teoretiske perspektiver fra kapittel 2. Sentral teori til dette formålet var særlig de kunnskapssosiologiske faginnholdsutvelgelsesperspektivene som presenteres av Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980), samt læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979). På bakgrunn av antallet og tydeligheten av de mulige sammenhengene som ble funnet, var det mulig å til slutt nærme seg en konklusjon på i hvilken grad samfunnsfaktorene har påvirket faginnholdet gjennom historien.

#### **3.5.3.1 Framgangsmåte for å analysere fram sammenhenger mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet**

I selve arbeidet med å trekke tråder mellom faginnholdet og samfunnsfaktorene, var en sentral framgangsmåte å lete etter ord og begreper som sammenfalt, eller som var tilknyttet hverandre. Her ble derfor analysemetoden kategorisk datainndeling benyttet, der man leter etter fellestrekk ved ulike data (Johannessen m.fl., 2016). Ved å undersøke om begreper som preget samfunnhistoriebildet dukket opp i faginnholdet, var det mulig å trekke konkrete linjer mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet. For å understreke poenget med et konkret eksempel, opptrådte begrepet *kristendom* både i samfunnshistorien og i faginnholdshistorien.

Da kunne en gå ut fra at samfunnets kristendomspreg hadde hatt en påvirkning på faginnholdet. Likeså var det mulig å trekke tråder mellom *kristendom* i samfunnshistorien og tilknyttede begreper innenfor faginnholdet som eksempelvis *katekisme* og *Bibelen*. Ettersom analysen ble inndelt i tidsepoker, var det naturlig å se på endringer i faginnholdet i lys av samtidige endringer i samfunnet. Dersom endringer i faginnholdet var påvirket av samfunnet rundt, var det nærliggende å tro at faginnholdsendringer til en viss grad samsvarte med relativt samtidige endringer i samfunnet. Dermed kunne mulige sammenhenger synes tydeligere å oppdage.

## 4.0 Analyse

### 4.1 Teorifagenes innhold gjennom grunnskolens historie

#### 4.1.1 1739-1800

I 1739 fikk Norge sin første skolelov, i form av *Forordning, om skolerne på landet i Norge*. 1739-forordningen og dens tilhørende lærerinstruks gikk i liten grad inn på detaljer ved faginnholdet, og det er verdt å påpeke at fagutvalget i tillegg var temmelig smalt. Av skoleloven framgikk det nemlig at elevene kun skulle få opplæring i kristendom, lesing, skriving og regning. Det kommer imidlertid tydelig fram at det var kristendomsundervisningen som i all hovedsak stod i sentrum, i form av å i praksis være det eneste kunnskapsfaget i skolen. Regning og skriving ble i mindre grad prioritert. I loven ble det framhevet at «alle og enhver, (...) kunde tilstrækkeligen undervises om Troens Grund samt Salighedens Vey, Orden og Middeler, efter Guds Ord (Norsk lærerakademi, u.å., a, 1. avsnitt). Av lærerinstruksen, der faginnholdet og framgangsmåter for undervisningen ble noe mer konkretisert, framgår det nokså tydelig at lesingen hadde en begrenset funksjon i seg selv. Den siktet ikke mot en generell anvendelig ferdighet for å kunne lese nye og ukjente tekster, men heller mot å kunne lese innholdet i lærebøkene i kristendom. Instruksen vektla først og fremst at elevene skulle lese i Bibelen, Luthers lille katekisme og andre hellige skrifter (Norsk lærerakademi, u.å., b).

#### Oppsummering av tidsepoken

Funnene fra denne ene læreplanen som gjaldt for hele den første tidsepoken, tyder på at faginnholdet nærmest utelukkende bestod av kristendomsfag. Elevene skulle undervises og oppdras etter kristne verdier og prinsipper. Lesing, og til dels skriving og regning, ble også

nevnt i planen, men ble i langt mindre grad vektlagt. Lesingens hovedformål var å tjene kristendomsundervisningen.

#### **4.1.2 1801-1850**

Mens forordningen om skolene på landet fra 1739 i bunn og grunn kun påla undervisning i kristendom og lesing, ble det av skoleloven fra 1827 tilføyd obligatorisk opplæring også i skriving og regning. Gjennom den nye skoleloven ble altså fagkretsen noe utvidet. Dog var det fremdeles kristendomsundervisningen som stod i høysetet (Norsk lærerakademi, u.å., c). Den tilhørende undervisningsplanen og -instruksen som kom i 1834, la tydeligere, men dog fortsatt relativt begrensede, føringer for hva elevene skulle lære i hvert fag. I kristendomsopplæringen var Luthers lille katekisme samt Pontoppidans forklaringer av denne, sentral. I kristendomsundervisningene skulle elevene stifte bekjentskap med bibelhistorien, og det nye testamentet ble særlig vektlagt. Ved passende tilfeller skulle læreren dessuten lede elevene til erkjennelse av det gode og det onde, konsekvensene av synd og få barna til å forstå hva de skyldte Gud og sine medmennesker (Norsk lærerakademi, u.å., d)..

Hvilke bøker som skulle gjelde for leseopplæringen, ble imidlertid heller ikke bestemt eller eksplisitt presisert gjennom skolelovene. I begynneropplæringen i lesing og regning var det opp til hver enkelt skole å gå til anskaffelse av hensiktsmessige tabeller og tavler, og til videre framgang i leseundervisningen, var det den lokale biskopen som skulle velge ut en bok han syntes var passende (Norsk lærerakademi, u.å., d). Regning var det eneste faget som kan sies å ikke ha vært koblet til kristendomsundervisningen. Ifølge faginstruksen fra 1834, skulle læreren venne barna til å løse regneoppgaver i hodet, og bidra til at elevene tilegnet seg praktiske matematikkunnskaper (Norsk lærerakademi, u.å., d).

#### **Oppsummering av tidsepoken**

I denne tidsepoken ble altså skriving og regning innført som obligatoriske fag. I regningen var det først og fremst praktisk og anvendelig matematikk, som for eksempel hoderegning, som utgjorde faginnholdet. Mesteparten av undervisningen dreide seg imidlertid fortsatt om kristendoms-kunnskap, der elevene skulle pugge Pontoppidans forklaringer til Luthers katekisme, undervises i bibelhistorie samt veiledes til å forstå konsekvensene av synd og hva de skyldte Gud og sine medmennesker. Etersom det var den lokale biskopen som skulle velge ut bøker til videre leseundervisning, er det grunn til å tro at det for det meste var religiøse tekster som ble benyttet i leseopplæringen.

### 4.1.3 1851-1900

En ny skolelov fra 1848 hadde ikke gitt noen endringer hva gjaldt faginnhold (Norsk lærerakademi, u.å., e), og det var først gjennom skoleloven av 1860 at det første skrittet mot en utvidelse av fagkretsen ble tatt. Mens kristendom hittil hadde vært det eneste kunnskapsfaget i skolen, skulle elevene nå fordype seg i utvalgte tekster i leseboken, særlig tekster som omhandlet «jordbeskrivelse, naturkundskab og historie» (Norsk lærerakademi, u.å.,f, § 5).

Folkeskoleloven av 1889 sørget for at fagkretsen omsider fikk en ordentlig fagutvidelse, gjennom at historie, geografi og naturkunnskap ble obligatoriske og selvstendige fag. Av planene framgikk det blant annet at lesefaget skiftet navn til *norsk*. I norskfaget skulle elevene, i tillegg til å øve opp leseferdigheten, undervises i grammatikk og få kjennskap til landets viktigste forfattere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1889a). Lesingen var nå ikke lenger kun til for å tjene kristendomsundervisningen – målet var nå at elevene skulle oppnå en generell, velutviklet leseferdighet. Norskfaget fikk en tydelig plass i skolen, og kristendomskunnskap og norsk var de klart dominerende fagene med hensyn til timeantall (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1889b).

Naturfagundervisningen skulle nærmest utelukkende vektlegge læren om dyr og planter, mens man i historien og geografien foreløpig fokuserte mest på geografiske og historiske forhold knyttet til Norge. En idé som generelt sett kom tydelig fram i læreplanen, var tanken om at undervisningen i stor grad skulle være matnyttig og virkelighetsnær, i kontrast til den noe mer abstrakte katekismeundervisningen man nærmest utelukkende hadde drevet med før. I naturfagundervisningen framheves det eksempelvis at dyrene og plantene elevene skulle lære om, fortrinnsvis skulle være arter som var av betydning for mennesket, og som enten var nyttige eller skadelige for oss. Den samme tendensen til virkelighetsnær undervisning kan også sies å ha vært gjeldende for historie- og geografiundervisningen. Historiefaget bestod nærmest utelukkende av norges historie, eller fedrelandshistorie, som det ble kalt. Geografifaget vektla også primært norske forhold, og konsentrerte seg først og fremst om norgeskartet og den norske befolknings livskår og næringsveier (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1889b).

### Oppsummering av tidsepoken

I denne tidsepoken ble skolens faginnhold markant endret. Kristendomskunnskap var ikke lenger det eneste kunnskapsfaget; i 1889 kom også historie, geografi og naturkunnskap inn i

fagkretsen. Lesefaget endret navn til norsk, som nå også skulle gi elevene opplæring i grammatikk og kjennskap til landets viktigste forfattere. Lesingen var for øvrig ikke lenger kun til for å tjene kristendomsundervisningen. Naturkunnskapsfaget la i all hovedsak vekt på læren om planter om dyr, mens historien og geografien stort sett fokuserte på fedrelandshistorie, altså norgeshistorie, og norsk geografi. En tydelig idé i 1889-læreplanen, var at faginnholdet skulle være matnyttig og virkelighetsnært, eksempelvis skulle man i naturfaget i første rekke lære om dyr og planter som var viktige eller nyttige for menneskene i Norge, og i geografien var den norske befolkningens livskår og næringsveier et sentralt tema. Kristendomsfaget hadde fortsatt et høyt timeantall, men var ikke lenger like dominerende, ettersom norskfagets timetall ble vesentlig forhøyet fra tidligere.

#### **4.1.4 1901-1950**

Nye læreplaner for landsfolkeskolen og byfolkeskolen så dagens lys i 1922. Et vesentlig punkt i de nye læreplanene, var at timefordelingen i flere fag ble endret. Norsk inntok stillingen som hovedfag med høyest timetall, mens kristendomsfaget ble betraktelig redusert, med nærmest en halvering i antall timer siden forrige læreplan. Også regning fikk nå et høyere timeantall enn kristendomsfaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922).

Et nytt fag ble innført gjennom de nye normalplanene: heimbygds kunnskap, eller hjemstedlære, som det ble kalt i byskolen. Faget inneholdt flere praktiske undervisningsaspekter, men også teoretiske framgangsmåter for læring ble tatt i bruk. De teoretiske undervisningsmetodene, samt læreplanens presisering av at heimbygds kunnskapen skulle fungere som et grunnlag for opplæringen i naturhistorie, geografi og historie, gjør at det inkluderes i denne oppgaven som et teoretisk fag. Hovedformålet med heimbygds kunnskapsfaget, var å gjøre elevene kjent med nærmiljøet omkring dem. Det faglige innholdet hadde stor grad av variasjon, og vektla både ekskursjoner i nærmiljøet med iakttagelse av og opplæring i lokal natur og geografi, samt studier av særpreg ved bygd og by, arbeidsliv, kjøp og salg og lokalhistorie. I fagplanen ble det spesifisert at elevene skulle besøke lokale verksted eller fabrikker, for å lære om hvordan maskiner og arbeidsredskaper fungerte og hvordan produkter ble skapt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922).

Mens læreplanforslaget fra 1889 ble gjeldende i over 30 år, skulle normalplanene fra 1920-tallet bli avløst vesentlig raskere. 1939-normalplanen var langt mer omfattende enn tidligere planer, med utfyllende og detaljerte planer for hvert enkelt fag på hvert enkelt klassetrinn. Den store nyvinningen på 1939-læreplanen hva gjaldt fag, var innføringen av faget *engelsk*.

Engelsk ble riktignok først og fremst prioritert i byfolkeskolen, ettersom landsfolkeskolelæreplanen presiserte at engelskundervisningen var frivillig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939a). Målet ved engelskundervisningen, var at elevene skulle oppnå en god engelskuttale, evne å lese, skrive og forstå språket samt skaffe seg et godt ordforråd. Engelskundervisningen må dog kunne sies å ha vært noe begrenset, da elevene ikke skulle få undervisning i faget før sjette klassetrinn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939b).

Til tross for at timetallet i kristendomskunnskap hadde gått kraftig ned, stod det fremdeles nedfelt i læreplanen at kristendomskunnskapen skulle være til grunnlag for elevenes liv og tro. Kristendomsfaget gjennomgikk i så måte ikke like store endringer som flere av de andre fagene, selv om faginnholdet ble beskrevet stadig mer detaljert. Skrivning var fortsatt utskilt som eget fag, der hovedformålet var å lære elevene tydelig, vakker og effektiv skrift. I historiefaget ble fortsatt norgeshistorien vektlagt tyngst, men nå ble også andre viktige historiske hendelser og epoker fra resten av verden sterkt inkludert i faget. I geografifaget skulle elevene undervises i kartbruk og ha kjennskap til de enkelte landene og deres beliggenhet, folketall, størrelse og næringsveier. Foruten vårt eget lands geografi, ble geografien til landene Norge hadde mest samkvem med, særlig vektlagt. Geografifaget skulle også gi undervisning i de vanligste næringsveiene og industriene i de ulike landsdelene og landene. Også naturfaget fikk et stadig bredere faginnhold, både gjennom læreplanene fra 1920-tallet og læreplanen fra 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1922, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939b). I tillegg til opplæring om planter, dyr og mennesker, ble også kjemi og fysikk innført i planen. Her skulle elevene blant annet lære om turbiner, dampmaskiner, kraftoverføring og vannkraft. I så måte var ikke naturfaget lenger et rent biologifag, slik det nærmest hadde vært tidligere. Naturfagsundervisningen skulle også inkludere stoff som var viktig for landets arbeidsliv, og særlig jordbruk, fiske, industri og skogbruk ble presentert som viktige fagemner. Skogopplæring ble således ytterligere presisert som et eget emne, og hadde som formål å lære elevene om trær og gjøre dem interessert i skogen og skogbruk. Gjennom 1939-planen ble også forplantningslære mellom mennesker innført, med andre ord en tidlig form for seksualundervisning. Naturfaget omfattet også undervisning som skulle gagne elevenes helse, med veiledning om fysisk aktivitet, kosthold, hygiene, bekledning og sykdommer. Et eget emne innenfor helseundervisningen, var det som ble kalt edruelighetsundervisning, som handlet om alkoholens negative påvirkning på mennesker og samfunn. Her ble farene ved alkoholbruk belyst for elevene, og emnet tok et

tydelig standpunkt om at alkohol og alkoholisme var skadelig både for samfunnet generelt og enkeltindividet spesielt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939b).

### **Oppsummering av tidsepoken**

Etter innføringen av læreplanen i 1922, var ikke lenger kristendomsfaget det faget med høyest timeantall, og ble forbigått av både norsk- og regnefaget. Et nytt fag, heimbygdskunnskap, så dagens lys. Her skulle elevene bli kjent med nærmiljøet omkring dem, blant annet gjennom studier av handel, lokalhistorie og lokal arbeidsliv, eksemplifisert ved at elevene skulle besøke lokale verksted eller fabrikker. Gjennom 1939-læreplanen fikk elevene for første gang mulighet til å lære engelsk, dog foreløpig kun i byskolens høyeste klassetrinn. I historiefaget ble stadig norgeshistorien vektlagt tyngst, men historiske hendelser fra resten av verden ble også sterkt inkludert i faget. I geografien ble norsk geografi samt de landene Norge hadde mest samkvem med, vektlagt, i tillegg til at elevene skulle få kjennskap til de vanligste næringsveiene og industriene i de ulike landsdelene og landene. Naturfaget ble utvidet til å også inneholde kjemi og fysikk, som blant annet omfattet undervisning i energiutvikling og kraftoverføring. I tillegg til at det ble presisert at det skulle inkluderes stoff som var viktig for landets arbeidsliv, og særlig jordbruk, fiske, industri og skogbruk ble presentert som betydningsfull lærestoff. Skogopplæring ble således presisert som eget emne, som skulle lære elevene om trær og stimulere til interesse for skogbruk. Ellers fikk elevene undervisning i forplantningslære og personlig helse, i tillegg til at edruelighetsundervisning var et eget emne innenfor helseundervisningen.

#### **4.1.5 1951-2006**

Den første læreplanen som kom til etter krigen, var læreplanen av 1960. Her gjennomgikk flere av fagene relativt vesentlige endringer. Norskfaget ble, inntil den neste læreplanen kom, utvidet fra å omhandle språk og litteratur, til å også innebære opplæring i forholdet til andre mennesker og å forstå seg selv og sine problemer. I tillegg skulle elevene oppmuntres til skapende virksomhet og selvstendig tankegang. Historie, geografi og samfunnskunnskap, på sin side, ble omgjort til ett fag, nemlig samfunnsfag. Samfunnsfaget skulle ikke bare bidra til å tilegne elevene kunnskaper, men også hjelpe dem i deres personlige utvikling, evne til samarbeid og gjøre dem til aktive, velfungerende samfunnsdeltakere. Det ble også vektlagt å dyrke fram en demokratisk innstilling hos elevene, samt utvikle deres toleranse og respekt for mennesker med annen hudfarge, tro, skikker og samfunnsordning. Hva gjaldt fremmedspråk, ble det i tillegg til engelsk mulig å få undervisning i tysk på ungdomstrinnet (Forsøksrådet for skoleverket, 1960).



I 1960-årene ble det gjort forsøk med såkalt linjedelt ungdomsskole, der elevene fra åttende trinn kunne velge å gå en allmennteoretisk eller allmennpraktisk linje de to siste årene av ungdomsskolen. Elevene hadde derfor muligheten til å ta fag som verkstedarbeid, kontor og butikk, landbruk og fiske og sjøfart. Selv om disse fagene tilhørte den allmenpraktiske linjen, var flere av dem også av tydelig teoretisk karakter. I både kontor og butikk, landbruk og fiske og sjøfart, var deler av undervisningen lagt opp til å gi elevene en teoretisk forankring, gjennom undervisning i teoretiske samfunnsfaglige og naturfaglige emner som var relevante for industriene. Særlig kontor og butikk hadde i vesentlig grad teoretisk innhold, eksempelvis i form av undervisning i prosent- og renteregning, aksjekurser, forsikringer, bokføring, samt innføring i varekunnskap og import og eksport (Forsøksrådet for skoleverket, 1960). Da Mønsterplanen av 1974 kom, var idéen om linjedeling avskaffet, men flere av de praktiske fagene fra 1960-læreplanen eksisterte videre som valgfag. Gjennom valgfagene ble utvalget av fremmedspråk på ungdomstrinnet, utvidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Fremmedspråk var blitt gjort obligatorisk gjennom grunnskoleloven av 1969, og i tillegg til tysk, kunne elevene nå også velge mellom spansk, fransk eller russisk. Foruten de obligatoriske fagene og valgfagene, ble det nå også innført såkalt obligatoriske emner. Her skulle elevene få undervisning i blant annet trafikkopplæring, alkohol, tobakk og narkotika samt miljø- og naturvern. Miljø- og naturvern fikk dessuten en tydeligere plass i skolen, både i naturfag og i flere av valgfagene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974).

En annen endring som trådte i kraft gjennom M74, var at engelsk nå ble innført fra og med fjerde klassetrinn. Ellers var kristendomskunnskapsfaget blitt gradvis mer svekket med et stadig minkende timetall, og i tråd med de to siste læreplanene, hadde faget nå kun to undervisningstimer i uka. Gjennom grunnskoleloven av 1969 var dessuten «andre religioner og livssyn» blitt innført som undervisningsemne for alle elever (Kirke – og undervisningsdepartementet, 1974). M74 og den neste læreplanen, M87 la, i langt større grad enn tidligere læreplaner, vekt på at elevene skulle få styrket kunnskapen om og forståelsen av andre kulturer. Ord som *toleranse*, *respekt* og *åndsfrihet* ble nevnt flere steder i M74, og preget 1987-læreplanen i enda større grad. Toleranse og respekt for andre kulturer fikk også tydeligere plass i samfunnsfaget, som i M74 og M87 lå under det nye paraplyfaget orienteringsfag, eller o-fag, som det ofte ble kalt. O-faget omfattet samfunnsfag, naturfag, historie og geografi, og særlig geografis innhold var tydelig endret fra før. Pugging av land, byer og fjell var i stor grad byttet ut med undervisning om menneskers livsforhold rundt omkring på kloden, med hovedvekt på sammenhengen mellom naturforhold, bosetting,

levekår og næringsliv. I naturfaget kom for øvrig energiskaping og utnyttelse av naturressurser inn i læreplanen. Elevene skulle tilegne seg kunnskaper om ulike energikilder, og utnytting av betydningsfulle naturressurser som olje og gass ble trukket fram som sentrale emner (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974 & 1987).

