

Marte Heggem

Kommunal styring av samfunnsfaget?

De kommunale undervisningsplanene i
Trondheim fra folkeskoleloven 1889 til
Normalplanen 1939

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10

Veileder: Jakob Maliks

Mai 2022

Marte Heggem

Kommunal styring av samfunnsfaget?

De kommunale undervisningsplanene i Trondheim
fra folkeskoleloven 1889 til Normalplanen 1939

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10

Veileder: Jakob Maliks

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke den kommunale styringen av samfunnsfaget i Trondheim kommune i tidsperioden fra folkeskoleloven i 1889 til Normalplanen i 1939. Dette på bakgrunn av at kommunene hadde et lokalt selvstyre over skolen i denne perioden, gjennom blant annet utarbeidelse av undervisningsplaner. For å se på den kommunale styringen av samfunnsfaget i perioden, har jeg sett på utviklingslinjene av faget i Trondheim. Samtidig som jeg også har sett på i hvilken grad undervisningsplanene i Trondheim skiller seg fra de statlige normalplanene.

Kildematerialet som er brukt i denne oppgaven er undervisningsplanene laget av Trondheim kommune i perioden oppgaven tar for seg. I tillegg brukes også de statlige normalplanene for byene fra samme periode. Den teoretiske tilknytningen til denne oppgaven er Goodlads fem virkeligheter av læreplanforståelse. På bakgrunn av kildematerialet, er det hovedsakelig den formelle læreplanen som er hovedtyngden i denne oppgaven, mens den oppfattede og ideologiske også kommer frem. Oppgaven har en historisk forankring basert på kildematerialet og dens kontekst. For å analysere undervisningsplanene og normalplanene har det vært naturlig å gjennomføre en dokumentanalyse, samtidig som det har vært hensiktsmessig å bruke en komparativ metode for å undersøke i hvilken grad Trondheimsplanene skiller seg fra de statlige normalplanene.

Studien viser at de mest fremtredende utviklingslinjene i samfunnsfaget i Trondheim i perioden er det gradvis økende fokuset på det kulturhistoriske, hvor innholdet knyttet til enkeltpersoner og hendelser blir redusert. I tillegg blir antikrigs-budskapet gradvis større og større fra etter første verdenskrig og utover. Når det kommer til i hvilken grad de kommunale planene skiller seg fra normalplanene, er det som i stor grad skiller undervisningsplanen i Trondheim fra de statlige normalplanene likestillingen mellom kjønnene med tanke på timeantallet. Normalplanene har en ulik timefordeling mellom gutter og jenter, mens planene i Trondheim har samme timeantall for begge kjønn. Noe som også skiller planen i Trondheim i 1937 fra Normalplanen i 1925 er samtidens tanker, som i senere tid har fått betydning for nye normalplaner. Utenom dette skiller de kommunale og statlige planene seg i liten grad fra hverandre.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the municipal management of the school subject social studies in Trondheim municipality in the period from the Folkeskoleloven in 1889 to The National Curriculum in 1939. This is because the municipalities had significant local autonomy over the school subjects during this period, through a municipal curriculum. To look at the municipal management of the social studies in the period, I have analyzed the development lines of the subject in Trondheim. I have done a systematic comparison of similarities and differences between the municipal curricula in Trondheim and non-obligatory state curriculum.

The source material used in this thesis is the teaching plans made by Trondheim municipality in the period the thesis deals with. In addition, the state's non-obligatory National Curriculum for the cities from the same period is also used. The theoretical connection to this thesis is Goodlad's five realities of curriculum understanding. Based on the source materials used, the main emphasis has been on the formal, and to a certain degree ideological and perceived, reality. The thesis has a historical basis based on the source material and its context. To analyze the curricula and the National Curriculum, it has been natural to do a document analysis. It has also been appropriate to use a comparative method to be able to examine the extent to which the Trondheim plans differ from the state plans.

The study shows that the most prominent lines of development in the social studies' subjects in Trondheim in this period are the gradually increasing focus on the cultural history. The content related to particularly important historical individuals and events is reduced. In addition, the anti-war message was gradually getting more prominent from after the First World War and onwards. The teaching plan in Trondheim differs from the state's National Curriculum in large extent when it comes to equality between the genders in terms of the number of hours. The National Curriculum has a different distribution of hours between boys and girls, while the plans in Trondheim have the same number of hours for both sexes. Something that also separates the plan in Trondheim in 1937 from the normal plan in 1925 is contemporary ideas, which in recent times have become important for new normal plans. Apart from these findings, the municipal and state plans do not differ much from each other.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært som en veldig lang berg- og dalbane, som nå er ved veis ende. Med denne masteroppgaven settes sluttpunktet for min 5-årige lærerutdanning, og mine seks år i Trondheim er over. Veien videre som lærer starter snart, men først er det noen som fortjener en takk i forbindelse med dette arbeidet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Jakob Maliks ved NTNU. Takk for at du har gitt meg retningen til denne oppgaven, hjulpet til med arkivbesøk, veiledet og dratt meg i riktig retning når jeg har stått fast. Jeg vil også takke Sverresborg museum for tilgang til den Nordenfjeldske skolehistoriske samlingen, uten den hadde jeg ikke hatt mitt kildemateriale. Videre fortjener min kjære korrekturleser gjennom hele studiet, Olivia Rypdal, en stor takk. Takk for at du har tatt deg tid til å korrekturlese denne oppgaven, i tillegg til mange av mine andre oppgaver som i løpet av studiet har ført frem til denne masteroppgaven.