Til tross for at M87 fremdeles understreket kristendommen som en kulturfaktor som var vesentlig for skolens verdigrunnlag, ble det nå også humanistiske verdier nevnt. Ifølge læreplanen skulle skolen i sin undervisning og virksomhet bygge på grunnleggende verdier innenfor kristendom og humanisme. Etersom skolen i større grad enn før hadde elever med ulik religionsbakgrunn, ble det opprettet et nytt fag for elevene som var fritatt fra kristendomsundervisning, nemlig *livssynskunnskap*. Faget tok sikte på å gi orientering om etikk samt ulike livssyn og religioner, og skulle bidra til å styrke elevenes toleranse for andres tro (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

10 år senere kom den neste læreplanen, L97. En endring på faginnholdsfronten, var at datamaskiner og datateknologi var blitt en del av innholdet i de fleste teorifagene. Det ble eksempelvis presisert at norsk var et kommunikasjonsfag, og det ble derfor vektlagt at elevene skulle mestre bruk av informasjonsteknologi og tekstproduksjon på datamaskiner. En annen endring fra tidligere, var at der elever fra andre trossamfunn og religioner hadde fått muligheten til å få fritak fra kristendomsundervisningen, ble det nå bestemt at alle elever skulle ha felles undervisning i religionsfag. Dermed ble det opprettet et nytt fag, som besto av stoff fra både det gamle kristendoms-kunnskapsfaget og livssynskunnskapsfaget. Faget ble nå hetende kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, forkortet KRL. Andre endringer som bør trekkes fram, er at naturfaget ble omdøpt til natur- og miljøfag, slik at miljøaspektet ble ytterligere tydeliggjort. Samtidig ble engelsk obligatorisk allerede fra første klasse. Engelsk hadde tidligere vært på planen fra og med fjerde klasse, men ettersom elevene fra og med 1997 skulle begynne på skolen ett år tidligere, begynte norske barn nå engelskopplæringen fire år tidligere enn før. Engelskfagets timetall hadde vokst gradvis siden den spede innføringen på 1930-tallet, og særlig gjennom de to siste planene, M87 og L97, hadde engelsk fått status som et av skolens viktigste fag, målt i antall timer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987 & Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Den neste, og siste læreplanen som omtales her, LK06, innebar ingen store endringer hva gjaldt faginnhold. Læreplanen presiserte imidlertid fem grunnleggende ferdigheter, som skolen skulle legge til rette for og utvikle gjennom skoleløpet, nemlig å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale

verktøy. De grunnleggende ferdighetene var gjennomgående i samtlige fag, og særlig vektleggingen av bruken av digitale verktøy var mer framtrødende enn i tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### Oppsummering av tidsepoken

1960-læreplanen utvidet norskfaget til å innebære opplæring i forholdet til andre mennesker og å forstå seg selv og sine problemer. Det nye samfunnsfaget vektla blant annet å styrke elevenes samarbeidsevne og dyrke fram en demokratisk innstilling, samt å utvikle deres toleranse og respekt for mennesker med annen hudfarge, tro og kultur. På 60- og 70-tallet fikk elevene muligheten til å velge fag som ga opplæring i kontor og butikk, landbruk og fiske og sjøfart, som alle hadde både praktiske og teoretiske innslag. Fremmedspråk ble gjort obligatorisk, og elevene kunne velge mellom tysk, fransk, spansk og russisk. Gjennom 1974-læreplanen ble engelsk dessuten gjort obligatorisk fra fjerde klassetrinn. Av andre nyvinninger i 1974-planen, kan det trekkes fram at miljø- og naturvern fikk en tydelig plass i skolen, da særlig i naturfaget. Kristendomsfaget ble ytterligere svekket, og hadde nå kun to undervisningstimer pr. uke. Et nytt emne i faget, var for øvrig «andre religioner og livssyn». Både læreplanen av 1974 og 1987 la stor vekt på at elevene skulle få styrket kunnskapen om og forståelsen av andre kulturer, og begreper som *toleranse*, *respekt* og *åndsfrihet* ble nevnt flere steder i læreplanene, og særlig i samfunnsfaget. I naturfaget skulle elevene få undervisning i temaer som energiskaping og utnyttelse av naturressurser, og naturressurser som olje og gass ble trukket fram som sentrale emner. I 1987-læreplanen ble, i tillegg til den kristne kulturfaktoren, også humanistiske verdier nevnt som viktige for skolens, og dermed fagenes og undervisningens, verdigrunnlag. Elever med annen religionsbakgrunn fikk mulighet til fritak fra kristendomsundervisningen, og et nytt fag, *livssynskunnskap*, ble opprettet for disse. Gjennom 1997-læreplanen ble kristendomsfaget og livssynskunnskapsfaget sammenslått, og alle fikk nå felles undervisning i det nye faget *kristendoms-kunnskap med religion- og livssynsorientering*. Andre endringer var at naturfaget ble omdøpt til natur- og miljøfag, samtidig som engelsk ble obligatorisk fra første klasse. Engelsk fikk dessuten status som et av skolens hovedfag, målt i antall timer. Datamaskiner og datateknologi ble for øvrig en del av innholdet i de fleste teorifagene, og elevene skulle få opplæring i bruk av informasjonsteknologi og tekstproduksjon på datamaskin. Læreplanen av 2006 la ytterligere vekt på å styrke elevenes digitale ferdigheter og å ta i bruk digitale verktøy i alle fag.

## 4.2 Norsk arbeidslivs- og religions-/verdisynshistorie

### 4.2.1 1700-1800

#### 4.2.1.1 Arbeidsliv

**Dyrvik (1978)**: Ni av ti nordmenn bodde på landet, og jobbet innenfor jordbruk, skogbruk eller fiske. De ulike distriktene hadde sine særegne naturrikdommer å forvalte: langs kysten var fiske den store næringen, mens Innlands-Norge utnyttet sine skoger. Det presiseres imidlertid at jordbruket likevel lå i bunn. Svært mange av fiskerne og skogbrukerne drev først og fremst med jordbruk, og hadde fiske eller skogbruk som tilleggsnæring om vintrene. I tillegg trekkes det fram at en del mennesker arbeidet i bergverkene eller var håndverkere, mens flere av innbyggerne i byene drev med handel, primært i form av eksport av trelast og fisk.

**Sprauten (2001)**: Norge opplevde sterk økonomisk vekst på denne tiden, og mange bønder kjøpte seg egne gårder og ble selveiere. Selv om gårdsdriften ble stadig mer effektiv, var det ikke alltid nok til å brødfø alle i familien. For bøndene hadde derfor tilleggsinntekter fra fiske, trelasthandel og bergverk, stor betydning. Fisk, trelast og metaller var ikke bare nyttige til eget bruk, men også til salg utenlands. Vareeksporten førte til at skipsfarten utviklet seg, og flere fikk seg arbeid som sjømenn. Statistikk over sysselsettingen i 1760, viser at omkring 3-4 prosent av den mannlige befolkningen arbeidet i bergverk, mens prosentandelen som arbeidet som sjøfolk på norske skip i utenriksfart var noe lavere.

**Hansen (1999)**: Norge framstilles som et typisk bondesamfunn, der 75 % av befolkningen ved slutten av århundret hadde sitt viktigste utkomme fra jordbruket. På denne tiden bodde det i underkant av 880 000 mennesker i Norge, og det fantes omkring 40 000 gårder. I tillegg nevnes det at Norge eksporterte trelast, fisk og bergverksprodukter.

**Sogner (1995)**: Det understrekes at jordbruket var landets viktigste næring. Samtidig var kystfiske og skogdrift svært viktige næringer ved siden av jordbruket, slik at forfatteren benytter seg av begrepene *Fiske-Norge* om kystområdene og *Trelast-Norge* om innlandet i Midt- og Sør-Norge. Omkring midten av 1700-tallet, ble det eksempelvis anslått at omkring 50 000 mann deltok i fiskenæringen, dog nærmest utelukkende som sesongfiskere. Både fiske og trelast var viktig for statsinntektene, men det påpekes at handelsmennene og eksportørene var uunnværlige for at det skulle bli inntekter av det. Av andre næringsområder nevnes særlig utvinning av metaller som betydningsfullt for norsk økonomi. I tillegg utviklet skipsfarten seg i dette århundret. Rundt starten av 1700-tallet anslås det at mellom 1 og 2 prosent av den

norske befolkningen arbeidet som sjøfolk på heltid, et prosenttall som holdt seg stabilt gjennom hele århundret.

**Gilje & Rasmussen (2002)**: Det framlegges lite konkret informasjon om norsk arbeidsliv. Fiskeindustrien nevnes ved flere anledninger, men det gis ingen tall eller forklaringer omkring dens betydning eller grad av sysselsetting. Det presenteres imidlertid enkelte utdrag fra den dansk-norske forfatteren Ludvig Holbergs beskrivelser av 1700-tallets Danmark-Norge, der det poengteres at i Holbergs øyne, var den norske odelsbonden ryggraden i det norske samfunnet.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Jordbruket var basisnæringen i hele dette tidsrommet. Ved slutten av 1700-tallet hadde så mye som 80-85 prosent av landets innbyggere tilgang til jord, og minst 75 prosent hadde sitt hovedutkomme fra jordbruket, som innebar både åkerbruk og husdyrhold. Ved siden av jordbruket, framheves andre næringer som fiske, trelast og bergverksindustri som sentrale deler av norsk arbeidsliv på 1700-tallet. Det påpekes imidlertid at disse næringene ikke hadde fått et så stort omfang om det ikke var for vareetterspørselen fra det utenlandske markedet. Skipsfarten var derfor en stor næring, gjennom handel og varebytte med utlandet. Ved slutten århundret, regnes det med at opp mot 12 000 nordmenn var sysselsatte i utenriksfarten, altså drøyt 1 prosent av den totale befolkningen.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Slik det framgår av litteraturen, var det norske arbeidslivet på 1700-tallet først og fremst preget av jordbruk. Ved siden av jordbruket, drev dessuten mange med sesongarbeid innenfor fiske, skogbruk og bergverksindustri. Til tross for at også skipsfart og handel var viktige bidragsyttere til nasjonalinntekten, sysselsatte det relativt få. Det synes uansett tydelig at det var jordbruket som sysselsatte klart flest, etterfulgt av fiske og skogbruk.

#### **4.2.1.2 Religion/verdisyn**

**Dyrvik (1978)**: Hva gjelder religioner/verdisyn, fokuseres det i all hovedsak på den pietistiske kristendommen. Kristendommen stod svært sterkt i Norge, og religionen var en statssak. Kongen fungerte som kirkens overhode, og våket i så måte nøye over de religiøse forholdene i landet. Rundt 1700 nådde nye religiøse strømninger til landet, nemlig pietismen. Et hovedmål for pietistene var å vekke flest mulig til omvendelse og et personlig forhold til Gud. Kristendomsundervisning og utbredelse av lesekunsten, var sentrale pietistiske oppgaver. I 1735 innførte for øvrig kong Kristian 6. tvungen kirkegang på søndagene, i 1736 ble det

innført obligatorisk konfirmasjon, og i 1745 ble det uttrykkelig fastslått at den evangelisk-lutherske religionen skulle være den eneste tillatte religionen i landet.

**Sprauten (2001)**: Religioner beskrives eksplisitt i liten grad, men det nevnes at den pietistiske kong Kristian 6. (1730-1746) fikk stor innflytelse på samtidens kulturliv, blant annet gjennom bestemmelser om at helligdagene skulle helligholdes og innføring av konfirmasjonen. Det framgår også at kirken reagerte strengt på samleie utenfor ekteskap, samtidig som norsk lov tilsa at en kunne risikere å få tungen skåret av og bli halshugd dersom en spottet Gud eller drev lignende blasfemi. Hva gjelder verdisyn, framkommer det at flere maktpersoner i samfunnet var preget av opplysningstidens idéer, uten at disse forklares tydelig.

**Hansen (1999)**: Det trekkes fram tre begreper som kan knyttes til religion/verdisyn, nemlig pietisme, rasjonalisme og patriotisme. Kristendommen og dens tilhørende teologi og religiøse idéer stod sentralt i 1700-tallets idéhistorie, med lutherdommen som teologisk ankerfeste. Av nye bevegelser i tiden, var først og fremst pietismen, en gren eller vekkelsesbevegelse innenfor lutherdommen, framtreddende. Det ble statens religionsform, og vektla misjonsarbeid samt en inderliggjørelse og individualisering av trosforholdet. Samtidig som pietismen stod sterkt, blir 1700-tallet omtalt som opplysningstiden. Opplysningsbevegelsen og rasjonalismen spilte en viktig rolle i annen halvdel av 1700-tallet i Europa, der tenkningen frigjorde seg fra kirkens og pietismens bindinger gjennom å vektlegge fornuften. Her til lands var opplysningsbevegelsen imidlertid noe konservativt dreid, slik at den i mindre grad rettet seg mot religionen og kirken. Tanken om fornuft stod likevel sterkt, og man vektla i stadig større grad å drive verdslig, praktisk opplysning og utøve samfunnsgagnlig virksomhet, riktignok kombinert med religiøse hensyn. Det siste begrepet Hansen presenterer som kan betraktes som et verdisyn, er patriotisme. På slutten av århundret vokste det fram en patriotisme i Norge og blant nordmenn i Danmark. Patriotismen innebar en økt interesse og begeistring for fedrelandet og dets historie og natur.

**Sogner (1995)**: Det understrekes at kristendommen preget samfunnet i stor grad, og at stat og kirke kunne betraktes som ett. Bibelen fungerte som rettesnor og stillingsinstruks på mange samfunnsområder. 1700-tallets teologi var preget av pietismen, som var en luthersk vekkelsesbevegelse som kom til Norge fra Tyskland. Den var først og fremst en retning innenfor den allerede eksisterende kirken, som vektla personlig omvendelse og et fromt og hellig liv i bønn og forsakelse. I pietistisk tankegang var religionskunnskap viktig for å kunne utøve sin tro, og pietistene så på innføringen av tvungen konfirmasjon som en måte å påvirke og forplikte den oppvoksende befolkningen på. Det nevnes også at opplysningstiden og dens

tilhørende idéer begynte å gjøre seg gjeldende på siste halvdel av 1700-tallet.

Opplysningstiden ble kjennetegnet av en voksende optimisme for hva mennesket kunne utrette i samfunnslivet ved å ta i bruk kunnskap og fornuft, og ettersom ny kunnskap trengtes for å etterprøve tradisjonelle holdninger og verdier, ble, som forfatteren beskriver det, «en sann orgie av kunnskapsinnhenting satt i gang» (Sogner, 1995, s. 302).

**Gilje & Rasmussen (2002)**: 1700-tallets pietisme omtales som et viktig begrep i lutherdommens norske historie. Pietismen vektla at religionen måtte tilegnes personlig og komme tydelig til uttrykk i den enkeltes liv. Den pietistiske veknelsen ble satt ut i livet gjennom en eneveldig religionspolitikk, omtalt som statspietismen. Statspietismen kom til uttrykk gjennom forordningene om konfirmasjon i 1736 og obligatorisk opplæring av barn i 1739. Det framheves for øvrig at 1700-tallet var opplysningstidens tidsalder. I Norge var opplysningstiden særlig basert på rasjonalismen, som ga fornuften en sentral plass i menneskets søken etter viten. Opplysningstiden tillegges dog ikke særlig stor samfunnsinnflytelse, da det argumenteres for at opplysningstiden her i landet kun ble preget av en forsiktig rasjonalisme. Mot slutten av århundret, påpekes det imidlertid at også kirken ble mer preget av opplysningsidéene, og at generell folkeopplysning ble verdsatt i større grad enn før.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Det rettes lite fokus mot den religiøse situasjonen i Norge på 1700-tallet, selv om det nevnes at det foregikk en pietistisk reformasjon i dette århundret, med innføringen av konfirmasjonen som et ledd i denne. Når det kommer til framtrepende nasjonale verdier, beskrives en gryende norsk patriotisme, som var i stadig vekst utover århundret. Særlig blant borgerskapet var det en sterk tendens til at man i større grad enn før oppfattet seg som spesifikt norske, på en tid der Norge fremdeles var i union med Danmark. Ettersom det ikke eksisterer vitnemål om en tilsvarende holdningsendring i bondesamfunnet, er det vanskelig å snakke om en nasjonalisme, men det konkluderes i det minste med at nasjonen var i ferd med å bli preget av en ny, norsk patriotisme.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Hva gjelder religion, synes den utvalgte litteraturen å være samstemt om at kristendommen, nærmere bestemt den pietistiske retningen, var den rådende religionsformen på 1700-tallet. Holdninger som dyd, fromhet og forsakelse lå således i samfunnet på denne tiden, samtidig som et personlig forhold til Gud var å etterstrebe. Kirke og stat var dessuten i praksis ett.

Basert på litteraturens framstilling av kristendommen og pietismen, må en kunne gå ut fra at religionen var svært sentral i det norske samfunn på 1700-tallet. Av andre verdier i samfunnet, blir tankene og verdiene knyttet til opplysningstiden stadig trukket fram. Fornuft og folkeopplysning stod i så måte sterkt. I tillegg framkommer det at siste halvdel av århundret var preget av en norsk patriotisme, der det var klare tendenser til at flere ble stadig mer opptatt av sin norske identitet og fedrelandets historie og natur.

## **4.2.2 1801-1850**

### **4.2.2.1 Arbeidsliv**

**Sejersted (1978):** Gjennom hele tidsepoken var jordbruket stadig helt sentralt i norsk arbeidsliv. Jordbruket var ikke lenger bare til for selvforsynings del, produksjonen på gårdene ble nå også rettet inn mot handelsmarkedet, slik at avkastningen fikk en sterk vekst. I tillegg til jordbruket, beskrives fiskeriet som «Norges viktigste Guldgrube» (Sejersted, 1978, s. 146), i form av å være landets viktigste eksportvare på denne tiden, samtidig som fisken fungerte som hverdagskost for nordmenn flest her hjemme. Trelasten opplevde en krise i midten av denne tidsperioden, men tok seg opp igjen på 1830-tallet som en lønnsom og blomstrende næring. Ettersom man eksporterte stadig mer fisk og trelast, var det også vekst i skipsfarten. I løpet av tidsepoken kom dessuten kolonialvarer som sukker, kaffe og bomull for alvor inn på markedet, slik at handel i form av både eksport og import ble av stor betydning. Verdt å nevne er det imidlertid at en industriell revolusjon var på trappene mot slutten av denne tidsperioden, som blant annet førte til at gamle bergverk ble moderniserte, samtidig som flere håndverksfag utviklet seg mot fabrikkdrift.

**Eliassen (2001):** I de første 50 årene av 1800-tallet var det stor vekst i jordbruks- og fiskerieringen. I løpet av denne tidsepoken økte jordbruksbefolkningen med 45 %, ettersom mange gårder ble delt opp i flere mindre bruk. Mens fiske først og fremst var en attåttnæring for kystbøndene ved starten av århundret, drev stadig flere av dem etter hvert med fiske nærmest året rundt. Dermed ble fisket viktigere enn jordbruket for mange bønder. Den siste næringen som nevnes, er trelastnæringen, som gjennomgikk en krise i begynnelsen av århundret. Krisen gikk imidlertid over etter hvert, og fra 1830-årene steg Norges trelastutførsel igjen sterkt.

**Seip (1999):** Arbeidslivet mellom 1801 og 1850 nevnes knapt, men det påpekes at Norge anno 1814 var et bondeland, der 90 % av innbyggerne bodde på landet. Jordbruk, fiske og



skogbruk omtales som primærnæringer, uten at det tidfestes konkret når på 1800-tallet disse næringene dominerte.

**Myhre (2015)**: Norge på første halvdel av 1800-tallet var et bondesamfunn. Ni av ti nordmenn bodde på landsbygda, og de fleste av disse drev med jordbruk. Ifølge enkelte historikere, stod jordbruket for over halvparten av verdiskapningen i Norge i 1835. Samtidig var næringslivet preget av mangesysleri, i form av at mange bønder drev med skogsarbeid eller fiske. Andre sysler kunne være knyttet til skipsfart, ulike håndverk eller arbeid innenfor bergverk og sagbruk. I byene drev mange med vareproduksjon, enten som arbeidere i små fabrikker, eller gjennom tradisjonelle håndverk, som bakere, snekkere, skomakere, skreddere og smeder. Samtidig var byene først og fremst kjøpsteder og sentrum for vareomsetning og handel. I denne tidsepoken økte vareutvekslingen mellom by og land sterkt.

**Sørensen (2001)**: Selv om det ikke foreligger noen grundig gjennomgang av norsk arbeidslivshistorie, beskrives Norge som et bondesamfunn. I tillegg til bøndene, som betegnes som den største arbeidsgruppen, nevnes også fiskerne som en betydningsfull arbeidsgruppe. Blant de 900 000 menneskene som bodde i Norge i 1814, var kun mellom 1700 og 1800 embetsmenn. Denne samfunnseliten omtales som liten i antall, men viktig av politiske, sosiale og kulturelle grunner.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Ved starten av århundret hentet omtrent 85 % av den norske befolkning helt eller delvis sitt utkomme fra jordbruket. I takt med at befolkningen vokste, økte antall jordbrukere fram til slutten av tidsepoken. De fleste nordmenn var sysselsatt i de typiske bygdenæringene, nemlig jordbruk, skogbruk og fiske. Særlig jordbruket og fisket var næringer som opplevde stor vekst, mens skogbruks- og trelastnæringen var inne i en midlertidig kriseperiode. Fra midten av 1820-tallet, begynte for øvrig en lang vekstperiode også for skipsfarten.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Det hersker liten tvil om at jordbruket fremdeles var den viktigste næringsveien for majoriteten av den norske befolkningen. Jordbruket opplevde stor framgang, noe som også gjaldt fiskerinæringen. Trelast- og skogbruksnæringen fikk seg en midlertidig knekk, men ble raskt en viktig næringsvei igjen, slik at jordbruk, fiske og skogbruk fortsatt var de næringene som sysselsatte klart flest nordmenn i denne tidsepoken. Samtidig økte handelen både internt i landet og eksternt, noe som førte til at skipsfarten også opplevde framgang. Mot slutten av perioden, begynte flere av håndverksfagene så smått å bevege seg mot fabrikkdrift, i takt med

en gryende industriell utvikling. Dog må en, sett under ett, kunne slå fast at arbeidslivet ikke hadde endret seg i særlig grad fra forrige tidsepoke.

#### **4.2.2.2 Religion/verdisyn**

**Sejersted (1978):** I 1814 var Norges tid som nasjon underlagt Danmark, over. Norge fikk deretter sin egen grunnlov, før man kort tid etter havnet i union med Sverige. Disse hendelsene berørte på ulikt vis den norske nasjonalfølelsen, som stod stadig sterkere blant nordmenn. Nasjonalfølelsen kom til uttrykk gjennom den nasjonalromantiske retningen innenfor kunsten og diktningen, som igjen skapte en tydelig nasjonal selvbevissthet. Hva gjaldt det religiøse livet på denne tiden, var den haugianske vekkellesbevegelsen noe av det mest betydningsfulle som skjedde før 1850. Bevegelsen, startet av Hans Nielsen Hauge, beskrives som en pietistisk vekkellesbevegelse, som var særst omfattende og nådde ut i de brede befolkningslag. Det satt haugianere i Eidsvollsforsamlingen og på alle påfølgende storting, og man regner med at over 100 000 mennesker leste og fulgte Huges skrifter. Mange ble, som en følge av Huges bevegelse, mer kristne i luthersk forstand. Bevegelsen var radikal og samfunnskritisk, og ønsket blant annet å stoppe de rikes overdådighet og fordele de økonomiske godene mer rettferdig.

**Eliassen (2001):** En åndsstrømning som dominerte europeisk kultur på denne tiden, var romantikken, som betraktes som en reaksjon mot opplysningstidens tro på fornuft. Romantikk hang tett sammen med nasjonalfølelse i form av den nasjonalromantiske retningen innenfor kunsten og litteraturen, der norske kunstnere og forfattere framhevdde de særegne sidene ved norsk historie, kultur og natur. Den religiøse situasjonen ble kjennetegnet av at nye vekkellesbevegelser utenfor statskirken oppsto, i første rekke representert av Hans Nielsens Huges vekkellesbevegelse, hvis følgere ble kalt haugianere. Selv om bevegelsen oppsto utenfor statskirken, brøt den ikke med den. Innenfor haugianerbevegelsen stod misjon og vekkelles i sentrum, samtidig som man skulle være arbeidsom, driftig og leve nøysomt. Bevegelsen fikk betydning både for kristenlivet, næringslivet og det politiske livet. Etter Huges død i 1824 levde bevegelsen videre, og i 1830- og 40-årene anslås det at mellom 30 000 og 50 000 deltok i bevegelsen, og at haugianernes skrifter ble lest av nærmere 100 000.

**Seip (1999):** I årene før 1814, ble det, særlig blant norske studenter og akademikere, dyrket fram en norsk patriotisme. Romantikkens begeistring for folkeånd nådde Norge i 1840-årene, og var en framtreddende tankeretning for en ung nasjon som skulle bygge egen identitet. I Grunnloven ble det slått fast at den evangelisk-lutherske retningen var Norges offisielle

religion. Innenfor statskirken hadde imidlertid en oppsplitting begynt, gjennom Hans N. Hauges vekkellesbevegelse. Hauge og hans tanker ved ble ved starten av århundret sterkt kritisert fra offisielt hold, ettersom han brøt med konventikkelplakaten fra 1741, som forbød lekfolk å arrangere religiøse møter uten godkjenning fra presten. Etter hvert fikk imidlertid bevegelsen stadig større fotfeste i befolkningen, og lovene som forbød slike bevegelser, ble opphevet. Dermed kunne flere kristne retninger vokse fram.

**Myhre (2015)**: Den norske patriotismen, eller nasjonalismen, presenteres som et verdisyn av stor betydning for tidsepoken. Denne patriotismen hørte dog først og fremst til embetsmannskulturen, mens bøndene spilte en mer passiv rolle. På det religiøse plan, ble det i Grunnloven vedtatt at den evangelisk-lutherske religion skulle være statens offentlige religion, og at alle innbyggerne som bekjente seg til den, skulle oppdra sine barn etter religionens normer og verdier. At man hadde en statsreligion, betydde imidlertid ikke at alle måtte være troende lutheranere. På 1840-tallet ble konventikkelplakaten og andre religionsbegrensende lover opphevet, slik at menigheter utenfor statskirken fikk tillatelse til å etablere seg. Generelt sett stod kristendommen sterkt i det norske samfunnslivet, og folk flest var troende. Prestene hadde stor autoritet, men det norske lovverket var ellers temmelig sekulært.

**Sørensen (2001)**: Filosofen Marcus J. Monrad beskrev i 1840 nasjonaliteten som den viktigste av alle idéer i samtiden. Tidsepoken var preget av at det ble utviklet mange og sterke forestillinger om den norske nasjonaliteten og identiteten. Det er derfor ikke urimelig å si at en sentral idéstrømning på denne tiden, var nasjonalismen. Også romantikkens og opplysningstidens tanker nevnes som framtrede i denne tidsepoken, der opplysningsverdier som likhet og frihet særlig trekkes fram.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Forhold knyttet til religion nevnes ikke, og det eneste som kan knyttes til verdisyn, er et avsnitt om «den nasjonale identitet». Embetsstanden var førende for etableringen av en nasjonal identitet i årene omkring grunnlovssigneringen, og i de påfølgende tiårene ble nasjonaliteten og nasjonalfølelsen ytterligere forankret.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Litteraturen synes samstemt om at en nasjonalistisk eller patriotisk holdning var framtrede i samfunnet i denne tidsepoken. Denne styrkede nasjonalfølelsen kan sies å ha hengt sammen med romantikken, som blant annet kom til uttrykk gjennom nasjonalromantiske malerier og

dikt. Verdier fra opplysningstiden trekkes også fram, i form av frihet og likhet. Hva gjaldt det religiøse, stod kristendommen utvilsomt fortsatt sterkt. De fleste nordmenn var troende, og den evangelisk-lutherske retningen var i Grunnloven vedtatt som statsreligion. Den største endringen innenfor religionssamfunnet, var framveksten av andre religiøse bevegelser enn den statskirkelige, først og fremst representert av Hans N. Hauges haugianerbevegelse. Bevegelsen fikk relativt stor oppslutning, og vektla vekelse og misjon, samtidig som en skulle være arbeidsom, driftig og føre et nøysomt liv. Haugianerbevegelsen var dessuten samfunnskritisk, i form av ønsket om å redusere forskjellen mellom fattig og rik. På 1840-tallet ble forbudet mot slike bevegelser opphevet, slik at flere ulike kristne retninger vokste fram. Til tross for at religionen preget samfunnet og prestene hadde temmelig stor autoritet, er det verdt å påpeke at Grunnloven for det meste var sekulær.

### **4.2.3 1851-1900**

#### **4.2.3.1 Arbeidsliv**

**Nielsen (2004):** De fleste nordmenn levde på bygdene, og livnærte seg av jordbruk i kombinasjon med andre næringer. Folk drev gjerne med jordbruksarbeid i sommerhalvåret, og fiske eller skogbruk om vinteren. Jordbruk, håndverk og fiske var de tre næringene som sysselsatte flest rundt midten av 1800-tallet. Fra 1851 og framover, ble jordbruket stadig mer modernisert og mekanisert. Dermed flyttet mange av de jordløse gårdsarbeiderne til byene, slik at det ble færre folk igjen på gårdene. Slik endret arbeidslivet seg mye i disse årene, da stadig flere fant sitt levebrød utenfor jordbruket. Perioden under ett preges i stor grad av industrialisering, og stadig flere fabrikker vokste fram. I 1875 var omtrent 2 % av befolkningen fabrikk- og industriarbeidere, og sysselsettingen vokste fram mot slutten av århundret. Ellers var fiskenæringen i vekst, og i 1890 var rundt 3 % av Norges befolkning fiskere på heltid. I tillegg var mange med på sesongfiskeriene. Trelasten og skipsfarten hadde sine opp- og nedturer, men besto som viktige næringer.

**Grimnes (2002):** Rundt starten av tidsepoken startet den industrielle revolusjon i Norge. Fram mot 1870 var det riktignok mest vekst i de tradisjonelle primærnæringene jordbruk, fiske og skogbruk. I tillegg var veksten i skipsfarten stor. Etter hvert stagnerte de gamle primærnæringene, og på bekostning av disse, vokste industrien fram. På grunn av moderniseringen jordbruket, ble mye av arbeidskraften der overflødig, og folk flyttet til byene og tok seg jobb på fabrikker. På denne tiden ble det bygget nye og langt større fabrikker enn tidligere, og det ble masseprodusert ulike varer. Dermed ble mange av de gamle håndverkene industrialisert og lagt til fabrikkene. Selv om færre var enn før var sysselsatt i

primærnæringene, var fremdeles 40 % av yrkesbefolkningen sysselsatt i disse næringene ved utgangen av århundret. I industrien arbeidet drøyt 26 %, 7 % arbeidet innen transport og samferdsel, 7 % innen handel og 17 % innen offentlig og privat tjenesteyting. Selv om primærnæringene sysselsatte flest, bidro sekundærnæringene mest til bruttonasjonalproduktet, med 28 mot 25 %.

**Seip (1999)**: Mot slutten av århundret livnærte færre seg av primærnæringene jordbruk, skogbruk og fiske enn før, og ny industri vokste fram. Mens det lenge hadde vært slik at ni av ti nordmenn bodde på landet, bodde 35 % av innbyggerne i byene ved slutten av århundret. Fabrikker, kystskip og jernbane skapte mange arbeidsplasser, samtidig som næringsytende tjenester som handel, banker, privat og offentlig administrasjon, vokste fram.

**Myhre (2015)**: Tidsepokens arbeidsliv preges av en begynnende overgang fra primærnæringene til sekundærnæringene og tertiærnæringene, i hovedsak representert med overgangen fra jordbruk til industri og tjenesteyting. Primærnæringenes del av Norges BNP gikk ned fra 70 % i 1835 til 25 % i 1900, samtidig som sekundærnæringene steg fra 8 til 28 %, og tertiærnæringene fra 22 til 47 %. Rundt midten av århundret begynte det gradvis å vokse fram fabrikker, og Norge ble stadig mer industrialisert. Fra midten av 1800-tallet og fram til 1900 steg antall fabrikkarbeidere fra drøyt 10 000 til nærmere 80 000. Blant alle industriene, var skogsindustrien og treforedlingen den viktigste norske industrigrenen, både i verdi og sysselsetting. I tillegg fungerte jern- og metallindustrien som en ryggrad i norsk industrialisering. Det presiseres også at skipsfarten hadde en enestående framgang, blant annet som følge av veksten i eksportnæringene, og i 1870 hadde Norge den tredje største handelsflåten i verden. På denne tiden utgjorde skipsfartstjenester hele 45 % av norsk utenrikshandel. Dog må en ikke overse det faktum at jordbruket, til tross for å være på vikende front, var den viktigste næringsveien, målt i antall sysselsatte, gjennom hele 1800-tallet. Om man måler hva landbruket stod for i ren verdiskapning, derimot, blir tallet langt lavere. Fiskeriet var også viktig fremdeles, og utgjorde nesten halvparten av all vareeksport i 1870.

**Blikrud, Hestmark & Rasmussen (2002)**: Kilden inneholder ingen inngående beskrivelser av tidsepokens arbeids- og næringsliv, men nevner at ny vitenskap bidro til å endre og utvikle industri, handel, fiske og landbruk. Som følge av den industrielle revolusjon, forlot mange sin hjembygd og søkte til byer, industristeder og handelsflåter.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: De typiske bygdenæringene jordbruk, fiske og skogbruk begynte å stagnere i de første tiårene av tidsepoken, og jordbruksbefolkningen omfattet mindre enn 60 % av folket i 1875. Fisket, på sin side, opplevde fortsatt god vekst, noe også skipsfarten i særlig grad gjorde. Norge fikk en sterk posisjon i trelast- og kornskipsfarten, som hadde stor betydning for norsk økonomi. Det ble også skapt mange arbeidsplasser ved skipsverft. Også skogbruket nøt godt av den store etterspørselen etter tremateriale til skipsverftene. Den første bølgen av industrialisering slo inn over landet rundt midten av 1800-tallet, og stadig flere ble sysselsatt i industrien. Industrialiseringen vokste mot slutten av århundret, og moderniseringen førte til at færre og færre var sysselsatte innenfor jordbruk, fiske og skogbruk, mens flere ble sysselsatt i fabrikker og innenfor handel, samferdsel og annen tjenesteproduksjon. De sistnevnte næringene sørget for mesteparten av Norges BNP mot slutten av århundret, med til tross for nedgang i primærnæringene, var det tross alt disse som fremdeles sysselsatte flest, dog med langt knappere margin enn før.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Selv om de fleste nordmenn fortsatt arbeidet innenfor jordbruk, fiske og skogbruk, førte den tiltagende industrialiseringen og moderniseringen til store endringer i arbeidslivet. Nye industrier og fabrikker vokste fram, og mange jordbrukere som ikke eide egen jord, flyttet til byene og fikk jobb på fabrikker eller innenfor handel eller tjenesteproduksjon. Ved enden av tidsepoken sysselsatte de gamle primæringene fortsatt mer enn hver tredje norske arbeider, mens hver fjerde arbeider arbeidet i industrien. Hver sjettede arbeider var sysselsatt innenfor tjenesteytende næringer, mens hver fjortende drev innenfor handel. Verdiskapningen fra de ulike næringene var dog snudd på hodet, ved at primærnæringene kun utgjorde 25 % av samlet BNP i 1900. En næring som opplevde stor framgang og økt sysselsetting, var for øvrig skipsfarten. Tidsepoken sett under ett var uansett i stor grad preget av industrialiseringen, og reduksjonen i antall jordbrukere og framveksten av fabrikker og ny industri var framtreddende for det norske arbeidslivet.

#### **4.2.3.2 Religion/verdisyn**

**Nielsen (2004)**: Det understrekes at menneskenes verdier forandret seg gjennom tidsepoken. Barn skulle oppdras til å bli lydige og gudfryktige, samtidig som måtehold, sparing, flid og arbeidsomhet var klare verdier i oppdragelsen. En annen verdibevegelse som vokste fram, var avholdsbevegelsen. I det gamle samfunnet ble det drevet tett og mye. Et stort alkoholforbruk stod i sterkt kontrast til de moderne verdiene om flid, sparing og måtehold, og avholdssaken

ble i så måte en viktig sosialpolitisk sak i Norge på siste halvdel av 1800-tallet. En annen verdistrømning som var framtreddende på slutten av århundret, var kvinnes krav om rettigheter. Kvinnesaken fikk mye oppmerksomhet i kulturdebatten, og kampen for likestilling omkring ekteskap, samliv og seksualitet stod sentralt. Ellers var nasjonalisme og nasjonalromantiske verdier framtreddende, og ulike nasjonale bevegelser bidro til å styrke den nasjonale identiteten og nasjonalfølelsen. Hva gjaldt religion, framkommer det at kristendommen var en viktig del av folks liv, men nå i nye former. Mens kirken lenge hadde vært den viktigste møteplassen i bygdesamfunnene, vokste det nå fram stadig flere vekkelsesbevegelser utenfor statskirken. Prestene fikk mindre autoritet enn tidligere, og det religiøse engasjementet var mer enn før et spørsmål om individuell interesse. Troslivet ble mer mangfoldig, og det vokste også fram enkelte akademiske miljøer i byene som regnet seg som ikke-religiøse.

**Grimnes (2002)**: Den lutherske religionen og kirken mistet i denne tidsepoken etter hvert sin enerådende stilling, og det norske samfunnet ble gradvis sekularisert. Samtidig er det nødvendig å påpeke at landet ikke ble avkristnet – kristendommen stod fortsatt sterkt, men kirken hadde ikke lenger et livssynsmonopol. For flere radikale tenkere erstattet dessuten vitenskapen gudstroen. Samtidig som samfunnet ble mer sekularisert, gikk det også store religiøse vekkelser gjennom landet. Vekkelsesbevegelsene var gjerne kritiske til kirkens formidling av det kristne budskap, og det ble skapt et skarpt skille mellom «personlig kristne» og «vanekristne». Mens religionen ble svekket, fikk verdslige ideologier og verdisyn mer vind i seilene. En slik ideologi, var nasjonalismen, som samlet nordmenn om norsk historie og det norske språk og kultur. Mens denne nasjonalismen tidligere først og fremst ble fremmet blant embetsmenn, deltok nå også de øvrige samfunnslag i den nasjonale kulturbyggingen, blant annet i form av 17.mai-feiring. Samtidig var demokratiske verdier på frammarsj mot slutten av tidsepoken, der krav om stemmerett for de brede deler av befolkningen ble reist i den offentlige debatten.

**Seip (1999)**: I det mer mangfoldige samfunnslivet som vokste fram på andre halvdel av 1800-tallet, møtte tankelivet flere påvirkninger. Kristenlivet ble utfordret av moderne vitenskap, som blant annet førte til økt sekularisering. Grunnloven hadde slått fast at Norge hadde én statsreligion. Det hadde vi fortsatt ved utgangen av århundret, men det religiøse landskapet var forandret. Demokratiske verdier ble stadig mer framtreddende i det norske samfunnet på denne tiden. Marcus Thranes arbeiderbevegelse var betydningsfull i så måte, og politiske partier ble grunnlagt i 1880-årene. Det ble framsatt krav om stemmerett, og i 1898 ble

alminnelig stemmerett for menn gjennomført. En annen filosofisk retning som vant fram, var realismen, som ønsket en mer realistisk dannelselse med økt fokus på naturvitenskapelige emner. Realistene hadde stor tro på naturvitenskapen, og hevdet at denne måtte være grunnlaget for all kultur. Samtidig nådde romantikkens begeistring for folkeånd sitt høydepunkt, og norsk historie, språk og kultur ble dyrket.

**Myhre (2015)**: I løpet av siste halvdel av 1800-tallet, vokste det fram stadig flere arbeiderforeninger, inspirert av Marcus Thranes arbeiderforening som ble stiftet i 1848. Disse foreningene kjempet arbeidernes sak, og var opptatt av sosial likhet. I tillegg hadde begrepet demokrati blitt et svært positivt ladet ord. På 1880-tallet ble de første politiske partiene stiftet, og det ble kjempet for utvidet stemmerett og bedre vilkår for kvinner. Den politiske nasjonalismen ble dessuten stadig viktigere utover på 1800-tallet. Det ble tatt til orde for å forlate unionen med Sverige, og man var opptatt av norsk språk og norsk kultur. En annen bevegelse som oppstod, var avholdsforeningene. Det hadde vært tillatt med brennevinsbrenning i flere tiår, noe som hadde ført til et ufordelaktig høyt alkoholkonsum i befolkningen, som man nå ønsket å slå ned på. Kristendommen stod fortsatt sterkt, og de fleste nordmenn var troende, selv om det ble stadig flere fritenkere. Vekkelsesbevegelsene fikk stor innflytelse på samfunnet, samtidig som man fortsatt hadde en statskirke som alle embetsmenn måtte tilhøre fram til 1890. Prestene hadde fortsatt lokal autoritet, men lovverket og samfunnet generelt i Norge var likevel for det meste sekulært, særlig sammenliknet med andre europeiske land.

**Blikrud, Hestmark & Rasmussen (2002)**: Den norske statskirken mistet noe av sin posisjon, da kristne trossamfunn utover den lutherske statskirken fikk tillatelse til å etablere seg i landet. Samtidig ble det et stadig klarere skille mellom troende og ikke-troende. Hva gjelder øvrige verdisyn og tanker som preget samtiden, presenteres det her et så bredt spekter av ulike filosofier og verdier, at det er vanskelig å kort oppsummere og vurdere hvilke som var mest framtreddende. Det nevnes imidlertid at verdier som materialisme og sosialisme på hver sine måter preget deler av tidsepoken, samtidig som vitenskap og vitenskapelige idéer fikk stadig bedre fotfeste i samfunnet.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Den religiøse situasjonen nevnes ikke. Når det kommer til verdisyn, kan tidsepoken sies å ha vært preget av en voksende opposisjonskamp mot det borgerlige regimet, gjennom framveksten av arbeiderbevegelser. Det bygget seg dessuten opp et sterkt politisk press mot regimet i form av kampen for stemmerett og styrking av demokratiet.



## Oppsummering av tidsepoken

Litteraturen framstår noe mindre samstemt om hvilke verdier som var av størst betydning i denne tidsepoken, men de synes å enes om at den politiske aktivismen var framtreddende i datidens samfunn. Demokratiske verdier ble høyt verdsatt, og det ble kjempet for likestilling og bedre vilkår for samfunnets kvinner. I tillegg vokste det fram arbeiderbevegelser, hvis kamp for likhet og kritiske holdning mot det borgerlige regimet preget samtiden. Av andre organisasjoner og bevegelser, trekkes også avholdsbevegelsen fram som en bevegelse hvis holdninger fikk betydning for samfunnet. Nasjonalisme og nasjonsbygging var viktig, nå også i stadig større grad også blant allmuen. Ulike nasjonale bevegelser bidro til å styrke nasjonaliteten og nasjonalfølelsen, og nasjonalistiske verdier var framtreddende i det offentlige ordskiftet. Kristendommen var fortsatt betydningsfull, og folk flest var troende. Epoken preges imidlertid av den store framveksten av ulike vekkelsesbevegelser, noe som førte til at troen ble mer individualisert. Prestene og statskirken mistet noe av sin autoritet, og samfunnet sett under ett var blitt rimelig sekulært, særlig om man sammenlikner med andre land i Europa.

### 4.2.4 1901-1950

#### 4.2.4.1 Arbeidsliv

**Nielsen (2004):** Ved starten av det nye århundret skjøt en ny industrialiseringsperiode fart, idet industrien i enda større omfang ble utviklet med ny teknologi i form av turbiner og elektrisitet. De nye typiske fabrikkene var smelteverk, og det vokste fram ensidige industristeder som Rjukan og Odda. Utover dette, beskrives ikke norsk arbeidsliv eksplisitt. Det framkommer dog at norske skip i årene før første verdenskrig hadde 7000 anløp i britiske havner, noe som utgjorde 25 % av norsk eksport. Samtidig var man avhengige av forsyninger utenfra, slik at handel var en viktig del av norsk arbeidsliv. Den framkommer dessuten at den første verdenskrigen understrekte at Norge var avhengige av et sterkt landbruk, slik at jordbruket fortsatt var en betydningsfull del av arbeidslivet. Av andre næringer som nevnes foruten om industri, jordbruk og handel, er skogbruk og fiske, men det foreligger ingen tall eller beskrivelser som sier noe om hvor mange som var sysselsatte i de ulike næringene.

**Grimnes (2002):** Ved starten av 1900-tallet var elektrisiteten blitt innført og tatt i bruk til å drive motorer. Samtidig ble Norge et vannkraftland, og var på et tidspunkt det landet i verden som produserte mest elektrisitet pr. innbygger. Strømmen ble brukt til å reise storindustri i Norge, og nye fabrikkindustrier så dagens lys. Vannkraftutbyggingen og den nye industrien bidro til sterk økonomisk vekst fram mot første verdenskrig, samtidig som også gamle

industrigrener, som for eksempel treforedlingsindustrien, bidro til veksten. Primærnæringene sysselsatte fortsatt relativt mange, og fiskeriene blomstret som følge av at motorskøytene gjorde sitt inntog. 1920-årene og starten av 30-årene var preget av økonomisk krise, som ga seg uttrykk i stor arbeidsløshet. Både i byene og på landsbygda var arbeidsløsheten vesentlig, på landsbygda særlig blant skogs- og jordbruksarbeiderne. I tillegg måtte mange gårder tvangsauksjoneres bort. På 30-tallet snudde utviklingen, og spesielt industrien som produserte for hjemmemarkedet, vokste stort og skapte mange nye arbeidsplasser. I årene fram mot 2.verdenskrig økte industriproduksjonen med 50 %, og skapte godt over 40 000 nye arbeidsplasser. Under krigen fikk først og fremst skipsfarten store problemer. Hvordan krigen påvirket de andre næringene, sies det lite om. Året etter krigens slutt, var imidlertid Norges BNP tilbake på normalt nivå. Skipsfarten tok seg dessuten raskt opp igjen.

**Kjeldstadli (1999b)**: Tidlig på 1900-tallet var 47 % av alle menn over 15 år sysselsatt i primærnæringene, 28 % i industri, bygg og anlegg, mens resten arbeidet innenfor sjøfart eller annen offentlig og privat tjenesteyting. Tilstanden i jordbruket var dermed fortsatt avgjørende. Fra 1905 til 1920 gikk Norge gjennom en storindustriell fase, med virksomhet i nye industri- og gruvesamfunn. Mellom 1920 og 1932 rådte deflasjon og økonomiske krisetider, noe som særlig rammet eksportnæringer som fiske og trelast. Utenrikshandelen gikk kraftig tilbake, mens jordbruket og industrien søkte ly og løsning i hjemmemarkedet. Perioden under ett kan en si at bondesamfunnet var på defensiven, dog med fortsatt betydelig motstandskraft, mens industrisamfunnet var i framvekst.

**Furre (2000)**: Etterkrigsøkonomikrisen på 1920-tallet førte til nedgang innenfor mange av næringene i norsk arbeidsliv. Også jordbruket fikk lide, der lave priser på jordbruksprodukter skapte problemer for bøndene. I 1920 levde fortsatt nærmere 40 % av folket helt eller delvis av jordbruket, slik at de lave jordbruksproduktprisene rammet mange. Mange små bruk ble solgt på tvangsauksjon, slik at et stort antall bønder mistet gård og grunn. Skipsfarten ble også rammet, men klarte likevel å holde seg oppreist. Fiske var fremdeles en viktig næring som sysselsatte mange, og da fiskeprisene svingte stort i 20-årene, svarte man med å doble fangstkvantumet fram til 1930. Når det gjaldt arbeidsløsheten, var det først under okkupasjonen på 40-tallet at folk flest var i arbeid igjen. Fram mot krigen var det industrinæringen, inkludert bygg og anlegg, som økte mest i sysselsettingsprosent. Også tertiærnæringssektoren var i tydelig vekst, først og fremst i form av handel- og forretningsvirksomhet.