Det å skrive denne oppgaven hadde absolutt ikke vært det samme uten mine medstudenter på lesesalen. Takk for lange lunsjer, pauser og innholdsrike middager på skolen. Når store deler av dette semesteret har blitt tilbrakt på lesesalen, har det vært en sann glede å kunne dele den siste tiden på studiet sammen med dere.

Til slutt vil jeg takke min familie og mine venner for oppmuntring og støtte gjennom denne perioden.

Trondheim, mai 2022

Marte Heggem

Innhold

Tabeller	xii
1 Introduksjon	1
1.1 Tema og problemstilling.....	1
1.2 Avgrensning	2
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.4 Periodeavgrensning.....	2
1.5 Oppgavens samtidsrelevans	3
1.6 Tidligere forskning	4
1.7 Oppgavens oppbygning	5
2 Teoretiske perspektiver.....	7
2.1 Goodlads læreplanteori.....	7
3 Skolehistorie i perioden.....	9
4 Kommunalt og lokalt læreplanarbeid	11
4.1 Kommunalt læreplanarbeid i perioden og begrepsforklaring.....	11
4.2 Lokalt læreplanarbeid i dag	11
4.3 Kommunalt og lokalt læreplanarbeid før og nå	12
5 Lovverk og planer	13
5.1 Statlige lover og forslag	13
5.1.1 Folkeskoleloven 1889	13
5.1.2 Utkast til skoleplaner for landfolkeskolen	13
5.1.3 Normalplanene på 1920-tallet	14
5.1.4 Folkeskoleloven 1936	14
5.1.5 Normalplanen 1939.....	15
5.2 Undervisningsplanene i Trondheim	15
5.3 Skolestyret.....	16
6 Metode.....	19
6.1 Kvalitativ dokumentanalyse.....	19
6.1.1 Innsamling av kildene og kildematerialet	19
6.2 Komparativ metode	21
6.3 Kildekritikk.....	21
6.4 Relabilitet og validitet.....	22
6.5 Fremgangsmåte for analysen.....	23
7 Analyse av planene	25
7.1 Kommunale planer i Trondheim.....	25
7.1.1 Generelt.....	25
7.1.2 Historie.....	26
7.1.3 Geografi.....	30

7.1.4	Heimstadiære	32
7.2	De statlige normalplanene	33
7.2.1	Historie	34
7.2.2	Geografi	35
7.2.3	Heimstadiære	36
8	Drøfting	39
8.1	Den kommunale utviklingen av samfunnsfaget i Trondheim	39
8.1.1	Generelt	39
8.1.2	Historie	41
8.1.3	Geografi	42
8.1.4	Heimstadiære	43
8.2	Undervisningsplanene i Trondheim sett opp imot de statlige normalplanene	44
9	Konklusjon	48
10	Referanser	50
10.1	Litteratur	50
10.2	Lover	51
10.3	Undervisningsplaner	51
10.3.1	Trondheim kommune	51
10.3.2	Statlige planer	52

Tabeller

Tabell 7.1: Timefordeling for undervisningsplanene i Trondheim kommune	25
Tabell 7.2: Timefordeling for normalplanene utgitt for byene.....	33
Tabell 8.1: Utdrag hentet fra tabell 7.1	39

1 Introduksjon

Utviklingen av samfunnsfaget og læreplaner brukt i skolen, har en lang og interessant historie. Samfunnsfag har i lang tid vært et fag i den norske læreplanen, men faget har ikke alltid vært slik som vi finner det i dagens plan. Gjennom skolehistorien har faget utviklet seg, og nye læreplaner har fulgt og ført til denne utviklingen. I dag er det staten som lager og godkjenner disse læreplanene, men slik har det ikke alltid vært. Fra folkeskoleloven i 1889 og frem til Normalplanen i 1939, hadde kommunene et stort handlingsrom knyttet til læreplanene i skolen. Det var kommunene som hadde det overordnede ansvaret med å lage egne planer for sin kommune, samtidig som det kom ut noen få veiledende normalplaner fra staten. Det finnes derfor et mangfold av ulike planer som er brukt ute i den norske skolen i perioden fra 1889 til 1939. Ødegård (1983) trekker frem at Trondheim var en av bykommunene som ledet an utviklingen av de mer omfattende kommunale undervisningsplanene i perioden. Det at Trondheim nevnes som en fremtredende bykommune i den lokale utviklingen av undervisningsplaner er spennende.