**Stenersen (2015)**: Etter 1905 ble det bygget opp ny industri, blant annet kraftstasjoner ved elver og fosser som produserte elektrisitet. Samtidig fikk fiskerne nye båter og redskaper, som gjorde fisket mer effektivt. I de første årene etter unionsoppløsningen økte verdenshandelen kraftig, noe som førte til stor etterspørsel etter norske varer og skipstransport. I de første årene under 1.verdenskrig blomstret norsk arbeidsliv fremdeles, men etter hvert kom problemene. Utover 1920- og 30-tallet ble Norge rammet av en økonomisk krise, som førte mange ut i arbeidsledighet.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: I 1910 var omkring 45 % av befolkningen sysselsatt i primærnæringer som jordbruk, fiske og trelast, rundt 25 % i sekundærnæringer som fabrikk- og industriarbeid og i overkant av 30 % i tjenesteytingsyrker. Bidraget til Norges BNP var klart høyest i sistnevnte næring, mens primærnæringene og sekundærnæringene produserte omtrent like mye. I de første tiårene av århundret ble folks bosettingsmønster sterkt forskjøvet, slik at man nærmet seg en situasjon der halvparten av landets befolkning bodde i byene. Dermed sysselsatte industri og håndverk samt handel, samferdsel og annen tjenesteproduksjon stadig flere, mens jordbruk, fiske og skogbruk ga levebrød til en stadig mindre andel av befolkningen. Den norske befolkningen økte, og de fleste nye arbeidsplasser ble skapt i fabrikkindustrien og samferdselen. Mellomkrigsårene var preget av økonomiske krisetider og stadig høyere arbeidsledighetstall. Krisen tok slutt i løpet av de første 30-årene, og fram mot okkupasjonen var den økonomiske veksten god.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Tidsepoken ble i stor grad preget av den tiltakende industrialiseringen, som førte til utbygging av nye fabrikker og industrier. Man evnet å utnytte elektrisitet på en annen måte enn før, og Norge satset tungt på elektrisk produksjon gjennom vannkraftverk. Rundt midten av tidsepoken var fortsatt nordmenn flest sysselsatt i primærnæringene, men det ble stadig flere ansatte i industrien, handel, samferdsel og tjenesteytingsnæringer. Folk flyttet i stadig større grad til byene, og utviklingen gikk mot at over halve befolkningen bodde i tettsteder eller byer. Den økonomiske krisen på 1920- og til dels 1930-tallet førte til en drastisk arbeidsledighetsøkning, samtidig som mange jordbrukere mistet gård og grunn. Arbeidslivet tok seg opp igjen fram mot 2.verdenskrig, og særlig industrien skapte mange nye arbeidsplasser. Under okkupasjonen var det først og fremst skipsfarten som fikk problemer, men situasjonen bedret seg etter hvert, og sett under ett ble ikke det norske arbeidslivet satt særlig tilbake av krigsårene. Oppsummert kan en si at jordbruket og andre primærnæringer fortsatt sysselsatte en god del av befolkningen, men ikke like mange som før. Det var

industrisamfunnet som var på frammarsj, og Norge var i ferd med å ta steget fra å være et bondesamfunn til å bli et industrisamfunn.

#### **4.2.4.2 Religion/verdisyn**

**Nielsen (2004):** En rådende kampsak på starten av 1900-tallet var kvinnesaken, og da særlig kampen for kvinners stemmerett. I 1913 vedtok Stortinget stemmerett for alle kvinner, noe som var tidlig i europeisk sammenheng. Tiden rundt første verdenskrig ble kalt jobbetiden, og var preget av aksjespekulasjon og stor pengesatsning. Mange ble nyrike, og materialismen rådet. Dette førte også til store forskjeller mellom fattig og rik. Det politiske bildet var ellers preget av motstridende ideologier og verdier, med kommunister på den ene politiske ytterkanten og høyreekstreme på den andre. Mellom der lå arbeiderbevegelsen og de borgerlige, som bidro til å både samle og splitte befolkningen politisk og ideologisk. Det oppsummeres for øvrig med at mange trodde at verdier som demokrati, kvinnefrigjøring, samfunnsfellesskap og respekt for menneskeverdet var kommet for å bli, men de to verdenskrigene som preget perioden viste hvor skjøre disse verdiene fremdeles var. Religiøse forhold nevnes på sin side ikke.

**Grimnes (2002):** Kvinnebevegelsen var framtreddende i samfunnet i 1900-tallets innledende år, og vant sin største seier da kvinner fikk stemmerett i 1913. Mellomkrigsårene, på sin side, var preget av sterke ideologiske og politiske motsetninger. Samtidig økte forskjellen mellom fattig og rik, der en ny materialistisk overklasse levde overdådige luksusliv. De store klassemessige og politiske forskjellene innebar at menneskenes personlige verdier var sprikende. Det parlamentariske demokratiet ble utfordret både fra venstre og høyre fløy. På venstresiden av politikken stod arbeiderbevegelsen, som under første verdenskrig ble radikalisert, og ønsket en periode å avskaffe det tradisjonelle demokratiet og innføre kommunisme gjennom revolusjon. På høyresiden stod nasjonalistene, som dyrket fedrelandet og hyllet forsvaret. De høyreradikale var i mindretall, men flere tok likevel til orde for å avskaffe det parlamentariske demokratiet og innføre en form for diktatur. Det framkommer dog at det var venstresiden som stod sterkest og hadde flest tilhengere, slik at sosialistiske verdier stod sterkt i befolkningen. Under 2.verdenskrig ble de politiske skillelinjene blitt mer utvasket, og det ble naturlig for partiene å samarbeide også i fredstid. Det skildres et sterkt nasjonalt samhold, verdier som demokrati og frihet ble igjen viktig, og det var enighet om at en slik krig aldri måtte skje igjen. Venstresiden tok over styringen med Arbeiderpartiet i spissen. Ellers nevnes ikke religionens stilling og situasjon i samfunnet.

**Kjeldstadli (1999b)**: Her trekkes de ulike folkebevegelsene fram, blant annet nevnes arbeiderbevegelsen, kristenfolket, avholdsbevegelsen og idretten. Disse bevegelsene virket både integrerende og oppdragende, og gjennom organisasjonsledernes taler og skrifter, ble det skapt felles normer og verdier. Også kvinnebevegelsen var av betydning, gjennom sin kamp for å oppnå samme rettigheter som menn. Det framkommer at religionen ikke hadde samme status som før – mens det tradisjonelle samfunnet ble legitimert av religion, var nåtidens samfunn mer basert på fornuft og vitenskap. Rasjonalisering ble således en sentral verdi – man søkte det rasjonelle og forutsigbare heller enn overtroen. Innenfor politikken ble det daværende demokratiske politiske systemet utfordret både av sosialistene og kommunistene på venstresiden, og nasjonalistene med sine rase- og eliteteorier på høyresiden. Motstandskampen mot de høyreekstreme nazistene under 2. verdenskrig, førte til at sosialisme og sosialistiske tanker etter hvert ble betegnet som allmenne verdier. Arbeiderpartiet tok over makten etter krigen og førte en sosialliberal politikk, slik at sosialistiske verdier som frihet, likeverd og streben etter klasseløshet, rådet.

**Furre (2000)**: Arbeiderbevegelsen omtales som den nye samfunnsmakten – i løpet av århundrets første 20 år, vokste Arbeidernes Faglige Landsorganisasjon til å bli en av de sterkeste organisasjonene i landet med over 140 000 medlemmer. Sosialistiske verdier og klassebevissthet stod derfor sentralt hos mange. Mellomkrigsårene var ellers preget av skarpe livssynskonflikter. De frivillige organisasjonene og vekkelseskristendommen dominerte mye av det folkelige kristenlivet. En annen livssyns- og verdidebatt som vakte mye oppmerksomhet, var spørsmål knyttet til abort og prevensjon. Presteskapet gjorde stor motstand mot både prevensjon og abort, mens kvinnene i arbeiderbevegelsen kjempet for det motsatte. Til tross for at seksual- og prevensjonsopplysning ble mer utbredt, stod kirken på sitt i abortsaken, og det ble samlet 235 000 underskrifter mot mer liberale abortlover. I denne tidsperioden var for øvrig avholdsbevegelsen en framtrædende organisasjon, og beskrives som en av de sterkeste folkebevegelsene i vår historie.

**Stenersen (2015)**: Tidsepoken var i stor grad preget av ideologiske uenigheter mellom venstresiden og høyresiden i politikken. Særlig arbeiderbevegelsen vokste seg stor. Etter at høyresiden med Vidkun Quisling og Nasjonal Samling ble utnevnt av Hitler til å lede regjeringen under krigen, fikk venstresiden ytterligere oppslutning, og Arbeiderpartiet fikk klart flest stemmer ved valget etter at krigen var over. Frihet og fred ble dessuten viktige verdier. Religionssituasjonen nevnes ikke.

**Danielsen, Dyrvik, Grønlie, Helle & Hovland (1991)**: Hva gjelder verdisyn og emner som kan knyttes til det, rettes det nærmest utelukkende fokus mot den politiske historien, som blant annet kjennetegnes av at de tradisjonelle politiske normene ble anfektet av krefter både til venstre og til høyre i det sosialpolitiske spekteret. Ytterst på høyresiden vokste det fram en såkalt høyreaktivisme, som representerte en «bisarr» politisk stil med ønske om å nærmest innføre diktatur. Aktivismen kulminerte i dannelsen av Nasjonal Samling, men partiet fikk få stemmer ved valgene på 1930-tallet. Arbeiderbevegelsen vokste seg på sin side stor i denne tidsepoken, og Arbeiderpartiet fikk sitt store valggjennombrudd på slutten av 1920-tallet. Partiet gikk fra å ønske sosialistisk revolusjon, til å etter hvert i større grad tilpasse seg til samfunnet rundt. Da minsket også de politiske spenningene. Heller ikke her nevnes religion.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Litteraturen konsentrerer seg i hovedsak om det politiske livet i Norge i denne tidsepoken. Det politiske bildet var preget av motstridende ideologier og verdier, der man hadde framvekst av kommunister som ønsket revolusjon på ytterste venstreside, og høyre-radikale som var sterkt kritiske til sosialistiske verdier og som var tilbøyelige til å ønske innføring av diktatur i landet. I midten kjempet arbeiderbevegelsen og de borgerlige mot hverandre, og særlig arbeiderbevegelsen opplevde stor framgang og oppslutning i mellomkrigsårene. En kan således si at sosialistiske verdier som likhet og klassekamp var rådende blant relativt store deler av befolkningen. Etter at Norge ble okkupert av det høyreekstre og nazistiske Tyskland, fikk den politiske venstresiden en styrket posisjon også etter krigen. Å unngå at krigen skulle gjenta seg ble et tydelig mål, slik at fred og frihet stod fram som viktige verdier i de første etterkrigsårene. Av andre kampsaker framstår kvinnesaken som framtrekkende, både i kampen for stemmerett og for liberalisering av abortregler og prevensjon. Også avholdsbevegelsen nevnes, og omtales således som en av de sterkeste folkebevegelsene i vår historie. Av andre verdier påpekes det at materialismen var rådende i tiden etter første verdenskrig, da mange ble nyrike og forskjellene mellom rike og fattige økte. Religion nevnes i liten grad av forfatterne. Det påpekes at kristendommen ikke hadde den samme statusen som tidligere. Rasjonalisering ble en viktig verdi, og man rettet blikket i større grad mot vitenskap og fornuft enn før. Samtidig framkommer det at det i regi av kirken ble samlet inn 235 000 underskrifter mot liberalisering av abortlovene, slik at en må kunne gå ut fra at kirken fortsatt hadde en tydelig posisjon i samfunnet.

## 4.2.5 1951-2006

### 4.2.5.1 Arbeidsliv

**Nielsen (2004):** Etterkrigstida var høydepunktet for industrien i Norge, og staten reiste statsindustri og kraftverk for å gjøre Norge til et tungindustri-samfunn. I tidsepokens første to tiår, levde 35 % av befolkningen av industriarbeidernes inntekter. Også skipsverftsindustrien sysselsatte mange, mens antall sjøfolk gikk ned. I samme tidsrom sank antall sysselsatte i primærnæringene, som følge av effektivisering og mekanisering av næringene samtidig som stadig flere flyttet til byene. Særlig på 1970-tallet forsvant jordbrukene raskt. I 1969 ble det for første gang funnet olje på norsk sokkel, og oljenæringen førte til stor økonomisk vekst og økt velstand de neste tiårene. I samme tidsrom var industrisamfunnet på hell, og stadig færre arbeidet i fabrikker. Samtidig økte antall servicenæringssysselsatte betraktelig. På 1990-tallet ble folks hverdag preget av ny teknologi, og datamaskiner, mobiltelefoner og internett endret yrkeslivet, blant annet gjennom å muliggjøre nye former for kommunikasjon og arbeid.

**Grimnes (2002):** De første tiårene etter krigen var preget av en sterk og jevn økonomisk vekst, først og fremst gjennom satsing på industriutbygging. Samtidig gikk Norge fra å være et bondesamfunn til å bli et industrisamfunn, og folk flest var ansatte på fabrikker eller innenfor handel, kontorer eller annen tjenesteyting. Mange jordbruk ble lagt ned som følge av effektivisering av landbruket, og antall yrkesfiskere ble mer enn halvert fra tidlig 50-tall til 1980. Oljefunnet ved Ekofisk i 1969 startet det som senere er blitt beskrevet som et oljeeventyr, til tross for at oljen var en ustabil inntektskilde på grunn av store svingninger i oljeprisen. Oljen har imidlertid vært av stor betydning for norsk velferd og økonomi siden. Det er også verdt å påpeke at den kvinnelige arbeidsstyrken vokste med nesten 60 % fra 1970 til 1990, og de fleste kvinnene fikk jobber innenfor helse-, sosial- og undervisningssektoren, eller på kontorer og restauranter. Slike service- og tjenesteytelsesnæringer var således i stor vekst. Utover 1980- og 1990-tallet revolusjonerte datateknologien både hverdagslivet og arbeidslivet, og allerede i 1990 var det omkring 20 000 arbeidsplasser i databransjen. Datateknologi muliggjorde nye former for kommunikasjon og industri, og bidro til å effektivisere mange yrker.

**Olstad (2010):** I løpet av de første tiårene av tidsepoken, ble Norge et industri- og servicesamfunn. Antall industriarbeidere steg fram til midten av 1970-årene, da snaut 30 % av alle lønnstakere jobbet i industrien. Særlig verksteds- og skipsbyggingsindustrien hadde sin glanstid. Veksten var imidlertid sterkest i de tjenesteytende næringene, der omtrent 50 % av den arbeidende befolkning var sysselsatt på 1970-tallet, et tall som vokste ytterligere fram til

slutten av tidsepoken. Samtidig flyttet svært mange fra landsbygda og inn til byene, og primærnæringene jordbruk og fiske ble effektivisert for å frigjøre arbeidskraft. Primærnæringenes andel av yrkesbefolkningen sank jevnt og trutt. Det samme gjaldt for industrien, der sysselsettingen begynte å synke raskt fra slutten av 1970-årene. Samtidig var Norge blitt en oljenasjon, som siden har ført til betydelige inntekter til statskassen. Ved slutten av tidsepoken utgjorde olje og gass nær halvparten av den norske eksportverdien. En annen betydningsfull utvikling innenfor arbeidslivet, var datarevolusjonen, som fra 1980-årene av skapte fundamentalt nye vilkår for kunnskapsoverføring, samhandling og kommunikasjon også på tvers av landegrenser, noe som førte til betydelige endringer i arbeidsmetodene innenfor flere yrker.

**Furre (2000)**: For å reise og modernisere landet etter krigen, satset regjeringen på industrialisering. Viktige industrigrener som økte sysselsettingen, var metallindustri, kjemisk- og elektroteknisk industri, grafisk industri, treforedling og skipsindustri, og sysselsettingen i industrien var jevnt stigende fram til 1970-tallet. De første tiårene etter krigen var preget av stor fraflytning fra landsbygdene, og de neste tiårene sank antall sysselsatte innenfor jordbruket og de andre primærnæringene drastisk. I løpet av tidsepokens første 20 år, var antall jordbrukere halvert, og i 1970 var kun 9 % av yrkesfolket jordbrukere. I samme tidsrom var det i varehandel, offentlig administrasjon og privat tjenesteyting sysselsettingstallet økte mest. Etter at det ble funnet olje i Nordsjøen på slutten av 60-tallet, vokste oljevirkomheten på få år til å bli Norges hovednæring. Fra 1975 til 1981 ble olje- og gassproduksjonen tjuefemdoblet, og oljenæringen var særdeles betydningsfull for Norges sterke økonomiske vekst. Veksten i oljenæringen fortsatte fram til enden av tidsepoken. Fra 1970-tallet og utover minket antall sysselsatte i industrien, og den statlige industrisektoren ble bygget ned i løpet av 80-tallet. Også skipsnæringen, som hadde vært betydningsfull i de foregående tiårene, ble nå sterkt redusert. Samtidig fortsatte de tjenesteytende næringene å vokse, mye fordi kvinner kom i arbeid. 70-årene representerte også starten på dataalderen, og datamaskinene gjorde i stadig større grad sitt inntog i forvaltning og næringsliv. Slik ble kontoryrker og andre tertiærnæringer, forandret. Etter hvert vokste også IT-industrien fram, der flere telebedrifter la om til å bli helt eller delvis rene IT-bedrifter. Datateknologien skapte flere arbeidsplasser, og teknologien utviklet seg og ble tatt i stadig mer bruk fram til slutten av tidsepoken. Det understrekes at de fleste nye arbeidsplasser på 1990-tallet kom innenfor tjenesteyting, digitalisert teknologi og i kunnskapsnæringen i form av «menneskelig kapital».



**Eriksen, Hompland & Tjønneland (2003)**: Etter at Regjeringen hadde bygget opp Norge til et industrisamfunn etter krigen, stagnerte industrien på 70-tallet, og sysselsettingen og verdiskapingen tok nye veier. De nye arbeidsgruppene jobbet ikke lenger på fabrikker, men på kontorer og i butikker. Ved starten av 2000-tallet beskrives Norge som en oljenasjon. Utover dette, finnes det ingen eksplisitte referanser til norsk arbeidsliv.

**Helle, Dyrvik, Hovland & Grønlie (2013)**: Rundt 1950 var de norske hovednæringene jevnere sysselsatt enn de noen gang har vært hverken før eller etter, med 34, 28 og 38 % for henholdsvis primær-, sekundær- og tertiærnæringene. I tiårene fra krigen til første halvdel av 1970-årene ble det stadig flere industriarbeidere, og sysselsettingsantallet nådde sin topp i 1974 med nesten 400 000 arbeidere, ca. 10 % av den totale befolkningen. Viktige industrier omfattet blant annet metall- og smelteverksindustri. Sysselsettingen i industrien avtok fra 1980, og lå på rundt 250 000, rundt 5 % av befolkningen, i 2006. Servicenæringene, på sin side, sysselsatte stadig flere, og omtrent to av tre jobbet i disse næringene i 1980. Viktigst var varehandel og helse- og sosialtjenester. Den økte sysselsettingen i servicenæringene gikk på bekostning av primærnæringene, som sysselsatte færre og færre. 40 % av alle jordbruk ble lagt ned mellom 1950 og 1979, og en tilsvarende nedgang i antall sysselsatte gjaldt også innenfor fiske og skogbruk. Produksjonen i jordbruket hadde imidlertid økt som følge av bedre teknologi, noe som samtidig førte til at behovet for arbeidskraft minket betraktelig. I 1970 jobbet kun én av tretten yrkesaktive i de tradisjonelle primærnæringene, og ved slutten av tidsepoken ble bare 2,3 % av alle årsverk utført i jordbruket og skogbruket. Hele 75 % var nå sysselsatt i de tjenesteytende næringene, flest i helse- og sosialyrkene med varehandel som en klar nummer to. En annen næring som fikk stor betydning, særlig for Norges økonomiske vekst, var oljenæringen. Siden det første oljefunnet i 1969, har oljen bidratt stort til verdiskaping, statsinntekter og velstand, og utgjorde nesten 60 % av all norsk eksportverdi på 2000-tallet. Næringen har både direkte, men i vel så stor grad indirekte, bidratt til mange arbeidsplasser. Indirekte i form av bygg og anlegg og tjenesteytende næringer i tilknytning til olje- og gassnæringen, slik at 4-5 % av den norske befolkningen arbeidet i næringer tilknyttet olje- og gassindustrien ved slutten av epoken.

### **Oppsummering av tidsepoken**

Ved starten av tidsepoken var det temmelig jevnt mellom antall sysselsatte i primær-, sekundær- og tertiærnæringene. 1950-, 1960- og delvis 1970-tallet, var imidlertid industriens gullalder i norsk historie. Det ble satset tungt på industrioppbygging, og viktige industrigrener var metallindustri og skipsbyggingsindustri. Inntektene fra industrien brødfødde 35 % av

befolkningen, og i 1974, industritidens toppår, var ca. 10 % av den totale befolkningen sysselsatt i industrien. Samtidig sank antall sysselsatte i primærnæringene kraftig, eksempelvis ble både antall jordbrukere og fiskere halvert i løpet av tidsepokens første 20-30 år. Ved enden av tidsepoken, utgjorde jord- og skogbruk kun 2,3 % av alle årsverk. Fra 1970-tallet av tok også industriepoken slutt, og den statlige industrisektoren ble bygget ned på starten av 1980-tallet. Tidsepoken sett under ett, var service- og tjenesteytingsnæringene i kraftig vekst, og økte ytterligere da antall industrissysselsatte sank. Stadig flere fikk jobber innenfor helse- og sosialsektoren, på kontorer eller i butikker. Allerede rundt 1970 var 50 % av den arbeidende befolkning ansatt i tjenesteytende næringer, og ved slutten av tidsepoken, var tallet hele 75 %. En annen betydningsfull næring, var olje- og gassnæringen, som etter det første funnet i 1969, vokste særdeles raskt utover 1970-tallet. Veksten fortsatte fram til slutten av tidsepoken, og har hatt svært stor betydning for den norske økonomien. På 2000-tallet utgjorde olje- og gass nesten 60 % av all norsk eksportverdi, og mellom 4 og 5 % var sysselsatte i næringer tilknyttet olje- og gassindustrien ved tidsepokens ende. Siden 1970-tallet har datateknologi for øvrig blitt stadig mer betydningsfullt for norsk arbeidsliv. Datateknologien har endret og effektivisert mange yrker, særlig innenfor kontoryrket og andre tertiærnæringer, og muliggjort kommunikasjon og samhandling på tvers av landegrenser. Teknologien førte også til flere nye arbeidsplasser, og allerede i 1990 var det omkring 20 000 arbeidsplasser i databransjen. Nå vokste det også fram flere rene IT-bedrifter, og datateknologien preget arbeidslivet i stadig økende grad fram til denne tidsepokens ende.

#### **4.2.5.2 Religion/verdisyn**

**Nielsen (2004):** En sentral verdi på 1950- og 1960-tallet, var den klassiske arbeidsfordelingen i ekteskapet, der mannen gikk på arbeid mens kvinnen var hjemmeværende husmor. Dette endret seg på 1970-tallet, gjennom den nye kvinnebevegelsens arbeid for likestilling og kamp mot undertrykkende kjønnsroller. Dette førte blant annet til at de tradisjonelle husmødrene forsvant, og at kvinner flest kom i arbeid. Av andre etterkrigsverdier, nevnes samhold og solidaritet. På tidlig 1970-tall vokste det fram flere miljøorganisasjoner, som rettet skarp kritikk mot forurensning og inngrep i uberørt natur. I så måte ble miljøbevissthet en ny samfunnsverdi. Et annet verdimesig utviklingstrekk, var at det ble større toleranse for mangfold, samtidig som minoritetenes stilling i samfunnet ble vesentlig bedret. I 1987 fikk samene rett til å ha sin egen folkevalgte forsamling, og på 90-tallet ble stadig flere innvandrerkulturer mer synlige, i tillegg til at homofile fikk rett til å inngå partnerskap. Det nevnes ingenting om religion.

**Grimnes (2002)**: På 1950- og 1960-tallet stod ekteskapet sterkt som institusjon, og idealet var at gifte kvinner skulle være hjemmeværende med barna, mens mannen var på jobb. Dette idealet førte til at færre kvinner var i jobb i 1960 enn i 1930. På 1970-tallet skjedde den en verdiendring, da feministbevegelsene blomstret og kjempet for kvinnes rettigheter og økt kvinneinnflytelse i samfunnet. Dette førte til husmoridealet forsvant, og flere kvinner kom seg ut i arbeidslivet. På samme tid ble natur- og miljøvern en stadig viktigere verdi for mange, og ulike miljøvernorganisasjoner kjempet mot forurensning og ødeleggelse av naturen. Minoriteter ble også i større grad akseptert av samfunnet enn før. Religion nevnes ikke eksplisitt.

**Olstad (2010)**: For arbeiderbevegelsen, som var sentral av styringen av landet i omtrent 20 år etter krigen, var frihet, sosialisme og velferd tydelige verdier. I løpet av 1970-tallet skjedde det et stort oppbrudd i norske verdier, blant annet gjennom sekularisering og kvinnefrigjøring. Stadig flere kvinner gjorde sitt inntog både i arbeidslivet, i politikken og i andre framtrekkende samfunnsroller. Sekulariseringen av det norske samfunnet, blir på sin side omtalt som en av de mest fundamentale samfunnsendringene i løpet av hele 1900-tallet. At statskirken fortsatt eksisterte, tydet på at samfunnet fortsatt anerkjente kristne verdier, men statsmakten var ikke lenger underlagt noen religiøs myndighet. Sekulariseringen av samfunnet satte fart i på 1970-tallet, og stadig færre var personlig kristne. Mens 84 % svarte at de trodde på Gud i 1966, var tallet sunket til 54 % i 1985. Ved inngangen til det nye årtusen ble frihetsdebatten stadig nærmere knyttet til den økte innvandringen fra land og kulturer utenfor Vesten, der temaer og verdier som ytringsfrihet og religionsfrihet ble betydningsfulle. I så måte kan det også sies at multikulturalisme vokste fram som et ideal.

**Furre (2000)**: Sentrale verdier for Arbeiderpartiet, som regjerte i etterkrigsårene, var toleranse, likeverd og gjensidig respekt. Samtidig ble samfunnet stadig mer sekularisert, selv om de færreste meldte seg ut av statskirken. Utover 1980-tallet vokste det fram andre typer livssyn som alternativ til kirken, blant annet ble Human-Etisk Forbund en stor organisasjon. I tillegg endret innvandring det religiøse bildet i Norge – folk med andre religioner tok med seg sin tro og gudsyndring, og samfunnet fikk et stadig mer flerkulturelt preg. Religionsfrihet ble i så måte en gjeldende verdi for mange. I 1950-årene stod kjernefamilien sentralt, og normen var at kvinnene skulle være hjemmeværende. På slutten av 60-tallet endret dette idealet seg, og stadig flere kvinner fikk lønnet arbeid. Likestilling ble et viktig begrep og verdi, og kjønnsroller og kvinners rettigheter ble heftig debattert. Kvinnekamp og kvinnefrigjøring preget 1970-tallets verdibilde. På 1970-tallet ble det stilt spørsmål ved samfunnsutviklingen,

først og fremst i form av miljøopprør og økt fokus på forurensning, forbruk av knappe ressurser og skader på naturen. Slike verdier og holdninger forble ytterligere framtrede i samfunnet gjennom resten av tidsepoken.

**Eriksen, Hompland & Tjønneland (2003)**: Mens solidaritet stod som en tydelig verdi i etterkrigstiden, ble nye, liberalistiske verdier og tankeformer rådende på 1980-tallet, først og fremst i form av en ny individualisme. En verdi som ble rådende på 1970-tallet, var miljøbevisstheten, som hadde sitt utspring i natur- og miljøbevegelsens ideer og argumentasjon for å stoppe forurensning og store inngrep som kunne være til skade for norsk natur. Rundt samme tid går det et skarpt skille i norsk verdihistorie, i form av at kvinnene frigjorde seg fra etterkrigsnormen om å være husmor, kvinnebevegelsen kjempet for likestilling og kjønnsrollene endret seg til å bli mindre ulike. På religionsfronten framgår det at samfunnet ble stadig mindre kristelig, og mens kirken nøytrale ved starten av tidsepoken, var den kirkelig interesserte delen av befolkningen i et mindretall ved inngangen til det nye årtuset. Samtidig vokste andre livssynssamfunn fram, og flere meldte seg ut av statskirken og inn i Human-Etisk Forbund på 1990-tallet. Parallelt med kirkens betydelige svekkelse, ble stadig flere religioner representert, i takt med den økende innvandringen. Det norske samfunnet var blitt flerkulturelt. I det offisielle Norge var det stor velvilje for et mer fargerikt fellesskap, og toleranse og mangfold var således viktige verdier, i hvert fall fra statlig hold.

**Helle, Dyrvik, Hovland & Grønlie (2013)**: Til tross for at folk flest ikke meldte seg ut av statskirken, var det en klar tendens til at det norske samfunnet ble stadig mer sekularisert i løpet av tidsepoken. Færre og færre hadde en fast gudstro, og ved slutten av tidsepoken regner en med at kun omkring 7 % av befolkningen gikk på gudstjenester eller religiøse møter minst én gang i måneden. Samtidig vokste andre trossamfunn fram, mye på grunn av økt innvandring. Både den katolske kirke og islam ekspanderte på 1980-tallet, og flere andre religioner fikk et visst fotfeste i de kommende tiårene. Norge beskrives som et land som i stadig tiltakende grad var blitt globalisert, og ved slutten av tidsepoken omtales Norge som et multietnisk samfunn. En verdikamp som preger tidsepoken, dreier seg om miljø- og naturvern. Særlig på 1970-tallet stod naturvern og kamp mot forurensning sterkt, og miljøbevisstheten har preget det norske samfunnet siden.

## Oppsummering av tidsepoken

De første par tiårene av etterkrigstiden var preget av arbeiderbevegelsens sosialistiske verdier som likhet, likeverd og solidaritet. En annen rådende norm eller verdi på 1950- og 60-tallet, var kvinnens rolle som hjemmeværende husmor. Da kvinnekampen tok til på 1970-tallet, og krav om likestilling, kvinnefrigjøring og utvisking av de tradisjonelle kjønnsrollene ble satt på dagsordenen, kom mange av kvinnene i arbeid, og inntok etter hvert flere sentrale posisjoner i samfunnet og i politikken. 70-tallet ble også tiåret for miljø- og naturvernsbevegelsene.

Miljøaktivister gikk i bresjen mot forurensning, overforbruk av ikke-fornybare ressurser og inngrep i naturen, og miljøbevissthet ble en tydelig verdi resten av tidsepoken. Minoriteter og tidligere undertrykte grupper ble i større grad enn før akseptert av samfunnet. Fra 1980-tallet og utover økte dessuten innvandringen til landet, og Norge ble et stadig mer multikulturelt samfunn. Det ble dessuten vektlagt å bevare minoritetenes egenart, språk og kultur. Selv om det åpenbart fantes flere innvandringskritiske røster, var det, i hvert fall fra offisielt hold, stor velvilje for et mer fargerikt fellesskap, og toleranse og mangfold var viktige verdier. Når det gjelder religion, ble den norske befolkningen stadig mindre kristelig, og sekulariseringen av samfunnet omtales som en av de mest fundamentale samfunnsendringene i løpet av hele 1900-tallet. At statskirken eksisterte gjennom hele tidsepoken, tyder riktignok på at samfunnet fortsatt anerkjente kristne verdier, men stadig færre var aktive og personlige kristne. Mens 84 % trodde på Gud i 1966, var tallet sunket til 54 % i 1985. Ved slutten av tidsepoken var det kun 7 % av befolkningen som deltok på gudstjenester eller religiøse møter på månedlig basis. Samtidig som kristendommen betydde mindre for folk, fikk andre livssynsbevegelser en nokså stor oppslutning, som for eksempel Human-Etisk Forbund. Parallelt med den økende innvandringen, fikk dessuten stadig flere andre religioner fotfeste blant i Norge.

## 4.3 Mulige sammenhenger mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet i lys av teoretiske perspektiver

### 4.3.1 1739-1800

#### 4.3.1.1 Arbeidsliv

I tidsrommet 1739-1800 ble det kun innført én læreplan, nemlig forordningen om allmueskolen fra 1739. Det er vanskelig å trekke noen paralleller mellom dens faginnhold og samtidens arbeidsliv, da kristendomsfaget og tilhørende lesing av religiøs litteratur dominerte undervisningen fullstendig. Ifølge læreplanen skulle elevene også undervises i skrijving og regning, men disse fagene utdypes ikke nærmere, og ble i liten grad prioritert. Uansett er det

vanskelig å trekke linjer mellom generell skrive- og regneopplæring og et konkret yrke. Det norske arbeidslivet på 1700-tallet var i all hovedsak preget av jordbruk, i tillegg til at mange hadde sesongarbeid innen fiske og skogbruk. Det finnes ingen ord eller begreper i læreplanen som tydelig kan kobles til noen av disse yrkene, eller til arbeidsliv generelt. Ettersom det er lite som tyder på at arbeidslivet hadde noen påvirkning på faginnholdet i den første tidsepoken, er det ikke gjennomførbart å belyse arbeidslivets påvirkning på 1700-tallets faginnhold teoretisk.

#### **4.3.1.2 Religion/verdisyn**

Det ser ut til å være tydelige koblinger mellom innholdet i 1739-læreplanen og samtidens religions- og verdissynssituasjon, og da i særlig grad religionssituasjonen. Av samfunnslitteraturen kommer det klart fram at kristendommen stod svært sterkt i samfunnet, først og fremst i form av den pietistiske kristendomsretningen, som vektla holdninger som dyd og fromhet. I læreplanen kan det argumenteres for at dette kom til syne gjennom at kristendomsfaget var det eneste kunnskapsfaget, og det skolefaget som i særklasse ble vektlagt tyngst. Elevene skulle lære å lese Bibelen og andre religiøse skrifter, og undervises og oppdras etter kristne verdier og Guds ord. I så måte kan en trekke linjer mellom det pietistiske kristendomsynet og innholdet i kristendomsfaget. Det bør i denne sammenheng påpekes at selve opprettelsen av den norske grunnskolen var en konsekvens av den pietistiske kristendomsbevegelsen. Pietismen førte til konfirmasjonsordningen i 1736, som igjen var den utløsende årsaken til at allmueskolen ble opprettet, i tråd med Dokkas (1988) poeng som ble nevnt i teoridelkapittel 2.3.2.

Som Dokka (1988) påpeker, var grunnskolens primære formål på denne tiden å klargjøre elevene for konfirmasjonen, som var en betingelse for å kunne ta aktiv del i samfunnslivet som voksen. Denne tanken kan ses i sammenheng med Engelsens (2012) teori om at fagstoffet velges ut på bakgrunn av refleksjoner knyttet til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene vil ha behov for i samfunnet. I dette tilfellet var formålet å klargjøre elevene for konfirmasjonen, slik at en i tråd med Engelsens (2012) teori kan argumentere for at faginnholdet i denne tidsepoken gjenspeilte de kunnskapene, ferdighetene og holdningene elevene ville ha behov for når de skulle gå opp til konfirmasjonen, som det ifølge Mediås (2004) var krav om at alle unge skulle ha gjort innen de hadde fylt 19 år. Liknende teoretiske begrunnelser for kristendommens påvirkning på denne tidsepokens faginnhold, kan en finne innenfor kunnskapssosiologien. Ifølge Øzerk (1999), vil et kunnskapssosiologisk syn kunne omfatte tanken om at skolens faginnhold skal være relevant og betydningsfullt for elevene, og

en må kunne påstå at kristendomsundervisningen var særs relevant for elevene, som etter skoletiden skulle opp til konfirmasjon. Et av Ålviks (1987) fire sentrale kriterier for hvordan skolens faginnhold kan utvelges på et kunnskapssosiologisk grunnlag har samme essens, der det trekkes fram at faginnholdet må knyttes til elevenes interesser og behov. Hvorvidt kristendomsundervisningen var knyttet til elevenes interesser er det vanskelig å si noe om, men det synes temmelig klart at den var behovsdekkende.

Innenfor en kunnskapssosiologisk synsvinkel kan også et av fagstoffutvalgsperspektivene Monsen (1980) presenterer, trekkes fram. Perspektivet innebærer at lærestoffet skal fremme verdiene samfunnets institusjoner er bygget på, og at fagsammensetning og faginnhold sier noe om at sosiale grupper har blitt betydningsfulle nok til å kreve sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet. Kristendommen stod svært sterkt i landet i denne perioden, og religionen var en stats sak med kongen som øverste overhode for kirken. I så måte kan en argumentere for at samfunnet i stor grad var bygget på kristne verdier, og at kirken var så betydningsfull at den fikk sine verdier og sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet. Blant læreplanteoriene kan særlig de tre legitimasjonsteoriene som Gudem (1990) og Streitlien (1993) presenterer, nemlig den normative, den pragmatiske og den diskursive legitimeringen, anvendes til å kaste lys over religionens påvirkning på 1700-tallets faginnhold. Ved normativ legitimering blir bestemmelser om læreplanen tatt på grunnlag av ikke-pedagogiske hensyn, som for eksempel religion, slik en kan hevde i vesentlig grad var tilfellet i denne tidsepokens eneste læreplan. Den pragmatiske legitimeringen, som vektlegger individets behov for særskilte kunnskaper, har klare likhetstrekk med Engelsens (2012) ovennevnte fagstoffutvelgelsesteori, mens den diskursive legitimeringen, som rettfærdiggjøres ut fra sentrale samfunnsverdier, er i tråd med Monsens (1980) ovennevnte fagstoffutvalgsperspektiv.

Det framkommer av samfunnshistorielitteraturen at også fornuft og folkeopplysning stod sterkt, og at siste halvdel av århundret var preget av patriotisme. All den tid kristendomsfaget utgjorde det meste av undervisningen, er det vanskelig å finne noen sammenhenger mellom disse verdiene og faginnholdet i den ene læreplanen som var gjeldende i denne tidsepoken.

## **4.3.2 1801-1850**

### **4.3.2.1 Arbeidsliv**

Kristendoms kunnskapsfaget var stadig dominerende i læreplanen, og da jordbruk og andre primærnæringer fortsatt var den overlegent viktigste næringsveien for nordmenn flest, er det

logisk å anta at arbeidslivet i liten grad påvirket faginnholdet i denne tidsepokens læreplan. Det bør imidlertid nevnes at skriving og regning ble innført som obligatoriske fag i 1827, og i regningen var det praktisk og anvendelig matematikk, blant annet hoderegning, som utgjorde faginnholdet. Handelen, både internt i landet og eksternt, økte i dette tidsrommet, og det er således mulig å trekke tråder mellom den praktiske regneundervisningen og den økte handelen, der en må kunne gå ut fra at slike regneegenskaper ville komme godt med for alle som skulle drive handel i framtiden.

På bakgrunn av dette, er Engelsens (1993) faginnholdsutvelgelsesteorier anvendbare, der hun understreker at man i faginnholdsutvelgelsesprosessen tar hensyn til arbeidsliv, samt det som tidligere ble omtalt som *basisfag*. Basisfag ble tidligere anvendt som et begrep for de vitenskapelige fagene i samfunnet, eksemplifisert ved at vitenskapen naturfag er basisfag for skolefaget naturfag (Harbo, 1983). Larsen (1974) understreker imidlertid at basisfagene ikke utelukkende begrenser seg til å være akademiske vitenskapsfag, og poengterer at alle skolefag har en basisfagekvivalent. Ettersom regnefaget i denne tidsepoken nærmest utelukkende vektla hoderegning og grunnleggende, praktisk matematikk, kan det hevdes at handelsyrket på sett og vis var regnefagets basisfagekvivalent. I og med at faginnholdet for datidens regnefag var såpass begrenset, er det mulig å argumentere for en slik sammenheng, da hoderegning og liknende grunnleggende regneferdigheter i særlig grad ville kunne komme til nytte i forbindelse med kjøpt og salg. Blant læreplanteoriene, kan Engelsens (2012) forståelse av læreplanutviklingsmodellen til Goodlad m.fl. (1979) fungere som et overordnet perspektiv. Under *den ideologiske læreplanen* påpekes det at idéene som ligger bak læreplanen kan fremmes ut fra forhold som har med arbeidsliv å gjøre, slik det muligens kan tyde på er tilfellet i denne sammenhengen. Hoderegning og praktisk matematikk som hovedelementer i regnefaget kan være påvirket av forhold ved arbeidslivet, i dette tilfellet handel, i *den formelle læreplanen*, der resultatet av idéene bak læreplanen kommer til uttrykk. Av andre, mer spesifikke læreplanteorier, kan Gundems (1990) andre kriteriegruppe innenfor utvalgs- og struktureringsteoriene være relevante, da disse er opptatt av spørsmål knyttet til hvilke situasjoner i elevenes framtidige liv som samfunnsborgere og arbeidstakere undervisningen bør ta sikte mot. Det kan være grunn til å tro at den tiltakende handelsvirksomheten kan ha ført til at det ble ansett som nødvendig at barna tilegnet seg grunnleggende regneegenskaper.

#### **4.3.2.2 Religion/verdisyn**

Kristendommen preget fremdeles samfunnet i stor grad. De fleste nordmenn var troende, den evangelisk-lutherske retningen var i Grunnloven vedtatt som statsreligion, og prestene hadde



temmelig stor autoritet. Således er det også her en tydelig parallell mellom religionen i samfunnet og læreplanfaginnholdet, som også i denne tidsepoken primært bestod av kristendomskunnskap. Det religiøse livet var på denne tiden preget av framveksten av ikke-statskirkelige kristenbevegelser med haugianerbevegelsen i spissen. Det var imidlertid forbud mot slike bevegelser fram til 1840-tallet, og ettersom læreplanen som avløste 1739-forordningen kom så tidlig som i 1827, kan disse bevegelsene ikke sies å ha hatt innflytelse på faginnholdet i læreplanen. Samfunnslitteraturen er ellers samstemt om at nasjonalistiske, patriotiske og nasjonalromantiske holdninger og verdier var framtreddende både i årene før og etter grunnlovsundertegnelsen i 1814, men det finnes ingen tegn til at disse verdiene ble reflektert i læreplanen. Opplysningstidsverdier som likhet og frihet trekkes også fram, men heller ikke disse fant veien til skolens faginnhold, da kristendomsfaget var det eneste kunnskapsfaget utenom regning i læreplanen. I så kan en slå fast at sammenhengene som observeres i denne tidsepoken hva gjelder religions- og verdisynspåvirkning, i liten grad skiller seg fra sammenhengene som ble observert i forrige tidsepoke.

Ettersom det ikke finnes noen tydelige forskjeller mellom denne tidsepoken og den forrige hva gjelder religions- og verdisynspåvirkning på faginnholdet, vil teoriene som belyste sammenhengene i 4.3.1.2, i stor grad også vil være gjeldende her. Grunnskolen skulle klargjøre elevene for konfirmasjonen, i tråd med Engelsens (2012) teori om at faginnholdet utvelges på bakgrunn av refleksjoner knyttet til hvilke kunnskaper elevene vil ha behov for i samfunnet, og Øzerks (1999) kunnskapssosiologiske teori om at skolens faginnhold skal være relevant og betydningsfullt for elevene. Kristendommen stod svært sterkt i samfunnet også i denne tidsepoken, og kirken kan sies å ha vært så betydningsfull at den fikk sine verdier og sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet, i tråd med Monsens (1980) kunnskapssosiologiske perspektiv om at betydningsfulle sosiale grupper får sine synspunkter reflektert i faginnholdet. Legitimasjonslæreplanteoriene som framlegges av Gudem (1990) og Streitlien (1993) vil også være aktuelle for å belyse denne tidsepokens sammenhenger mellom religion/verdisyn og faginnhold, i form av å hevde at bestemmelser om læreplanen tas på grunnlag av ikke-pedagogiske hensyn, som eksempelvis religion, samtidig som individets behov for særskilte kunnskaper, vektlegges. I tillegg påpekes det at læreplanen rettferdiggjøres ut fra sentrale samfunnsverdier, slik en må kunne påstå at de kristne verdiene var gjennom denne tidsepoken.

### 4.3.3 1851-1900

#### 4.3.3.1 Arbeidsliv

Selv om stadig flere ble sysselsatt innenfor industri og tjenesteytende næringer i løpet av tidsepoken, var fortsatt det fortsatt de tradisjonelle primærnæringene jordbruk, fiske og skogbruk som sysselsatte flest. Den mest markante endringen i skolen, var at historie, geografi og naturkunnskap ble innført som obligatoriske fag i 1889. Naturkunnskapsfaget la mest vekt på læren om planter og dyr, primært de som var av betydning for den norske befolkning. Ettersom primærnæringene fortsatt var næringslivsformen som sysselsatte flest, er det mulig å se en sammenheng mellom naturfagets fokus på norske planter og dyr og jordbrukets, fiskets og skogbrukets posisjon i det norske arbeidslivet. En må kunne anta at kunnskap om planter og dyr var nødvendig innenfor disse yrkene. For å belyse denne sammenhengen teoretisk, vil Engelsens (2012) tolkning av læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979) også her kunne fungere som en overordnet teori, ettersom det i den ideologiske læreplanen framkommer at idéene som ligger til grunn for den formelle læreplanen, kan ha sitt utspring fra arbeidslivsforhold. Blant Gundems (1990) oversikt over hvordan læreplanteori kan deles inn i delteorier, kan en trekke fram teoriene som gir en referanseramme knyttet til samfunn og nærmiljø som utgangspunkt for læreplanarbeid. Naturfaget vektla at elevene skulle få kunnskap om dyr og planter som var av betydning for befolkningen her til lands. Sånn sett kan en argumentere for at faginnholdet, i hvert fall til en viss grad, vektla elementer knyttet til elevenes nærmiljø, i tråd med Gundems (1990) teorier. Gundems læreplanteorier støttes opp av de kunnskapssosiologiske faginnholdsutvelgelsesteoriene til Ålvik (1987). Ålviks ene kriterium for hvordan skolens faginnhold kan utvelges på et kunnskapssosiologisk grunnlag, innebærer at faginnholdet må knyttes til det miljøet elevene får sine direkte opplevelser og erfaringer fra, slik naturfagets faginnhold i denne tidsepoken vektla.