1.1 Tema og problemstilling

På bakgrunn av at samfunnsfaget og læreplanene har en lang historie, har jeg valgt å se på denne historien i en periode tilbake i tid. Samtidsrelevansen for denne oppgaven blir redegjort for i et senere delkapittel i introduksjonen. På bakgrunn av det store handlingsrommet kommunene hadde i utarbeidelsen av undervisningsplaner i perioden fra folkeskoleloven i 1889 til Normalplanen i 1939, har jeg valgt å se på denne perioden. Det at Trondheim trekkes frem som en av bykommunene som ledet an utviklingen av undervisningsplaner i perioden, gjør det interessant å se på hvordan Trondheim kommune har brukt den kommunale friheten de er gitt. Temaet for min masteroppgave er derfor de kommunale undervisningsplanene i Trondheim, i perioden fra folkeskoleloven i 1889 til Normalplanen i 1939. Arbeidet tar utgangspunkt i denne problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål:

Kommunal styring av samfunnsfaget? De kommunale undervisningsplanene i Trondheim fra folkeskoleloven 1889 til Normalplanen 1939

- ❖ Hva er utviklingslinjene for «samfunnsfaget» i Trondheim kommunes undervisningsplaner fra 1889 til 1947?
- ❖ I hvilken grad skiller de kommunalt gitte undervisningsplanene i Trondheim kommune seg fra de de statlig veiledende normalplanene?

I det første forskningsspørsmålet vil jeg undersøke samfunnsfagets utvikling gjennom perioden. For å undersøke denne utviklingen vil jeg ta utgangspunkt i de fagene som hører inn under det som i dag er samfunnsfaget. For å undersøke om Trondheim har brukt den lokale friheten gjennom den kommunale styringen av planene, vil jeg se på undervisningsplanene i Trondheim opp imot de statlige normalplanene i samme periode.

1.2 Avgrensning

Selv om forskningsspørsmålene er avgrensede for temaet, ønsker jeg å redegjøre for en ytterligere avgrensning av oppgaven. I analysen av innholdet i planene vil jeg ikke gjennomføre en full og grundig innholdsanalyse av fagstoffet, som går dypt ned i innholdet, samt synet på historie og geografi. Jeg vil heller se på de overordnede trekkene som henger sammen med utviklingslinjene i faget gjennom perioden, for så å kunne si noe om skillene mellom de kommunale og statlige planene. Gjennom dette arbeidet vil jeg naturligvis se på faginnholdet og hva som er presentert i planene, men jeg vil ikke gå dypere ned i det enn jeg trenger for å kunne se utviklingslinjene. For å analysere utviklingen har jeg valgt å vektlegge noen hovedkategorier innenfor hvert fag som gjør at innholdsanalysen blir mulig å avgrense.

1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen brukes begrepet samfunnsfag. Det hører sammen med dagens grunnskolefag, hvor samfunnskunnskap, historie og geografi utgjør hoveddelene. I tidsperioden fra 1889 til 1939, som skal undersøkes i denne oppgaven, var ikke samfunnsfag et eget skolefag. Historie og geografi var enkeltstående fag i undervisningsplanene, mens det som kan ses på som samfunnskunnskap var en del av historiefaget. Dette ble i planen kalt samfunnslære. I tillegg til disse to fagene kan heimstadelære knyttes til samfunnsfaget og kom inn i normalplanene fra 1922/25. I Normalplanen for landfolkeskolen i 1922 kom faget inn som heimbygds-kunnskap (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s.31). I Normalplanen for byene i 1925 fikk faget navnet hjemstedslære (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1925, s.28). Det er derfor fagene historie, geografi og heimstadelære som skal undersøkes i denne masteroppgaven. Selv om samfunnsfag som begrep ikke ble brukt i tidsperioden for fagene, velger jeg å bruke den i problemstillingen. Dette fordi det både er en samlebetegnelse for fagene, og for at det gir en forståelse og kobling mot faget som brukes i skolen i dag. Samtidig er samfunnsfag også det faget som denne masteroppgaven hører innunder, og det er dagens samfunnsfag i et historisk perspektiv som skal undersøkes.

Å benytte begrepet undervisningsplan i problemstillingen er et valg jeg har tatt på bakgrunn av at Trondheim kommune selv bruker den betegnelsen om sine planer. I folkeskoleloven ble begrepet skoleplan brukt, men her velger jeg å bruke undervisningsplan (Folkeskoleloven, 1889, 1936). Faget heimstadelære blir både omtalt som heimstadelære og hjemstedslære gjennom perioden for normalplanene for byene. Jeg har i denne oppgaven valgt å kun omtale faget som heimstadelære, da betydningen av de to navnene overordnet er den samme.

1.4 Periodeavgrensning

Den valgte tidsperioden som jeg skal undersøke i denne oppgaven, er fra folkeskoleloven i 1889 til Normalplanen i 1939. Denne perioden er valgt fordi det i dette tidsrommet ikke ble utgitt statlige obligatoriske planer, før obligatoriske minstekrav ble innført med Normalplanen fra 1939. Det var derfor kommunene selv som måtte utforme egne planer og departementet ga kun ut veiledende planer. Det kommunale læreplansstyret var nedfelt i folkeskoleloven av 1889, som vil bli gjennomgått i kapittel 5. Noen kommuner valgte å bruke de veiledende planene uten endringer, mens andre lagde egne planer basert på de statlige forslagene. Derfor vil det være interessant å se på hvordan Trondheim kommune har forholdt seg til de statlige forslagene, og hvordan utviklingen av disse planene har vært gjennom denne tidsperioden uten obligatorisk innhold.

Periodeavgrensningen er derfor basert på statlige planer og lovverk. I tillegg inkluderes planen i Trondheim fra 1947, fordi denne sannsynligvis henger sammen med den statlige planen fra 1939.

Gjennom perioden var de statlige planene og lovene delt mellom by og land, noe som vises gjennom de utgitte lovene og planene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5, som tar for seg planene og lovene i perioden. Siden Trondheim var og er en by, er det byplanene jeg hovedsakelig vil trekke ut innhold fra når jeg analyserer de statlige normalplanene i denne oppgaven.

1.5 Oppgavens samtidsrelevans

Samfunnsfag er et skolefag som er definert av myndighetene, men på bakgrunn av den lokale råderetten mellom 1889 og 1939 lå forholdene til rette for betydelige lokale variasjoner i faget. Det finnes nok også lokale variasjoner i dagens samfunnsfag, men det er en viktig forskjell. De lokale variasjonene i perioden som undersøkes kan knyttes til formelt kommunalt ansvar gjennom et kommunalt læreplanarbeid. De lokale variasjonene som vi ser i dagens samfunnsfag, kan knyttes tettere til et mer uformelt arbeid som av Imsen (2020) omtales som lokalt læreplanarbeid.

Forskjellen på de lokale variasjonene i perioden kan knyttes til at skolen og fagene er i kontinuerlig utvikling. Noe av dette kommer frem gjennom nye rådende læreplaner som kommer inn i skolen. Gjennom å undersøke læreplaner som er utgitt før 1939 vil arbeidet være med på å gi et bilde av hvordan samfunnsfag var ute i skolene på den tiden, både gjennom de kommunale planene og de statlige normalplanene.

I denne oppgaven vil den formelle delen av en læreplan undersøkes, noe som innebærer å analysere hva som var intensjonen med den og hva som skulle undervises. Gjennom en slik analyse vil man ikke få et innblikk i hva som faktisk ble undervist, men hva som normativt skulle undervises i skolen gjennom samfunnsfaget. Dette vil vise hvordan faget var tenkt på den tiden, og kan ses i sammenheng med dagens fagtradisjon.

Det å se på de gamle læreplanene og hvordan disse var ute i kommunen har også relevans til dagens læreplan som kom med fagfornyelsen i 2020 (LK20). Dette på bakgrunn av at den nye læreplanen i Norge er delvis åpen, og læreren må tolke og ta egne valg for hva som skal inn i faget for å oppnå store og komplekse mål. Som Maliks (2021) nevner i *Trondheimshistorie i trondheimsskolen – nye muligheter med nye læreplaner?* er det igjen et mulighetsrom for en viss grad av kommunal frihet over deler av innholdet i faget. Dette forutsetter at kommunen selv tar politisk ansvar for å fylle vakuemet som har blitt dannet av at staten ikke velger det konkrete stoffet som skal inn i faget.

Før 1939 var det en kommunal frihet over skolens innhold, med noen begrensninger. Denne friheten ble vesentlig innskrenket med Normalplanen av 1939, før det nå kan sies å være et større rom for kommunal frihet igjen. Dette er ikke noe staten har oppfordret til eller forventer, men mulighetsrommet finnes, og det er med på å vise en sirkulasjon i læreplanarbeidet i Norge. Det betyr at det å sette seg inn i de gamle undervisningsplanene vil kunne gi et utbytte gjennom likhetstrekk mellom gamle og nye planer, og det å arbeide med en gammel plan vil også gi kunnskap og grunnlag for å skulle arbeide med nye planer som LK20 og nyere. Samtidig vil dette gi en bakgrunnskunnskap om fagets utvikling og en dypere forståelse for hva skolefaget samfunnsfag er, på tvers av ulike læreplaner.