Bant de andre faginnholdspåvirkningsteoriene fra 2.1, kan Engelsens (2012) teori om at samfunnsbehovene må være styrende for innholdet, belyse denne mulige sammenhengen mellom arbeidsliv og faginnhold. All den tid primærnæringene i stor grad bidro til sysselsettingen i landet, kan det muligens hevdes at samfunnet hadde behov for å styrke elevenes kunnskaper om planter og dyr, da en må kunne anta slik kunnskap var gunstig dersom en skulle ende opp i ett av disse yrkene etter endt skolegang. Av Engelsen (1993) framkommer det dessuten at de ytre kriteriene for faginnholdsutvelgelse skal sikre en utvelgelse av innhold som samsvarer med det samfunnet ut fra sine interesser anser som

nødvendig faginnhold. Da jordbruk, fiske og skogbruk var av stor betydning for den norske befolkning og det norske samfunn, kan denne teorien fungere som en mulig forklaring på naturfagsinnholdet av 1889-læreplanen.

I geografifaget skulle elevene blant annet undervises i den norske befolkningens livskår og næringsveier. Hvilke næringsveier det er snakk om, sier ikke læreplanen noe om, men det er uansett nærliggende å tro at de mest betydningsfulle arbeidslivsformene var en del av faginnholdet. Uansett må en kunne gå ut fra at når livskår og næringsveier er en del av fagstoffet, vil samtidens arbeids- og næringsliv påvirke fagets innhold. Også her kan den ideologiske læreplanen til Goodlad m.fl. (1979) trekkes inn, der det understrekes at idéene som ligger bak læreplanen, kan ha sitt utspring i arbeidslivsforhold. Blant faginnholdsutvelgelsesteoriene, påpeker Stenhouse (referert av Engelsen, 2012), at faginnholdet skal føre elevene inn i fag- og virkefelter som er verdsatt i vårt samfunn, slik en kan argumentere for at undervisning i den norske befolkningens livskår og næringsveier, gjorde. Innenfor kunnskapssosiologien, kan Ålviks (1987) fjerde kriterium for faginnholdutvelgelsen bidra til å belyse denne mulige sammenhengen teoretisk. Kriteriet understreker at faginnholdet skal gi elevene økt innsikt i samfunnsforhold, slik en kan påstå at undervisning i nordmenns livskår og næringsliv, kunne bidra til.

#### **4.3.3.2 Religion/verdisyn**

Kristendommen var fortsatt en betydningsfull del av den gjengse nordmanns liv, og gjenspeiles i så måte av at kristendomsfaget fortsatt hadde høyt timeantall i læreplanen. Dette kan begrunnes i lys av Engelsen (1993), som påpeker at læreplanen og dens faginnhold kan betraktes som et speilbilde av samfunnets religiøse prioriteringer. Blant læreplanteoriene, kan en hevde at teori om normativ legitimering, som Gudem (1990) presenterer og Streitlien (1993) utdyper, kan understøtte Engelsens (1993) teori, ettersom normativ legitimering tilsier at bestemmelser om læreplanen tas på grunnlag av blant annet religion. Ettersom konfirmasjon fremdeles var obligatorisk, kan det fortsatt tenkes og argumenteres for at kristendomsundervisningen hadde en konkret nytteverdi og dekket et tydelig behov, i form av å forberede elevene på konfirmasjonen. Denne tanken kan underbygges ved hjelp av flere teorier. Engelsen (2012) påpeker at faginnholdsutvelgelsen må velges ut fra refleksjoner knyttet til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene vil ha behov for, mens Øzerks (1999) kunnskapssosiologiske perspektiv omfatter tanken om at skolens faginnhold skal være relevant og betydningsfullt for elevene. Ålvik (1987) første kriterium for hvordan skolens faginnhold kan utvelges på et kunnskapssosiologisk grunnlag, innebærer at faginnholdet må

knyttet til elevenes behov, mens Gudem (1990) og Streitliens (1993) pragmatiske legitimeringsteori vektlegger individets behov for særskilte kunnskaper og ferdigheter.

Til tross for at kristendomsfaget hadde et høyt timeantall i skolen, var det imidlertid ikke like dominerende som før, og ble i 1889 nærmest sidestilt med norsk. I tillegg kom de nye kunnskapsfagene historie, geografi og naturkunnskap til. Det kan på ingen måte utelukkes at det kan ha hatt en sammenheng med at statskirken og prestene mistet en del av sin autoritet, som følge av at nye religiøse vekkelserbevegelser vokste fram utenfor statskirken. I tillegg var samfunnet i bunn og grunn blitt temmelig sekulært, med et lovverk i bunn som var lite preget av religion. At kristendomsfaget ble noe mindre prioritert enn tidligere, kan ses i lys av Engelsens (2012) teori om at hva som ender opp som skolens faginnhold, er avhengig av maktforhold i samfunnet. Det kan argumenteres for at kirken mistet noe av sin makt i denne tidsepoken, slik at Engelsens teori kan bidra til å grunngi en mulig årsak til at kristendomsfaget ble mindre dominerende enn før i læreplanene. Innenfor en kunnskaps sosiologisk synsvinkel kan også Monsens (1980) faginnholdsperspektiv om at endringer i fag, enten ved faginnhold eller timetall, si noe om at nye sosiale grupper har blitt betydningsfulle nok til å kreve sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet. I denne oppgaven er det ikke funnet noen holdepunkter for at noen spesifikke grupper ble mer betydningsfulle i denne tidsepoken, men det er mulig å tolke Monsens perspektiv dithen at en endring i fag også kan ha sammenheng med at en sosial gruppe har blitt *mindre* betydningsfulle. Ettersom kirken mistet noe av sin autoritet samtidig som samfunnet var blitt mer sekulært, kan det påstås at denne maktsvekkelsen kom til uttrykk gjennom at kristendommens fullstendige dominans i skolen kom til en ende. En annen teori som kan bidra til å kaste lys over hvorfor kristendomsfaget ikke lenger var totaldominerende i skolen, finnes i delkapittel 2.3.2, der den norske grunnskolehistorien presenteres. Gjennom nye skolelover for både byskolene og landsskolene i 1889, ble begrepet *allmueskole* erstattet av en felles betegnelse for hele grunnskolen, nemlig *folkeskolen*. Navneskiftet markerte en politisk og pedagogisk endring, der skolen nå skulle være for alle og styrt av folket (Mediås, 2004). Dermed ble kirkens innflytelse på skolen innskrenket, og Wilberg (1991) omtaler det som at «den religiøse skole» måtte vike plass for «den borgerlige skole».

Av betydningsfulle verdier, nevner samfunnslitteraturen at det pågikk en likestillings- og kvinnekamp, og at demokratiske idéer og tanker var høyt verdsatt. Det er imidlertid ingen tydelige koblinger mellom disse verdiene og faginnholdet i tidsepokens to læreplaner. Nasjonalisme og nasjonsbygging nevnes også som betydningsfulle verdier i alle samfunnslag,

og det er mulig å se en kobling mellom nasjonalismen og det sterke fokuset på Norge og norske forhold i historie- og geografifaget. I historiefaget kommer det særlig tydelig fram, i form av at man i læreplanen har benyttet det tydelig nasjonalistiske og patriotiske begrepet *fedrelandshistorie* i stedet for *norgeshistorie*. I tråd med den ideologiske læreplanen Goodlad m.fl. (1979) presenterer, understreker Engelsen (2012) at idéene som ligger til grunn for hva som blir en del av den formelle læreplanen, blant annet dreier seg omkring hvilke verdisyn og ideologiske strømninger som preget samfunnet på den tiden læreplanen utformes. I dette tilfellet kan en påstå at det nasjonalistiske verdisynet og de ideologiske strømningene knyttet til nasjonsbyggingen som rådet i denne tidsepoken, kan ha bidratt til å forme geografi- og historiefaget. En læreplanteori som understøtter Goodlad m.fl. (1979) og Engelsen (2012), er Gundems (1990) utvalgs- og struktureringsteorier, der det argumenteres for at strukturering og utvalg av lærestoff baserer seg på styrende idéer i form av samfunnsmessige ideologier. En slik sammenheng understrekes også av Engelsen (1993), som påpeker at læreplanen og dens faginnhold kan betraktes som et speilbilde av samfunnets kulturelle og ideologiske prioriteringer. Gudem (1990) og Streitlien (1993) understreker i tillegg at faginnholdet alltid vil være preget av dominerende ideologier og verdier i samfunnet det utformes, gjennom den diskursive legitimeringen. Innenfor den kunnskapssosiologiske synsvinkelen, understreker Monsen (1980) at fagene styres etter hvilke menneskesyn og hvilken samfunnsoppfatning som råder. Monsen beskriver således sammenhengen mellom de nasjonalistiske verdiene og det mer eller mindre ensidige fokuset på Norge og norske forhold i skolen temmelig eksplisitt. Han framhever teorien om at lærestoffet skal fremme verdiene samfunnets institusjoner er bygget på gjennom å trekke fram hvordan eldre lærebøker har et sterkt nasjonalsjåvinistisk preg, der vår egen nasjon og kultur framheves, mens andre kulturer nedvurderes. At fag og lærebøker fremmet slike verdisyn og holdninger, har ifølge Monsen sammenheng med at nasjonalismen preget datidens samfunn. I tillegg til å være nasjonalistisk orientert, kan det aktuelle faginnholdet også bidra til å gi elevene innsyn i kulturarven, slik Ålviks (1987) andre kriterium for kunnskapssosiologisk faginnholdsutvalg, innebærer.

#### **4.3.4 1901-1950**

##### **4.3.4.1 Arbeidsliv**

Det er mulig å peke på flere sammenhenger mellom arbeidsliv og faginnhold i denne tidsepoken. I så måte kan Engelsens (2012) forståelse av Goodlad m.fl. sin (1979) læreplannivåmodell fungere som et overordnet teoretisk perspektiv for alle sammenhengene i

dette delkapittelet, ettersom den understreker at idéene som ligger bak læreplanen, kan fremmes ut fra forhold som har med arbeidsliv å gjøre.

Av samfunnslitteraturen framkommer det at primærnæringene fortsatt sysselsatte mange, men at det i takt med den tiltakende industrialiseringen etter hvert ble stadig færre jordbrukere, fiskere og skogbrukere, og stadig flere industriarbeidere og fabrikkansatte. Også handel, samferdsel og tjenesteytingsnæringer hadde økende sysselsettingstall. En bør kunne gå ut fra at arbeidslivet satte sitt preg på det nye heimbygdkunnskapsfaget som ble innført i 1922, der elevene blant annet skulle undervises i og studere handel og lokalt arbeidsliv, eksemplifisert ved at besøk på lokale verksted og fabrikker var presisert som et emne i faginnholdet. Naturfaget må også kunne sies å ha vært påvirket av det norske arbeidslivet, i form av at både jordbruk, fiske, skogbruk og industri ble presentert som viktig faginnhold i 1939-læreplanen. Skogopplæring ble her således skilt ut som eget emne, og skulle bidra til økt interesse for skogbruk, som fremdeles var et betydningsfullt yrke innenfor norsk arbeidsliv. Naturfaget bestod nå også av kjemi og fysikk, der kraftoverføring og energiutvikling var listet opp som lærestoff. Norge hadde i denne tidsepoken begynt å ta steget fra å være et bondesamfunn til å bli et industriland, og man satset eksempelvis tungt på vannkraftverk. I så måte er det mulig å se sammenhenger mellom de ovennevnte fysikk- og kjemiemnene, og det samtidige industrialiseringen i arbeidslivet.

Alle de ovennevnte mulige sammenhengene, kan ses i lys av Engelsens (2012) teori om at samfunnsbehovene er styrende for faginnholdet, og at fagstoffet må velges ut basert på refleksjoner knyttet til hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene vil kunne ha behov for i framtiden. Ettersom handelen i samfunnet økte, samtidig som industrialiseringen tiltok, kan det postuleres at tilegnelse av kunnskaper knyttet til disse yrkene i heimbygdkunnskapsfaget, kunne være nyttige for elevene som framtidige arbeidstakere. Det samme gjelder i naturfaget, der faginnhold knyttet konkret til de viktigste primærnæringene ble vektlagt. I tillegg må en kunne anta at framtidens industriarbeidere ville kunne ha behov for å inneha kunnskaper om kraftoverføring og energiutvikling. Engelsen (1993) trekker dessuten fram de ytre kriteriene for fagutvelgelse, som skal sikre en utvelgning av innhold som samsvarer med det samfunnet ut fra sine interesser anser som nødvendig faginnhold. Det må i denne sammenheng kunne påstås at det er i samfunnets interesse å gi de framtidige arbeidstakerne en grunnleggende innføring i sentralt innhold ved samfunnets mest betydningsfulle yrker. Disse teoriene kan settes i sammenheng med den pragmatiske læreplanlegitimeringen som presenteres av

Gundem (1990) og Streitlien (1993), der det vektlegges at individets og samfunnets behov for særskilte kunnskaper og ferdigheter er en hensiktsmessig måte å legitimere læreplanen på.

Heimbygds kunnskapsfagets idé om at elevene skulle undervises i og studere lokalt arbeidsliv med tilhørende ekskursjoner til bedrifter i nærmiljøet, er i tråd med Øzerks (1999) kunnskapssosiologiske fagutvalgsperspektiv, som innebærer tanken om at skolens faginnhold skal ha en særlig funksjon i lokalsamfunnet. Perspektivet understøttes av Solstad (1981), som understreker at faginnholdet må ses i sammenheng med miljøet elevene hører hjemme i. Blant de kunnskapssosiologiske teoriene finnes også Ålviks (1987) kriterier for utvelgelse av faginnhold, der det tredje kriteriet understreker at faginnholdet må knyttes til elevenes nærmiljø, der elevene får sine direkte opplevelser og erfaringer fra. Innenfor læreplanteoriene framlegger Gundem (1990) teorier som gir en referanseramme til nærmiljøet som utgangspunkt for læreplanarbeid. Streitlien (1993) understreker at viktige stikkord for utarbeidelse av læreplanene innenfor slike teorier, er forholdet mellom utdanningssystem og den enkelte skoles nærmiljø.

En sammenheng som også bør belyses ytterligere, er det faktum at skogopplæring gjennom 1939-læreplanen ble skilt ut som eget emne. Det ble understreket at emnet skulle bidra til økt interesse for skogbruk, som fremdeles var et betydningsfullt yrke innenfor norsk arbeidsliv. Engelsens (1993) bemerker at basisfag tidligere ble anvendt som et begrep på de vitenskapelige fagene i samfunnet, eksemplifisert ved at vitenskapen naturfag var basisfag for skolefaget naturfag (Harbo, 1983), mens snekkeryrket, ifølge Larsen (1974), kunne anses som sløydens basisfag. Selv om skogopplæring ikke var et eget, men kun et emne, kan det, på bakgrunn av Engelsens (1993), Harbos (1983) og Larsens (1974) argumenter, hevdes at skogopplæringsemnet fungerte som et basisfag for skogbruket.

Geografifaget hadde også innslag fra arbeidslivet, da det var nedfelt i læreplanen at elevene skulle få kjennskap til de vanligste næringsveiene og industriene i Norges ulike landsdeler. Her nevnes industrien spesifikt, slik at en kan trekke en kobling mellom den store industrisyssetningen og innholdet i geografifaget. Hvilke «vanlige næringsveier» det er snakk om beskrives ikke tydelig, men det er uansett rimelig å trekke klare linjer mellom arbeidslivet og faginnholdet i dette tilfellet. Denne mulige sammenhengen er temmelig identisk med forholdet mellom geografi og arbeidsliv som ble utdypet og teoretisert i 4.3.3.1, slik at de samme teoriene vil kunne være gjeldende her. Stenhouses (referert av Engelsens, 2012) teoretiske perspektiv innebærer at skolen skal formidle et faginnhold som fører elevene inn i fag- og virkefelter som er verdsatt i vårt samfunn, noe en må kunne argumentere for at

de vanligste næringsveiene og industriene i Norge, er. I tillegg kan Ålviks (1987) fjerde kriterium benyttes til å grunngi faginnholdsutvalget, ettersom kriteriet innebærer at fagstoffet skal styrke elevenes innsikt i samfunnsforhold. En må kunne argumentere for at de vanligste næringsveiene i landet er en sentral del av norske samfunnsforhold, sånn at et slikt faginnhold kan sies å oppfylle Ålviks nevnte kriterium.

I denne tidsepoken ble det funnet flere potensielle sammenhenger mellom arbeidsliv og faginnhold enn i tidligere tidsepoker. Dersom man tar utgangspunkt i den samtidige skolehistorien, framkommer det at reglene for klassedeling ble skjerpet i de første tiårene av 1900-tallet, og at stadig flere skoler hadde fire eller syv klassetrinn. I tillegg ble undervisningstiden utvidet (Mediås, 2004). Det er logisk å anta at en utvidelse av undervisningstiden, samtidig som man måtte utarbeide læreplaner for flere klassetrinn enn tidligere, førte til at den totale mengden faginnhold i læreplanen, ble større. Med et bredere, utvidet faginnhold i forhold til tidligere, må en anta at enda flere sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold ville kunne oppstå.

#### **4.3.4.2 Religion/verdisyn**

Fra og med innføringen av 1922-læreplanen, var kristendomsfaget ikke lenger faget med høyest timeantall, og ble forbigått av både norsk og regning. I samfunnslitteraturen nevnes tidsepokens religionssituasjon i liten grad, men det kommer fram at kristendommen ikke hadde den samme betydningen og statusen i samfunnet som tidligere. Det er derfor naturlig å betrakte kristensomfagets svekkelse i skolen som en konsekvens av kristendommens svekkelse i samfunnet for øvrig. I teorikapittel 2.3.2, som omhandler grunnskolehistorien, framkommer det at den tvungne, obligatoriske konfirmasjonsordningen ble avvirket i 1912 (Astås, 2002). I kapittel 4.3.1.2 og 4.3.2.2, begrunnes kristendomsfagets dominans med at elevene hadde behov for slike kunnskaper for å bestå konfirmasjonen, i tråd med Engelsens (2012), Øzerks (1999) og Ålviks (1987) teorier om at faginnholdet må være knyttet til hva elevene vil få behov for, og at det bør være relevant for elevene. Nå som konfirmasjonen ikke lenger var obligatorisk, er det grunn til å påstå at kristendomsundervisningen ikke dekket et behov på samme måte som før, da elevene ikke nødvendigvis måtte testes i slike kunnskaper ved en eventuell konfirmasjon. Dette kan dermed brukes som et argument for at kristendomsundervisningen ble mindre prioritert enn tidligere, og forbigått av andre fag hva gjaldt timeantall. Samtidig mistet kristendommen en del av den betydningen og statusen den hadde i samfunnet i forhold til tidligere, noe som også kan være en årsak til kristendomsfagets innskrenkning i læreplanen. En slik sammenheng kan begrunnes med utgangspunkt i



Engelsens (2012) kunnskapssosiologiske fagutvelgelsesperspektiv, som innebærer at maktforhold i samfunnet spiller en avgjørende rolle for hva som ender opp som skolens faginnhold. Sånn sett kan det hevdes at kristendomsfaget ble nedgradert som en følge av kirkens reduserte makt. Kristendommen var muligens ikke lenger en like sterk del av samfunnets ideologiske prioriteringer, som Engelsen (1993) påpeker at faginnholdet kan betraktes som et speilbilde av.

I tillegg nevnes rasjonalisering og fornuft som rådende verdier. I så måte er det mulig å trekke en parallell mellom den «irrasjonelle» kristendomsundervisningens reduksjon i timeantall, og andre mer «rasjonelle» fags timetallsøkning, eksempelvis representert ved at regnefaget fikk høyere timetall i skolen enn kristendomsfaget. Engelsens (2012) forståelse av læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979) betrakter rådende verdisyn og idéstrømninger i samfunnet som et viktig utgangspunkt for hvilke tanker og idéer som ligger bak en læreplan. Et slikt perspektiv kan settes i sammenheng med den diskursive legitimasjonsteorien som Gudem (1990) og Streitlien (1993) beskriver, der læreplanene rettfærdiggjøres ut fra sentrale samfunnsverdier, som rasjonalisering og fornuft ifølge samfunnshistorielitteraturen var i denne tidsepoken. At et klassisk rasjonelt fag som regning fikk styrket sitt timeantall i denne tidsepoken, kan begrunnes innenfor kunnskapssosiologien, i form av Monsens (1980) faginnholdsteorier. Han poengterer at fagene vil vektlegges ulikt etter hvilke menneskesyn og samfunnsoppfatninger som råder. Når kristendommen ble mindre vektlagt i samfunnet enn før, samtidig som fornuft og rasjonalitet var rådende verdier, er det ut fra Monsens perspektiv en mulig forklaring på hvorfor de to fagenes utvikling hva gjaldt timetall var omvendt proporsjonal.

En annen verdibevegelse som ifølge samfunnslitteraturen hadde stor betydning og innflytelse, var avholdsbevegelsen. Edruelighetsundervisning var et eget emne innenfor helseundervisningen, der formålet var å hindre elevene i å begynne å drikke. I så henseende er det rimelig å peke på at det eksisterer en sannsynlig sammenheng mellom avholdsbevegelsens samfunnsinnflytelse og edruelighetsundervisningen i skolen. I likhet med sammenhengen som ble analysert i forrige avsnitt, kan også denne sammenhengen ses i lys av Engelsens (2012) tolkning av læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979), og den diskursive legitimasjonsteorien som presenteres i Gudem (1990) og Streitlien (1993). Både avholdsbevegelsen og edruelighetsundervisningen hadde som formål å hindre alkoholisme, og ifølge Engelsens (1993) ytre kriterier for faginnholdsutvelgelse, er det både hensynet til samfunnsnyttet og samfunnets problemer, som vektlegges når innhold til læreplanene skal velges ut. Tanken bak

Samfunnsproblemenes påvirkning på faginnholdet, er at faginnholdet må forandres dersom noe går galt i samfunnet. Ettersom alkoholisme hadde vært et problem, kan det hevdes, basert på Engelsens kriterier, at skolen ønsket å bidra til en holdningsendring hva gjaldt alkoholbruk. Avholdsbevegelsen og kampen mot alkoholen kan således betraktes som en verdi eller ideologi, og Gundem (1990) argumenterer for at faginnholdet alltid vil være preget av dominerende ideologier i samfunnet det utformes.