1.6 Tidligere forskning

De kommunale planene er noe det har vært lite forskning rundt tidligere. Mange har sett på de nasjonale planene fra 1939 og fremover, og noen har også valgt å se på planene opp imot lærebøker i samme periode.

I sin hovedoppgave *Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til «Vi ere en nasjon» Norges- og verdenshistorie: en studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen* (1983) har Daniel Ødegård sett på to lærebøker av Hæreid som ble brukt i skolen sammen med undervisningsplanen for Kristiania. Tidsperioden han tar for seg er fra 1909 til 1946, men han tar samtidig med folkeskoleloven fra 1889 som legger grunnlaget for læreplanutviklingen. Gjennom sine undersøkelser har han analysert innholdet i disse bøkene gjennom perioden, og undersøkt historiesynet som kommer til uttrykk i dem. Samtidig har han også sett på bøkens innhold opp imot kravene i de gjeldende undervisningsplanene for faget i folkeskolen som hørte sammen med bøkene tidsmessig. På bakgrunn av at han ser på bøkene opp imot gjeldene planer, trekker han frem læreplansituasjonen etter 1889 og utviklingen senere. I starten av perioden var det kommunene som selv fikk frihet til å lage egne planer. Ødegård trekker frem vanskeligheten med å lage bøker som skulle brukes bredt over store deler av landet, når planene hovedsakelig ble produsert i kommunene. Han fremhever noen bykommuner som førte an i arbeidet med å lage mer omfattende planer. Hamar, Kristiania og Trondheim er de byene som han mener utmerker seg. På grunn av at Hæreid både jobbet i skolen i Kristiania og hans bøker ble produsert der, tok han utgangspunkt i planene derifra, med den første fra 1906.

I sin upubliserte prosjektrapport *Mellom kommunal frihet og nasjonal kontroll: Lokalt læreplanarbeid i historisk og komparativt perspektiv* (1988) ser Svein Lorentzen på lokalt læreplanarbeid i tidsrommet fra folkeskoleloven i 1889 og frem til planen på 1980-tallet. Han tar for seg ulike perioder gjennom læreplanutviklingen. Det er den første perioden hans som er spesielt interessant i forbindelse med denne oppgaven, *1889-1939: enhetsskolen tar form*. Her kommer det frem at kommunene har en lokal frihet i undervisningsplanene frem til 1939, men at den nasjonale kontrollen deretter styrkes med minstekravene i Normalplanen fra 1939. Samtidig har kommunene fortsatt lokal frihet til å utforme planene, så lenge minstekravene ble oppfylt. Det trekkes også frem at planen i 1939 var med på å svekke den lokale friheten i læreplanarbeidet gjennom styrkingen av enhetsskolen. Gjennom hele prosjektrapporten ser han på vekten av den lokale friheten og den nasjonale kontrollen. Dette kan trekkes opp imot samfunnsrelevansen av denne oppgaven, med den gjentakende sirkelen mellom lokal frihet og nasjonal kontroll.

I sin doktoravhandling *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker* (2016) har May Brit Hovland sett på historiefaget i lærebøkene i perioden 1889-1940. Som Ødegård, ser også hun på lærebøkene som ble brukt i historie i samme periode. I sammenheng med lærebøkene trekker hun også frem læreplanarbeidet og læreplanene som gis ut i perioden. På bakgrunn av åpne læreplaner fra 1889, setter hun som en forutsetning at det var lærebøkene som la hovedgrunnlaget for innholdet i skolens historieundervisning. Hennes problemstilling er *Hvordan ble Norge og nordmenn definert i historielæreboka, og hva forteller dette skolefaglige innholdet om et selvbilde, fiendebilde og verdensbilde i endring 1889-1940?* Denne perioden har hun igjen delt inn i tre deler og den som er mest tilknyttet denne oppgaven er *Hvordan ble Norge og nordmenn definert*

institusjonelt. Dette fordi det henger tett sammen med lover og planverk som brukes i denne oppgaven.

Forarbeid til normalplan for grunnskolen (1970) er et produkt av at Normalplanutvalget som ble nedsatt med mandat for å se på hvilke prinsipper som var gjeldende i Normalplanen for folkeskolen og læreplanen for forsøket med den 9-årige grunnskolen. Samtidig som de skulle se på hvilke prinsipper som burde være gjeldende for en ny mønsterplan for en 9-årig grunnskole. I deres arbeid har de først sett på de første normalplanene for folkeskolen, det de kaller Normalplanen av 1890 og normalplanene i 1922/1925. Forarbeidet tar for seg kort hvordan planene ble til, og hva de ulike planene bestod av. Her trekkes det kun frem de statlige retningslinjene i form av planene, mens det ikke står så mye om hvordan de lokale planene var utformet. Det neste de tar for seg er Normalplanen fra 1939 - hvordan den ble til, utforming, innhold og erfaringer rundt den. Videre tar de for seg det som har skjedd med tanke på læreplanene fra 1939 til 1967. På grunn av at perioden i denne oppgaven slutter med Normalplanen i 1939, velger jeg ikke å gå videre inn på det som skjer i Normalplanutvalget av 1967 etter 1939.

Svein Lorentzen og Normalplanutvalget i 1967 har sett på lovgivningen og utformingen av planer generelt i perioden, men de har ikke sett på dette opp imot en spesifikk kommune. Ødegård har som nevnt kun sett på Kristiania opp imot utvalgte lærebøker. Derfor vil min masteroppgave være den første som tar for seg de kommunale planene i Trondheim for perioden fra 1889 til 1939. Samtidig vil jeg ta for meg litt av det de andre har forsket på, fordi det har relevans for oppgaven selv om vi ikke undersøker det samme. Noe av materialet er likevel til dels det samme eller tilsvarende.

1.7 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i ni hovedkapitler med følgende struktur og innhold:

Kapittel 1 – Introduksjon: Presentasjon av tema, problemstilling, relevans og avgrensning for oppgaven, samt tidligere forskning på området.

Kapittel 2 – Læreplanteori: Teoretiske perspektiver - presentasjon av Goodlads virkeligheter av læreplanen.

Kapittel 3 – Skolehistorie i perioden: Presentasjon av relevante deler av skolehistorien i perioden.

Kapittel 4 – Kommunalt og lokalt læreplanarbeid: Definisjon av kommunalt og lokalt læreplanarbeid, for seg selv og opp mot hverandre.

Kapittel 5 – Lovverk og planer: Presentasjon av lover og læreplaner fra perioden som er brukt i denne oppgaven.

Kapittel 6 - Metode: Gjennomgang av metodisk forankring, innsamling av data og fremgangsmåte for analysen.

Kapittel 7 – Analyse av planene: Analyse av de læreplanene som er brukt i denne oppgaven.

Kapittel 8 – Drøfting: Diskusjon rundt det som fremkommer i analysen, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Kapittel 9 – Konklusjon: Oppsummering av oppgaven i form av svar på hvert av forskningsspørsmålene, samt en sammenfattet konklusjon til slutt.

2 Teoretiske perspektiver

Hermeneutikk handler om å forstå og fortolke. Dette skjer gjennom det Myhre (2014) trekker frem som å se en del i lys av helheten, og helheten i lys av delene. Denne prosessen kan ses i sammenheng med det som omtales som den hermeneutiske sirkelen, der helheten og delene ses sammen, samtidig som det er et forhold mellom tekst og kontekst og den som leser og teksten (s. 19). I denne oppgaven kommer det til uttrykk gjennom at hver enkelt plan blir sett opp imot helheten, som er alle planene, og at alle planene blir sett opp imot enkeltplaner. Samtidig er forholdet mellom tekst og konteksten viktig. Konteksten til planene er viktig for å kunne forstå og tolke dem. De må ses i sammenheng med skolehistorien og bakgrunnen for deres opprettelse, gjennom blant annet lovverket. Til slutt vil det være et forhold mellom leseren, som i denne sammenheng er meg, og fortolkningen av tekstene. Jeg må ha en forståelse for hva kildematerialet er, samtidig som mine fordommer er relevante for undersøkelsen.

Gadamer mener at vi ikke går til et materiale uten fordommer, eller tanker på forhånd rundt hva de handler om. Fordommene påvirker fortolkningen. Vi vet som oftest omtrent hva vi leter etter når vi går til et materiale. For å kunne undersøke er det ifølge Gadamer nødvendig med fordommene våre, fordi vi bruker våre egne instinkter, synspunkter og erfaringer når vi undersøker (Myhre, 2014 s. 25). I arbeidet med denne oppgaven gikk jeg inn med en tanke om at det det burde være noen vesentlige forskjeller mellom de lokale planene i Trondheim og de statlige normalplanene. Dette har derfor vært med meg gjennom undersøkelsen, for enten å bekrefte eller avkrefte mine fordommer.

2.1 Goodlads læreplanteori

John I. Goodlad er en sentral og mye brukt teoretiker innenfor emnet læreplanteori. I denne oppgaven velger jeg å bruke hans inndeling av forståelsen ved en læreplan, for å kunne se dens ulike virkeligheter og hvilke virkeligheter jeg kan si noe om med mitt kildemateriale. Hans inndeling av dette kommer frem i *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* fra 1979. Goodlad har delt inn dette i fem ulike virkeligheter, som tar for seg prosessen fra ideen til læreplanen og frem til hvordan den blir erfart. De fem ulike virkeligheter er den ideologiske-, formelle-, oppfattede-, gjennomførte- og erfarte læreplanen. Videre kommer en kort redegjørelse for de fem trinnene, og hvordan disse har betydning for denne oppgaven.