Blant de kunnskapssosiologiske teoriene, kan også Monsens (1980) perspektiver framheves til å belyse denne mulige sammenhengen. Et av Monsens faginnholdsperspektiver, er tanken om at lærestoffet skal fremme verdiene samfunnets institusjoner er bygget på, og at endringer i faginnhold sier noe om at nye sosiale grupper er blitt betydningsfulle nok til å kreve sin virkelighetsoppfatning gjenspeilt i faginnholdet. Avholdsbevegelsen var en sentral institusjon i samfunnet på denne tiden, og det kan muligens hevdes at de som sosial gruppe hadde fått såpass stor innflytelse at de var betydningsfulle nok til å få krevd sine verdier og tanker gjenspeilt i læreplanens faginnhold. McCarthy (2019) peker på at det innenfor kunnskapssosiologien kan argumenteres for at all kunnskap, også den som finnes i skolens pensum, er utviklet i en kontekst bestående av samfunnets institusjoner og sosiale grupper. Ettersom avholdsbevegelsen var en sentral samfunnsinstitusjon, kan en påstå at den del av den kunnskapen som kom til syne i edruelighetsundervisningen, var utviklet av eller hentet fra avholdsbevegelsen. Læreplanteoriene til Gundem (1990), nærmere bestemt utvalgs- og struktureringsteoriene, kan også benyttes til å teoretisere sammenhengen mellom avholdsbevegelsen og edruelighetsundervisningen. Det framgår av Gundems teorier at politiske eller samfunnsmessige ideologier, her eksemplifisert ved avholdsbevegelsens verdier, kan virke styrende for strukturering og utvalg av lærestoff. En annen kriteriegruppe innenfor utvalgs- og struktureringsteoriene, vektlegger i større grad hva skolen skal utdanne for, og hvilke ferdighetsområder som bør forme den oppvoksende generasjon og deres framtidige liv som samfunnsborgere. I dette tilfellet kan det påstås at skolen skulle bidra til å hindre elevene fra å ty til alkoholen, og forme den oppvoksende generasjonen til å bli edruelige samfunnsborgere.

Samfunnslitteraturen legger for øvrig stor vekt på politiske ideologier og verdier, og særlig sosialistiske verdier som likhet og klassekamp framheves. Det er imidlertid lite som tyder på at disse preget faginnholdet i tidsepokens læreplaner.

## 4.3.5 1951-2006

### 4.3.5.1 Arbeidsliv

Også her vil Engelsens (2012) tolkning av Goodlad (1979) m.fl.s læreplanteorier kunne fungere som et overordnet perspektiv for samtlige sammenhenger. Under den ideologiske læreplanen i læreplannivåmodellen til Goodlad m.fl., presiseres det at tankene og idéene som ligger bak den formelle læreplanen, kan ha sitt utgangspunkt i forhold som knytter seg til arbeidsliv, slik sammenhengene som belyses under, kan sies å ha.

De første 20 årene av tidsepoken omtales som industriens gullalder i norsk historie. Industriframveksten førte imidlertid ikke til klare endringer i faginnholdet. Til tross for at primærnæringene sysselsatte stadig færre, var det på 1960- og 70-tallet mulig å ta landbruk og fiske og sjøfart som valgfag. I så måte er det en tilsynelatende tydelig kobling mellom faginnhold og arbeidsliv, selv om det er noe problematisk å i samme grad som tidligere grunnlegger denne sammenhengen gjennom teorier som vektlegger at samfunnets behov styrer faginnholdet, all den tid svært få av elevene ville ende opp innenfor primærnæringene som voksne. Dermed ville heller ikke samfunnets behov for opplæring i emner knyttet til disse yrkene, være like stort som før, noe som muligens også er grunnen til at disse fagene kun fungerte som valgfag. Sammenhengen kan imidlertid begrunnes ut fra Engelsens (1993) teori om at en i faginnholdsutvelgelsen tar hensyn til det som før ble omtalt som basisfag. Larsen (1974) understreker at alle skolefag har en basisfagekvivalent, slik at en kan argumentere for at landbruksfaget svarer til jordbruksnæringen, mens fiske og sjøfart var basisfaget for fiskeyrket.

Gjennom hele tidsepoken, var det service- og tjenesteyttingsnæringene som var i kraftigst vekst, og allerede i 1970 var halvparten av den arbeidende befolkning ansatt i slike næringer. I så måte er det sannsynligvis ikke tilfeldig at også kontor og butikk eksisterte som valgfag på 60- og 70-tallet, da dette var yrker som sysselsatte stadig flere. Sånn sett kan en påstå at samfunnet hadde et behov for å styrke kunnskapen rundt slike yrker, slik at denne sammenhengen kan grunnlegges ut fra samfunnsbehovsteorien til Engelsen (2012), som hevder at samfunnsbehovene må være styrende for innholdet. I tillegg presiserer hun at refleksjoner knyttet til faginnhold må ta utgangspunkt i hvilke utviklingstendenser som er sentrale for samfunnet, samt hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene må ha for å kunne mestre framtidens samfunn. Da samfunnsutviklingen innebar at disse yrkene var i sterk vekst, og sysselsatte stadig flere, kan det være rimelig å anta at kunnskaper knyttet til kontor og butikk ville være nyttige for en god del av elevene. Samfunnsbehovsteorien kan ytterligere styrkes

gjennom Engelsen (1993) ytre kriterier for faginnholdsutvelgelse, som innebærer å sikre en utvelgelse av innhold som samsvarer med det samfunnet ut fra sine interesser anser som nødvendig faginnhold. Blant de kunnskaps sosiologiske faginnholdsperspektivene, kan Øzkerk (1999) benyttes til å belyse sammenhengen, i form av hans vektlegging av at skolens faginnhold skal være relevant for elevene og ha en betydningsfull funksjon i samfunnet. Ettersom slike service- og tjenesteytelsesykker sysselsatte store deler av befolkningen, må en kunne hevde at faginnholdet knyttet til kontor- og butikkfaget ville kunne ha en betydningsfull samfunnsfunksjon. Den store sysselsettingen kunne også innebære at elevene selv ville ha behov for slike kunnskaper i framtiden, i tråd med den diskursive læreplanlegitimeringsteorien Gudem (1990) og Streitlien (1993) presenterer.

Selv om den ikke sysselsatte en særlig stor del av befolkningen, ble olje- og gassnæringen en svært viktig næringsvei etter det første oljefunnet i 1969, særlig for norsk økonomi. Det kan argumenteres for at dette ble reflektert i de kommende læreplanene gjennom at energiskaping og utnyttelse av naturressurser kom inn som temaer i naturfaget, og særlig naturressursene olje og gass ble framhevet som sentrale emner i naturfagsplanen. I og med at næringen i mindre grad bidro til sysselsetting, vil samfunnsbehovsteoriene Engelsen (2012 og 1993) presenterer, ikke være like aktuelle som i sammenhengen i forrige avsnitt. Ålviks (1987) fjerde kriterium for kunnskaps sosiologisk faginnholdsutvalg kan imidlertid benyttes til å belyse sammenhengen, da det understreker betydningen av at faginnholdet skal bidra til å gi elevene økt innsikt i samfunnsforhold. Olje- og gassnæringen har siden det første oljefunnet i 1969, vært en sentral del av det norske samfunn i form av sitt store bidrag til norsk økonomi. I så måte ville en innføring i emner knyttet til olje- og gassindustrien, kunne gi elevene innsikt i en betydningsfull del av det norske samfunnet.

Datateknologien førte til store endringer i norsk arbeidsliv mot slutten av tidsepoken. Teknologien skapte mange nye arbeidsplasser, og ble tatt i bruk i svært mange yrker. At datamaskinbruk og datateknologi ble en del av det faglige innholdet i de fleste teorifagene gjennom 1997-læreplanen, må kunne antas å ha hatt en sammenheng med framveksten av datasamfunnet og datateknologiseringen av arbeidslivet. Teknologiutviklingen i arbeidslivet stoppet på ingen måte på 1990-tallet, og 2006-læreplanen la i så måte ytterligere vekt på å styrke elevenes digitale ferdigheter og å ta i bruk digitale verktøy i samtlige fag. Den nye teknologien muliggjorde dessuten kommunikasjon på tvers av landegrensene og økt internasjonalisering, slik at mange måtte kommunisere på engelsk i yrkene sine. Sånn sett kan det være logisk å se en viss sammenheng mellom teknologiseringen av arbeidslivet og at

engelsk etter 1997 ble et av skolens absolutte hovedfag, målt i antall timer. I så måte kan det muligens hevdes at arbeidslivets datateknologirevolusjon direkte førte til innføringen av datateknologi som en del av faginnholdet, og delvis indirekte til at engelsk ble et av de største skolefagene. Derfor kan det påstås at dataferdigheter og engelskkunnskaper var høyst nødvendige for elevene for å kunne fungere som aktive samfunnsborgere, slik Engelsens (2012) faginnholdsteori understreker at skolens faglige innhold må velges ut fra refleksjoner over samfunnet elevene skal føres inn i. At både datateknologi og engelsk var ferdigheter som ville være nyttige i svært mange yrker, kan ha ført til at samfunnet anså slike ferdigheter som nødvendig faginnhold. Dette er i tråd med Engelsens (1993) ytre kriterier for faginnholdsutvelgelse, som innebærer at faginnholdet skal samsvare med det samfunnet anser som nødvendig faginnhold. Ettersom det kan synes slik at elevene ville ha behov for slike kunnskaper for å delta i samfunn og yrkesliv, er det mulig å se denne potensielle sammenhengen i lys av de kunnskapssosiologiske faginnholdsteoriene til Øzerk (1999) og Ålvik (1987). Øzerks (1999) perspektiv innebærer at faginnholdet skal være relevant og betydningsfullt for elevene, mens Ålviks (1987) første kriterium for faginnholdsutvelgelse innebærer at lærestoffet må være knyttet til elevens behov. Disse faginnholdsteoriene kan settes i sammenheng med en av læreplanteoriene som Gundem (1990) og Streitlien (1993) trekker fram, i form av det pragmatiske læreplanlegitimeringsperspektivet. Her vektlegges nemlig individets og samfunnets behov for særskilte kunnskaper, slik en må kunne argumentere for at data- og engelskkunnskaper, var. I tillegg kan den andre gruppen innenfor Gundems (1990) utvalgs- og struktureringsteorier benyttes til å belyse disse sammenhengene, da den er opptatt av hva skolen skal utdanne for, og hvilke ferdighetsområder og situasjoner i elevenes framtidige liv som arbeidstakere og samfunnsborgere undervisningen bør ta sikte mot.

#### **4.3.5.2 Religion/verdisyn**

Samfunnet ble i denne tidsepoken ytterligere sekularisert, og kristendommen mistet for alvor den posisjonen den hadde hatt tidligere. Mens det ble oppgitt at 84 % trodde på Gud i 1966, var tallet sunket til 54 % i 1985. Det tyder på kristendommen i denne perioden i stor grad mistet sin betydning i samfunnet, og det kan argumenteres for at det først kom til syne i 1974-læreplanen, der kristendomsfaget var redusert til kun to timer i uken. Sammenhengen mellom kristendommens svekkelse i samfunnet og kristendomsfagets svekkelse i skolen, kan ses i lys av Engelsens (2012) kunnskapssosiologiske fagutvelgelsesperspektiv, som understreker at maktforhold spiller en avgjørende rolle for skolens faginnhold. Da kirken og kristendommen

hadde mistet mye av sin posisjon og makt i samfunnet, kan det sies å være naturlig at også kristendomsfaget i skolen ble redusert. Engelsens (1993) påpeker dessuten at faginnholdet kan betraktes som et speilbilde av samfunnets ideologiske prioriteringer, og når kristendommen som ideologi ble nedprioritert i samfunnet, kan det ha sammenheng med at faget kristendomskunnskap ble nedprioritert i skolen.

Samtidig som kristendommens samfunnsstatus ble svekket, fikk andre ikke-religiøse livssynsbevegelser mer oppslutning, ledet an av Human-Etisk Forbund. Humanistiske livssyn og verdier ble for mange viktigere enn kristendom, og det finnes muligens en sammenheng mellom denne utviklingen og at humanistiske verdier i 1987-læreplanen ble definert som en del av skolens verdigrunnlag, som skulle gjennomsyre undervisningen i alle fag. Denne koblingen kan ses i sammenheng med Engelsens (2012) forståelse av læreplannivået *den ideologiske læreplan*, som Goodlad m.fl. (1979) har utarbeidet. Her framkommer det at idéene som ligger bak læreplanen, kan ha sine utspring i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, slik tilfellet muligens er her. Blant de teoretiske perspektivene på samfunnets faginnholdspåvirkning, som kan knyttes opp mot teorien til Goodlad m.fl. (1979), finnes blant annet teorien til Gudem (1990), som argumenterer for at faginnholdet alltid vil være preget av dominerende ideologier i det samfunnet det utformes. Samtidig påpeker Engelsens (1993) at læreplanen og dens faginnhold kan betraktes som et speilbilde av samfunnets ideologiske prioriteringer.

Som følge av den økende innvandringen, fikk dessuten flere nye religioner fotfeste. I læreplanene kan det sies å ha gitt utslag i form av at det først ble opprettet et nytt fag for elever med annen religionsbakgrunn, nemlig *livssynskunnskap*. Gjennom 1997-læreplanen ble kristendomsfaget og livssynskunnskapsfaget sammenslått, slik at det nye religionsfaget som gjaldt for alle, ble kalt *kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering*, forkortet KRL. Mye tyder på at det er en sammenheng mellom at Norge var blitt et flerkulturelt samfunn med ulike trosretninger, og denne vesentlige endringen i faget. Statskirken bestod imidlertid, og kristne verdier var fortsatt en del av skolens verdigrunnlag, slik at kristendommen fortsatt hadde en særstilling i religionsfaget, selv om sekulariseringen av samfunnet trolig er årsaken til at faget ble langt mindre prioritert enn før. Endringene kan ses i lys av Gudem (1990) og Streitliens (1993) normative læreplanlegitimasjonsteori, som innebærer at bestemmelser om læreplanen tas på grunnlag av eksempelvis religion. At man i religionsfaget nå vektla flere ulike religioner og samtidig inkluderte ikke-religiøse livssyn, kan ses i sammenheng med at samfunnet var blitt flerreligiøst og flerkulturelt, samtidig som

langt færre enn før var religiøse. Sammenhengene kan derfor begrunnes gjennom Engelsens (2012) samfunnssentrerte fagutvelgelsesteori, som går ut på at skolen må tilpasse seg de vesentligste tendensene i samfunnsutviklingen. Det må kunne argumenteres for at flerreligiøsiteten som følge av økt innvandring, og den samtidige sekulariseringen, var en betydningsfull del av samfunnsutviklingen i landet. En kan hevde at samfunnet hadde andre religiøse prioriteringer enn før, i tråd med Engelsens (1993) teori om at læreplanen og dens faginnhold speiler samfunnets religiøse prioriteringer. Monsens (1980) kunnskapssosiologiske fagstoffutvalgsperspektiv poengterer at endringer i fagsammensetning og faginnhold sier noe om at nye sosiale grupper er blitt betydningsfulle nok til å kreve sin virkelighetsoppfatning reflektert i faginnholdet. Det kan i så måte hevdes at andre religioner og livssyn enn kristendommen, som følge av både innvandring og sekularisering, vokste seg såpass store at det ble naturlig å inkludere dem tydeligere i læreplanen.

De første tiårene av etterkrigstiden var preget av sosialistiske verdier som likhet, likeverd og solidaritet. Disse verdiene, og da særlig solidaritet, kan settes i sammenheng med at norskfaget gjennom 1960-læreplanen ble utvidet til å innebære opplæring i forholdet til andre mennesker og forstå andre og egne problemer. I læreplanen var det dessuten tydelig formulert at samfunnsfaget skulle bidra til å utvikle elevenes toleranse og respekt for ulikhet, i tråd med de sosialistiske verdiene som var framtrepende i samfunnet. Samtidig som Norge etter hvert ble stadig mer flerkulturelt som følge av innvandring, ble mangfold og toleranse stadig viktigere verdier, i hvert fall fra offisielt hold. Minoriteter og tidligere undertrykte grupper ble i større grad enn før akseptert av samfunnet, og det ble vektlagt å bevare minoritetenes egenart, språk og kultur. Både læreplanen av 1974 og 1987 la stor vekt på at elevene skulle få styrket kunnskapen om og forståelsen av andre kulturer, og begreper som *toleranse* og *respekt* gjennomsyret først og fremst samfunnsfaget, men også flere andre fag. Dette må kunne sies å være i tråd med verdiene og holdningene, i det minste de offisielle, som preget samtiden, slik at det i dette tilfellet er mulig å se en sammenheng mellom verdier i samfunnet og innhold i læreplanene. Begge disse potensielle sammenhengene kan grunnis ut fra Engelsens (2012) forståelse av læreplannivåene til Goodlad m.fl. (1979), der det i det ideologiske læreplannivået framkommer at filosofiske og ideologiske idéstrømninger, som disse tankene og verdiene kan sies å være, kan danne et idégrunnlag for det endelige innholdet i læreplanen. Ettersom samfunnsutviklingen gikk i retning mot mer flerkulturalitet og mangfold, kan faginnholdsendingene ses i lys av Engelsens (2012) teori om at skolens faglige innhold må velges ut fra refleksjon knyttet til hvilke utviklingstendenser som er

sentrale i samfunnet. I og med at det i samfunnslitteraturen ble påpekt at verdier som mangfold og toleranse ble ansett som viktige fra offisielt hold, kan en gå ut fra at samfunnet hadde det i sin interesse å innføre disse verdiene i fagene. Dette er i tråd med Engelsens (1993) ytre kriterier for faginnholdsutvelgelse, som i utvelgelsen skal ta hensyn til samfunnsnytt og hva samfunnet anser som nødvendig faginnhold. Blant læreplanteoriene kan sammenhengene begrunnes både gjennom den pragmatiske og den diskursive læreplanlegitimeringen som Gudem (1990) og Streitlien (1993) presenterer. Den pragmatiske legitimeringen vektlegger individets og samfunnets behov for særskilte holdninger, mens den diskursive legitimeringen rettferdiggjør læreplanene ut fra sentrale samfunnsverdier.

På 1970-tallet blomstret miljø- og naturvernsbevegelsene, og miljøbevissthet ble en viktig verdi, både da og i resten av tidsepoken. Samtidig fikk miljø- og naturvern en tydelig plass i skolen gjennom 1974-læreplanen, og da særlig i naturfaget. I så måte er det logisk å anta at disse verdistrømningene kan ha påvirket læreplanene. At miljøbevissthetsverdien var framtrepende gjennom hele tidsepoken, kan sies å komme til uttrykk gjennom at naturfag ble omdøpt til *natur- og miljøfag* gjennom læreplanen av 1997, slik at miljøaspektet ble ytterligere understreket. Også denne sammenhengen kan knyttes opp mot Engelsens (2012) forståelse av Goodlad m.fl. (1979), der det under den ideologiske læreplanen framgår at idéene som ligger bak den endelige læreplanen, kan ha sine utspring i filosofiske og ideologiske idéstrømninger, som det kan hevdes at miljøbevissthet som verdi, var. Blant de teoretiske perspektivene som belyser samfunnets påvirkning på faginnholdet, kan Engelsens (1993) ytre kriterier for faginnholdsutvelgelse trekkes fram. Hun påpeker at samfunnets problemer må vektlegges når faginnhold skal velges ut, og at faginnholdet må forandres dersom noe går galt i samfunnet. En må kunne hevde at miljøbevissthetsverdien var en reaksjon på et forurensnings- og naturødeleggelsesproblem i samfunnet, og at faginnholdet i så måte ble forandret for å bidra til å motvirke en slik utvikling. At miljø- og naturvern kom inn i skolens faginnhold, kan sannsynligvis ikke betraktes uavhengig av den samtidige framveksten av miljø- og naturvernsbevegelser. Monsens (1980) kunnskapssosiologiske synsvinkel på faginnholdsutvalg, innebærer at endringer i faginnhold sier noe om at nye sosiale grupper er blitt betydningsfulle nok til å kreve sine verdier gjenspeilt i læreplanen. I dette tilfellet kan det i så måte hevdes at miljø- og naturvernsbevegelsene hadde fått såpass stor oppslutning og påvirkningskraft, at deres verdier og synspunkter ble reflektert i skolens faginnhold.



I denne tidsepoken har det vært mulig å peke på enda flere sammenhenger mellom samfunnsforhold og faginnhold enn tidligere. Som påpekt i 4.3.4.1, kan det argumenteres for at faginnholdet ble utvidet som følge av bedret klassedeling og økt undervisningstid. I starten av denne tidsepoken ble skoletiden ytterligere utvidet, da man gikk bort fra prinsippet om skole annenhver dag, og det ble innført en fjerde og femte skoledag for alle skoler (Dokka, 1988). I tillegg ble grunnskolen utvidet fra å være 9-årig til å bli 10-årig på 1990-tallet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dermed ble man antakeligvis tvunget til å utvide læreplanene og faginnholdet, da de nye skoledagene også måtte fylles med relevant innhold og fagstoff. Derfor kan det hevdes at omstruktureringen av skoletiden bidro til å styrke sannsynligheten for å finne flere potensielle sammenhenger mellom samfunnsforholdene arbeidsliv og religion/verdisyn, og faginnholdet i skolens læreplaner.

## **5.0 Avslutning**

### **5.1 Oppsummering av forskningsspørsmål**

De tre forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis, har fungert som trinnvise veiledere for strukturen og framgangen av analysen. I forkant av den avsluttende og endelige konklusjonen, kan det derfor være hensiktsmessig å framlegge en relativt kortfattet oppsummering av hvilke funn som er blitt gjort under hvert forskningsspørsmål.