Den ideologiske læreplanen handler om hvilke tanker og faglige-, kulturelle- eller tradisjonsbundede ideer som ligger bak en læreplan. Ofte kommer ikke de originale ideologiske ideene til planen ut til elevene. Det kan derfor være vanskelig å se dette i den ferdig utformede læreplanen, fordi det er kun den ferdige planen folk flest kjenner til. Dette kan også henge sammen med at denne delen må gjennom politisk godkjenning og flere aktørers tolkning før den havner i undervisningen til elevene.

Det er gjennom den offentlige godkjenningen vi får den formelle læreplanen. Den er publisert som et dokument og blir brukt av skoler og lærere der den er vedtatt. Samfunnets interesser blir ofte nedfelt i den formelle læreplanen. Planen blir til gjennom politiske prosesser, og vil derfor til slutt inneholde de interessene personene involvert har og de vil bli gjeldende. Gjennom den formelle læreplanen, vil man komme tettere på

intensjonen til skolen ved å se på hva elevene skal gjennom. Denne delen vil også være åpen for tolkning av ulike aktører.

Det er gjennom den oppfattede læreplanen at tolkningen av læreplanen starter. Hva som er offisielt godkjent er nødvendigvis ikke det ulike aktører, skoler og lærere tenker om læreplanen. Hvordan læreplanen oppfattes, vil derfor være ulik for forskjellige personer og instanser. Lærere må derfor tolke og forstå læreplanen, samtidig som læreres ulike kompetanse og erfaring vil få innvirkning på dette. Det er ikke bare lærere som tolker den formelle læreplanen, foreldre kan også gjøre det og sette krav ut ifra hvordan de tolker den.

På bakgrunn av at den formelle læreplanen har et rom for tolkning, er det den gjennomførte læreplanen elevene får et innblikk i. Det er dette som er lærerens tolkning av læreplanen og hvordan den brukes i undervisningen. Den gjennomførte læreplanen er derfor det som forgår i klasserommet gjennom hver time. Derfor vil også læreplanen få ulik betydning ulike steder, fordi lærere har forskjellig tolkning av den. Den gjennomførte læreplanen er en tolkning av læreplanen som ofte kun finnes hos de som har vært en observerende del av undervisningen. Samtidig vil det være vanskelig å dokumentere den, fordi det ofte kun være kun én lærer inne i undervisningen.

Det som omfatter den erfarte læreplanen, er hvordan elevene erfarer det som foregår i undervisningen og klasserommet. Her vil det kunne være mange tolkninger, fordi ulike elever har ulike tolkninger av hva de har lært og erfart. Dette kan også påvirkes av deres egen bakgrunn. Å samle materialet på den erfarte læreplanen kan være vanskeligere enn på den gjennomførte. Det er vanskelig å vite hva elevene tenker, og ved å spørre dem må det stilles spørsmål til deres validitet. Disse fem trinnene er med på å vise en prosess gjennom læreplanarbeidet. Det er ikke slik at ideene bak kommer gjennom det som blir offentlig besluttet og som er det som går rett gjennom til elevene. Læreplanen er gjennom en god del tolkning fra ulike hold, gjennom hele sin vei fra en idé, gjennom klasserommet og frem til eleven.

Gjennom det ideologiske og det formelle nivået kommer intensjonen til de som har laget læreplanen ut, men hvordan den har fungert ute i klasserommet kan vi si lite om. Det er også derfor den formelle læreplanen vil ha hovedfokus i denne oppgaven, dette på bakgrunn av at kildematerialet som brukes er formelle læreplaner. Den oppfattede læreplanen vil kunne trekkes inn gjennom Trondheim kommunes tolkninger av de statlige forslagene og hvordan de har tatt de i bruk eller ikke, samt tolkningen av lovene i perioden. Gjennom både den formelle og den oppfattede vil nok litt av den ideologiske læreplanen muligens også komme frem gjennom analysen av faginnholdet.

3 Skolehistorie i perioden

Jeg vil i dette kapitlet trekke frem noen overordnede trekk fra periodens skolehistorie, og jeg har valgt å gjøre noen hensiktsmessige avgrensninger. Først og fremst velger jeg å trekke frem skolehistorien innenfor folkeskolen, dette på grunn av undervisningsplanenes klassetrinn. Jeg velger derfor å ikke si så mye om den høyere skole eller lærerutdanningene. Dette kapitlet må ses i sammenheng med kapittel 5. *Lover og planer*, der en del av arbeidet rundt lovene og planene trekkes frem. Derfor velger jeg å ikke greie ut om det i dette kapitlet. Felles for skolehistoriene for denne perioden er at endringene leses som en utvikling og modernisering av det norske skolesystemet.