#### **5.1.1 Forskningsspørsmål 1 - Hvordan er teoretiske fag og deres innhold reflektert i norske læreplaner fra 1739 til 2006?**

For å komme nærmere et svar på forskningsspørsmålet, ble det foretatt en dokumentanalyse av samtlige læreplaner utgitt mellom 1739 og 2006. I arbeidet med å trekke ut innhold fra læreplanene, ble først og fremst store og tydelige endringer i faginnhold fra læreplan til læreplan, vektlagt. I tillegg ble fagenes vektleggingsgrad og timefordeling, samt begreper knyttet til de to samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn, benyttet som kriterier for utvalg av faginnhold til oppgaven. Læreplanene som ble analysert er svært ulike både i språk, utforming, detaljeringsgrad og faginnhold. I de første to tidsepokene, var kristendomskunnskap det eneste teorifaget som ble nevnt i læreplanene, om man ser bort fra skrivning og regning. Læreplanene var lite detaljerte hva gjald faginnhold, men det framkom tydelig at kristendomskunnskapsfaget stod helt sentralt. Mot slutten av 1800-tallet ble faginnholdet i læreplanen utvidet til å også inneholde teorifag som historie, geografi og naturkunnskap, samtidig som kristendomsfaget ble noe mindre dominerende. Faginnholdet

var fremdeles temmelig enkelt beskrevet, men det framkom i større grad enn før konkret informasjon om hva elevene skulle lære. Kristendomsfagets betydning ble ytterligere redusert på 1920-tallet, og både norsk og regning hadde nå høyere timetall enn faget som tidligere hadde hatt en suveren posisjon i læreplanene. I perioden 1901-1950 ble teorifagernes faginnhold ytterligere utvidet og spesifisert, og nye fag som heimbygdskunnskap og engelsk kom til, sistnevnte foreløpig kun i byskolens høyeste klassetrinn. I den siste tidsepoken læreplaner skjedde det flere endringer enn i noen annen tidsepoke, samtidig som fagenes innhold ble enda grundigere utdypet. Det ble på 1960- og 1970-tallet innført valgfag med direkte kobling til et utvalg av yrker, samtidig som fremmedspråk ble gjort obligatorisk. Samtidig presiserte læreplanene gjennom hele tidsepoken ulike samfunnsverdier som skulle gjennomsyre flere av teorifagene. Kristendomsfaget ble ytterligere svekket, og nye religioner så vel som ateistiske livssyn ble innført som en del av pensum. Dermed var ikke faget lenger et rent kristendomsfag, men et religion- og livssynsfag. Faget var mot slutten av tidsepoken et av fagene med lavest timetall, mens engelsk ble et av fagene med høyest timetall. De siste læreplanene i den avsluttende tidsepoken ble for øvrig preget av at datateknologi ble en sentral del av innholdet i de fleste teorifagene, og det ble vektlagt å styrke elevenes digitale ferdigheter i alle fag.

### **5.1.2 Forskningsspørsmål 2 - Hvordan reflekteres arbeidsliv og religion/verdisyn i den norske samfunnshistorien fra 1700-tallet og fram til 2006?**

For å komme fram til et svar på forskningsspørsmål 2, ble seks og seks kilder som belyste norsk samfunnshistorie, analysert under hver tidsepoke. Gjennom disse dokumentanalysene ble det mest sentrale innholdet fra hver bok hentet ut, før et sammendrag av samtlige seks kilder til slutt oppsummerte hva litteraturen samlet sett sa om de to samfunnsfaktorenes situasjon i det aktuelle tidsrommet.

Hva gjelder arbeidsliv, framkommer det av litteraturen at først og fremst jordbruk, i tillegg til andre primærnæringer som fiske og skogbruk, var yrkene som sysselsatte folk flest mellom 1700 og 1900. Mot slutten av 1800-tallet førte en tiltagende industrialisering og modernisering til endringer i arbeidslivet, i form av at flere flyttet fra landsbygda og inn til byene og fikk seg jobb på fabrikker eller innenfor handel eller tjenesteproduksjon. Industrialiseringen fortsatte inn på 1900-tallet, og rundt midten av århundret kan en for alvor si at Norge var gått fra å være et bondesamfunn til å bli et industrisamfunn. Det ble stadig

færre sysselsatte i primærnæringene, og industrien blomstret spesielt mellom 1950-tallet og 1970-tallet, før gullalderen i norsk industri tok slutt. Fra og med etterkrigsårene og resten av den undersøkte perioden, var det imidlertid service- og tjenesteyttingsnæringene som var i kraftigst vekst, og som sysselsatte flest. Rundt 2006 var hele tre av fire arbeidstakere sysselsatte i slike yrker. Olje- og gassnæringen ble fra 1970-tallet og utover en svært betydningsfull næring for norsk økonomi, selv om den ikke hadde særlig høye sysselsettingstall. I tillegg fikk datateknologien stor innflytelse på norsk arbeidsliv, både i form av å skape nye arbeidsplasser, men også i form av å effektivisere og digitalisere mange yrker.

Når det kommer til religion/verdisyn, framkommer det tydelig av litteraturen at kristendommen, nærmere bestemt pietismen, var rådende i det norske samfunnet på 1700-tallet. Første halvdel av 1800-tallet var også sterkt preget av kristendommen, samtidig som nye kristelige bevegelser utenfor statskirken vokste fram. Dette førte etter hvert til at troen ble mer individualisert, og at prestene og statskirken mistet noe av sin autoritet. Av samtidige verdier, nevnes patriotisme og nasjonalisme som sentrale i samfunnet gjennom både hele 1700- og 1800-tallet. Mot slutten av 1800-tallet var den politiske aktivismen framtrædende, der verdier som demokrati og likhet stod sentralt. I tidsepoken som strekker seg fra 1901-1950, vektla litteraturen først og fremst de stadig økende motsetningene i politikken, med sterkt motstridende ideologier og kamp mellom ytre venstre- og ytre høyreside. Av allmenne kampsaker, framsto kvinnesaken som framtrædende, samtidig som avholdsbevegelsen fikk stor innflytelse. I denne perioden hadde kirken for øvrig mistet mye av statusen den hadde tidligere. I den siste tidsepoken, 1951-2006, framkommer det av litteraturen at mange ulike verdier og religioner fikk betydning i samfunnet. På verdifronten var arbeiderbevegelsens sosialistiske verdier som likhet, likeverd og solidaritet viktige i etterkrigsårene. Kvinnekamp og likestillingskrav tok til på 1970-tallet, som for øvrig var et tiår preget av natur- og miljøaktivisme. Toleranse overfor ulikhet og mangfold ble dessuten viktige verdier, i takt med at Norge ble et stadig mer flerkulturelt samfunn som følge av økt innvandring.

Kristendommen mistet mer og mer av sitt fotfeste, og folk flest ble mindre og mindre religiøse. Samfunnet var blitt tydelig sekulært. Statskirken bestod imidlertid som en viktig institusjon, men kristendommen preget både samfunnet og den norske befolkningens hverdag i langt mindre grad enn før. Parallelt med innvandringen, ble også flere andre religioner representert i Norge, i tillegg til at ateistiske livssynsbevegelser, som eksempelvis Human-Etisk Forbund, fikk relativt stor oppslutning.

### **5.1.3 Forskningsspørsmål 3 - Hvilke mulige sammenhenger finnes mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og teorifagenes innhold i læreplanene fra 1739 til 2006?**

Forskningsspørsmål 3 ble besvart gjennom å først trekke sammen funn fra 4.1 og 4.2 som kunne se ut til å ha en sammenheng. Deretter ble disse potensielle sammenhengene analysert og drøftet ved hjelp av teoretiske perspektiver knyttet til faginnholdsutvelgelse og læreplanteori, i første rekke de kunnskapssosiologiske teoriene som ble presentert av Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980), samt læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979). Da funnene er relativt mange, er det vanskelig å gi en enkel oppsummering på hvilke mulige sammenhenger som finnes. Noen av hovedtrekkene kan likevel trekkes fram. Religions- og verdissynssituasjonen i samfunnet kan sies å ha påvirket faginnholdet gjennom samtlige tidsepoker. I de første to tidsepokene, kan en gå ut fra at teorifagenes innhold nærmest utelukkende ble påvirket av kristendommen. Mye kan for øvrig tyde på at særlig religionssituasjonen påvirket faginnholdet gjennom alle tidsepokene. Eksempelvis ble kristendomsfagets timeantall redusert i takt med kristendommens svekkelse i samfunnet, mens nye religioner fikk betraktelig mer innpass i faget i den siste tidsepoken, som følge av økt innvandring og religionsmangfold. Verdisynspåvirkningen kommer først fram i tidsepoken 1851-1900, der det kan hevdes at nasjonalistiske og patriotiske verdier kom til syne i historie- og geografifaget, som nærmest utelukkende rettet fokus mot Norge og norske forhold. Flere verdibevegelser kan også sies å ha påvirket faginnholdet i de to siste tidsepokene, blant annet avholdsbevegelsen og miljøvernbevegelsen. I den siste tidsepoken nevnes for øvrig sentrale samfunnsverdier som likeverd, toleranse og respekt som verdier som skulle gjennomsyre flere av teorifagene. Hva gjelder arbeidsliv, tyder mye på at det i liten eller ingen grad påvirket faginnholdet i de to første tidsepokene. Mot slutten av 1800-tallet er det for første gang mulig å se noen mulige sammenhenger, i form av naturfagets fokus på norske planter og dyr, som kan ses i sammenheng med primærnæringens sentrale samfunnsposisjon. I tillegg skulle elevene undervises i den norske befolkningens livskår og næringsveier i geografifaget. I det hele tatt kan en hevde at primærnæringene ble tydelig reflektert i flere læreplaner, i form av at jordbruk, fiske og skogbruk ble eksplisitt nevnt som sentrale emner i naturfaget i 1939-læreplanen, mens landbruk og sjøfart og fiske således var egne valgfag på 1960- og 1970-tallet. Særlig naturfaget kan sies å ha vært påvirket av arbeidslivet, da emner knyttet til ulike industrier var nedfelt i flere læreplaner i de to siste tidsepokene. I de siste læreplanene som er blitt undersøkt i denne oppgaven, fikk for øvrig datateknologi en sentral plass i flere fag,

hvilket kan hevdes å være en konsekvens av den samtidige datateknologiutviklingen og økte databruken i arbeidslivet.

## 5.2 Konklusjon

Denne oppgavens problemstilling var som følger: «I hvilken grad har arbeidsliv og religion/verdisyn påvirket faginnholdet i de teoretiske fagene i norske grunnskolelæreplaner fra 1739 til 2006?». For å komme nærmere et svar på problemstillingen, har forskningsspørsmålene fungert som trinnvise mål på veien mot en endelig konklusjon. For å svare på forskningsspørsmål 1 og 2, var det nødvendig å foreta en grundig analyse av samtlige læreplaner mellom 1739 og 2006, samt relevant litteratur som belyser norsk samfunnshistorie. I arbeidet med å hente ut innhold fra læreplanene og samfunnshistorielitteraturen, ble det gjennomført dokumentanalyser. Resultatene av forskningsspørsmål 1 og forskningsspørsmål 2, dannet så grunnlaget for å svare på forskningsspørsmål 3, der funnene fra de to første forskningsspørsmålene ble koblet sammen for å finne mulige sammenhenger mellom arbeidsliv og religion/verdisyn og faginnholdet fra læreplanene. De mulige sammenhengene ble begrunnet og analysert ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver knyttet til utarbeidelse av faginnhold og læreplaner, der særlig kunnskapssosiologiske og læreplanteoretiske perspektiver ble vektlagt. Teoriperspektivene omfattet i første rekke de kunnskapssosiologiske teoriene som Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980) presenterer, samt læreplanteoriene til Goodlad m.fl. (1979). I kunnskapssosiologien og læreplanteorien finnes det teoretiske perspektiver som begrunner at samfunnet påvirker læreplaner og faginnhold. Disse utgjorde i så måte grunnlaget for å påstå at samfunnsfaktorene i en eller annen grad påvirker faginnholdet.

Oppsummert kan en gå ut fra at de ulike teoriene viser at læreplanene og faginnholdet ikke oppstår i et vakuum, men påvirkes av ulike institusjoner, verdier og sosiale grupper. En kan argumentere for at flere av de kunnskapssosiologibegrunnede fagutvalgskriteriene som framlegges av Engelsen (1993), Ålvik (1987) og Monsen (1980), verifiserer disse påstandene. I tråd med det kunnskapssosiologiske synet på faginnholdsutvalg, finnes det ikke ett gitt faglig innhold for skolen. Hva som ender opp som skolens faginnhold, er, ifølge kunnskapssosiologien, avhengig av maktforhold i samfunnet.

Dersom en ser på antall sammenhenger som er funnet mellom samfunnsfaktorene og faginnholdet, er det relativt tydelig at antallet sammenhenger øker jo nærmere nåtiden en kommer. Dog bør det presiseres at skolens faginnhold utvidet seg med tiden, samtidig som

kildene muligens er mer utfyllende for de nyeste tidsepokene enn for de eldste, slik at det er vanskelig å trekke en konklusjon om hvorvidt samfunnet påvirket faginnholdet i større grad i moderne tid enn i eldre tider. I de første to tidsepokene, synes det imidlertid tydelig at det i all hovedsak var religion/verdisyn som påvirket faginnholdet, mens arbeidslivet hadde liten innflytelse på skolefagene. Etter hvert synes dette forholdet å ha jevnet seg mer ut, da det finnes flere mulige sammenhenger mellom arbeidsliv og faginnhold i resten av tidsepokene. Dog kan det argumenteres for at sammenhengene mellom religion/verdisyn og faginnhold i mange tilfeller er noe tydeligere enn sammenhengene mellom arbeidsliv og faginnhold, slik at en muligens kan gå ut fra at religion/verdisyn har påvirket faginnholdet i noe større grad enn hva arbeidslivet har gjort.

Å gi en bastant og endelig konklusjon på problemstillingen er vanskelig, da det er utfordrende å vurdere graden av påvirkning. Det finnes heller ingen definert skala å gå ut fra. Det synes åpenbart at også andre faktorer enn disse har påvirket faginnholdet, og det er i noen tilfeller utfordrende å finne klare sammenhenger mellom de utvalgte samfunnsfaktorene og faginnholdet. Likevel har det vært mulig å finne relativt klare sammenhenger i samtlige læreplaner, og det totale antall oppdagede sammenhenger har vært relativt mange. På bakgrunn av egne tolkninger, kan det endelig konkluderes med at funnene i oppgaven tilsier at samfunnsfaktorene arbeidsliv og religion/verdisyn sannsynligvis i *nokså* stor grad har påvirket faginnholdet i de teoretiske fagene i grunnskolelæreplanene mellom 1739 og 2006. Det er riktignok nødvendig å tydelig presisere at konklusjonen er gjort på bakgrunn av egne analyser og tolkninger av kildematerialet jeg har hatt til rådighet, og at de mulige sammenhengene som er blitt funnet, kun indikerer at det *kan* eksistere en påvirkning. Derfor er det ikke mulig for meg å gi en allmenn og bastant konklusjon om at arbeidsliv og religion/verdisyn har påvirket faginnholdet gjennom historien. I den forbindelse er det også nødvendig å understreke at det er fullt mulig at det eksisterer sammenhenger som jeg ikke har vært i stand til å oppdage i denne studien. Disse mulige sammenhengene kan eventuelt utforskes grundigere i senere studier som strekker seg over lengre tid enn hva som har vært til rådighet her. I tillegg er det mulig å foreta nærmere studier av mulige kausale sammenhenger mellom samfunnsfaktorer og faginnhold.

## Litteraturliste

- Astås, R. (2002). *Kirke i vekst og virke*. (4.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, B. (1969). *En studie i nyere amerikansk læreplantenking*. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Blikrud, L., Hestmark, G. & Rasmussen, T. (2002). Vitenskapens utfordringer, bind 4. I T.B. Eriksen & Ø. Sørensen (Red.), *Norsk idéhistorie*. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, R., Dyrvik, S., Grønlie, T., Helle, K. & Hovland, E. (1991). *Grunntrekk i norsk historie: fra vikingtid til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dokka, H.J. (1988). *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M.H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse: metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Dyrvik, S. (1978). Den lange fredstiden 1720-1784, bind 8. I K. Mykland (Red.), *Norges historie*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Eckhoff, N. (2001). *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eliassen, J. (2001). Den store befolkningsøkningen. I K. Tønnesson (Red.), *Spor i tid: Norge før 1850*. (2.utg., s. 184-210). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Engelsen, B.U. (1990). *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (1993). *Når fagplan møter læreplan*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Eriksen, T.B., Hompland, A. & Tjønneland, E. (2003). Et lite land i verden, bind 6. I T.B. Eriksen & Ø. Sørensen (Red.), *Norsk idéhistorie*. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Forsøksrådet for skoleverket (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Furre, B. (2000). *Norsk historie 1914-2000*. Oslo: Det norske samlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Rasmussen, T. (2002). Tankeliv i den lutherske stat, bind 2. I T.B. Eriksen & Ø. Sørensen (Red.), *Norsk idéhistorie*. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grimnes, O.K. (Red.). (2002). *Spor i tid: Norge etter 1850*. (2.utg.). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B.B. (2003). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, J.E.E. (1999). Pietisme - rasjonalisme - patriotisme: norsk idéhistorie på 1700-tallet. I J.E.E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke: 1000-1940. Ettbindsutgaven* (s. 221-326). Tano Aschehoug.
- Harbo, T. (1983). Forholdet basisfag – skolefag. I O. Hognestad og O.G. Winsnes (Red.), *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendomskunnskap/religion*. (s. 11-32). Trondheim: Tapir.
- Heie, M. (2019, 28. oktober). Læreplanene i skolen speiler samfunnet. Hentet fra <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>



- Helle, K., Dyrvik, S., Hovland, E. & Grønlie, T. (2013). *Grunnbok i Norges historie: fra vikingtid til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. & Hellevik, T. (2016). Verdier og verdiutvikling. I I. Frønes og L. Kjølrsrud (Red.), *Det norske samfunn – bind 3*. (7. utg., s. 58-89). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hodne, Ø. (1987). *Skolen i gamle dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, E. & Ruge, H. (1947). *Den norske skoles historie*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1889a). *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*. Kristiania: P.T. Mallings boghandels forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1889b). *Udkast til skoleplaner for folkeskolerne i n.n. skolekommune*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. Kristiania: J.M. Stenersens forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939a). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co. (W. Nygaard).
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939b). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co. (W Nygaard).
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *...vi smaa, en Alen lange; om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold* (Meld. St. 40 (1992-1993)). Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

- Kjeldstadli, K. (1999a): *Fortida er ikke hva den engang var: en innføring i historiefaget*. (2. utg.). Universitetsforlaget, Oslo
- Kjeldstadli, K. (1999b). Klassekamp – modernitet – nasjonal integrasjon: det norske samfunn 1900-1940. I J.E.E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke: 1000-1940. Ettbindsutgaven* (s. 515-731). Tano Aschehoug.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2020, 3. juli). Nå kommer masterutdanningen for lærere i praktiske og estetiske fag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/praktiske-og-estetiske-fag/id2722113/>
- Larsen, C.A. (1974). Er fagoppdelingen for livet eller skolen? I T. Ålvik (Red.), *Undervisningslære 1. Aktuelle synspunkter og problemer*. (2. utg., s. 102-108). København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- McCarthy, D. (2019). Knowledge, Sociology of. I J.M. Ryan (Red.), *Core concepts in Sociology*. (s. 161-165). Oxford: John Wiley & Sons.
- Mediås, O. A. (2004). *Enhetsskolens utvikling i Danmark og Norge: allmueskolen/folkeskolen/grunnskolen i utvikling fra de første skolelover og fram til år 2003*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Monsen, L. (1980). Undervisningsinnhold. Et kunnskapssosiologisk perspektiv. I T. Ålvik (Red.), *Om undervisning – aktuelle synspunkter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, L. (1983). Kunnskapssosiologi og fagdidaktikk. I K. Skagen og T. Tiller (Red.), *Fag – skole – samfunn: innføring i fagdidaktikk*. Oslo: Aschehoug.
- Myhre, J.E. (2015). *Norsk historie 1814-1905*. (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Myhre, R. (1992). *Den norske skoles utvikling: idé og virkelighet*. (8. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, M.B.O. (2004). *Portal: Norge etter 1850*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Norsk lærerakademi (u.å., a). Oversikt over innholdet i forordning om skolene på landet i Norge 1739. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739\\_skole.htm](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm)

Norsk lærerakademi (u.å., b). Oversikt over innholdet i Instruction 1739. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739\\_innstruks.htm#pp9](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_innstruks.htm#pp9)

Norsk lærerakademi (u.å., c). Oversikt over innholdet i skoleloven av 1827. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827\\_skole.htm](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm)

Norsk lærerakademi (u.å., d). Oversikt over innholdet i plan og instruks for almueskolen 1834. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1834\\_planoginst.htm](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1834_planoginst.htm)

Norsk lærerakademi (u.å., e). Oversikt over innholdet i skoleloven av 1848. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1848\\_skole.htm](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1848_skole.htm)

Norsk lærerakademi (u.å., f). Oversikt over innholdet i skoleloven 1860. Hentet fra [http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1860\\_skole.htm#pp49](http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1860_skole.htm#pp49)

Olstad, F. (2010). *Frihetens århundre: norsk historie gjennom de siste hundre år*. Oslo: Pax forlag.

Opplæringsloven (1998). Formålet med opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rambøll (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag. Oppsummering av spørreundersøkelse og dialogmøte*. (Rapport til Utdanningsdirektoratet). Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/98d188b8075d4a10b267087d6a965b1c/rapport-utproving-av-eksamenslignende-prove-i-praktiske-og-estetiske-fag.pdf>

Seip, A.L. (1999). Nasjonsbygging - folkestyre - idékamp: utviklingslinjer på 1800-tallet. I J.E.E. Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke: 1000-1940. Ettbindsutgaven* (s. 327-514). Tano Aschehoug.

Sejersted, F. (1978). Den vanskelige frihet 1814-1850, bind 10. I K. Mykland (Red.), *Norges historie*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Skirbekk, S. (2020, 15. september). Kunnskapssosiologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kunnskapssosiologi>

Sogner, S. (1995). Krig og fred 1660-1780, bind 6. I K. Helle (Red.), *Aschehougs Norgeshistorie*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

- Solstad, K.J. (1981). Det kunnskapsteoretiske utgangspunkt. I A. Høgmo, K.J. Solstad og T. Tiller: *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet.* (s. 38-54). Universitetet i Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap.
- Sprauten, K. (2001). Den dansk-norske helstaten. I K. Tønnesson (Red.), *Spor i tid: Norge før 1850.* (2.utg., s. 136-165). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Stenersen, Ø. (2015). *Norges historie: en innføring.* Oslo: Cappelen Damm.
- Stray, J.H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole, 2018* (3), 13-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Streitlien, Å. (1993). *Didaktikk og læreplanoppfatning.* Oslo: NKS fjernundervisning.
- Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies, 7*(1), 326-337. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/328006386.pdf>
- Sørensen, Ø. (2001). Kampen om Norges sjel, bind 3. I T.B. Eriksen & Ø. Sørensen (Red.), *Norsk idéhistorie.* Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Telhaug, A.O. & Mediås, O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk Utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling.* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Wilberg, J. (1991). Fra allmueskole til folkeskole: skolebyggeriet i Christiania 1730-1900, med hovedvekt på tiden fra 1860 (Magistergradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Øzerk, K. Z. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok i pedagogikk.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ålvik, T. (1987). Hva er lokalt læreplanarbeid, og hvorfor blir dette ansett som så viktig i vår tid? I F.D. Raaen og T. Ålvik (Red.), *Håndbok i lokalt læreplanarbeid.* Oslo: Gyldendal norsk forlag.