Starten på arbeidet med å modernisere og utvikle skolen mot slutten av 1800-tallet kom med Sverdrup som statsminister, i den aller første parlamentariske regjeringen i Norge i 1884. Han ville gjennomføre Venstres folkeskoleprogram, og for å starte dette arbeidet ble det opprettet en kommisjon i 1885, som også inkluderte en kvinne for første gang i den norske historien (Dokka, 1988, s. 78). Dette førte til folkeskoleloven av 1889, og med loven ble det kommunale selvstyret utvidet til å gjelde skolen. Navnet folkeskole kom først og fremst inn som et slagord for å endre det som var allmueskolen i tiden før 1889. Bakgrunnen var å danne en skole for alle. For at de som hadde sendt barna sine på «bedre» skoler skulle ville sende barna sine til felles skoler, måtte skolen forbedres og løftes (Tønnessen, 2011, s. 28) - noe som ble målet gjennom denne perioden.

Med folkeskoleloven fikk kommunen en større makt og styring over skolen og dens innhold. Derfor ble den lokale demokratiske makten vesentlig større, og rundt 1900 var denne makten over skolen så stor som den aldri har vært i ettertid. Dette kan ses i lys av Venstres hjertesak, som gikk ut på at makten og styret av skolen burde ligge hos folket (Tønnessen, 2011, s. 44).

Årene fra 1910 til 1920 var en vekstperiode for den norske skolen. I denne perioden ble det innført mer gratis skolemateriell og timetallet økte. For byene, som Trondheim, skjedde dette i 1917. Tanken om enhetsskolen vokste frem. Med arbeiderpartiet i spissen, ble normalen fra 1920 en 7-årig folkeskole med en 3-årig middelskole etterpå, som bygde på folkeskolen. På grunn av at stortinget kun ga statsbidrag til høyere skoler som bygde på folkeskolen, ble dette derfor fort normalen (Myhre, 1994, s.74). Noe som la et ekstra grunnlag for styrkingen av folkeskolen, var folkeskoleloven som kom i 1936. Dokka (1988) trekker frem at folkeskoleloven var med på å gi folkeskolen et løft. Samtidig var arbeidet som skjedde rundt den nye loven med på å gjøre den norske skolen enestående. Dette skjedde gjennom en fastsettelse av en 7-årig folkeskole som var starten på den norske enhetsskolen, og at alle barnene gikk i den samme skolen. Den største utviklingen, som er et særtrekk for det norske utdanningssystemet i perioden, er nettopp utviklingen av enhetsskolen, hvor de private skolene ble drastisk redusert i antall. Dette betydde at de fleste barna i Norge gikk på samme skole gjennom den obligatoriske undervisningen (Tønnessen, 2011, s. 54). Dette kan ses i sammenheng med det Dokka ser på som den enestående norske skolen mot slutten av perioden.

Skolen gikk gjennom disse årene ikke bare gjennom en økonomisk og politisk omveltning, men også en pedagogisk omveltning. Denne endringen i det pedagogiske grunnlaget kan i bunn og grunn ses på som en reaksjon på folkeskolens pedagogiske utvikling. Det pedagogiske grunnlaget fra siste halvdel av 1800-tallet var at læreren og fagstoffet var det sentrale i skolen - læreren skulle presentere stoffet, og elevene skulle tilegne seg det og huske det (Myhre, 1994, s. 69). Pugging og hukommelsen sto som en sterk grunnpilar i skolens pedagogiske grunnlag, men dette skulle endres.

På 1920- og 1930-tallet fikk reformpolitikken størst fotfeste i landet (Thuen, 2017, s. 118). Reformpedagogikken handler i hovedsak om at barnet selv er i sentrum. Dette fordi barna har en egen livsform, og de må også kunne utvikle seg naturlig i skolen. Noe av det som har betydning for skolen var at læreaktivitetene skulle ta utgangspunkt i elevenes naturlige behov og interesser. Samtidig skulle mengden kunnskapskrav være et minimum, for å bygge deres ferdigheter (Myhre, 1994, s.70-71). Tidligere var hukommelsesaspektet et viktig punkt i skolen, men nå ble det viktigere at elevene selv skulle få finne ut av ting. Samtidig skulle elevene også jobbe mer i grupper, og ikke kun gjennomføre oppgaver individuelt (Tønnessen, 2011, s. 42). Dette finner man igjen i det som ligger bak utviklingen av nye planer på slutten av perioden. Reformpedagogikken kan gjenfinnes i Normalplanen fra 1939, spesielt i arbeidsskoleprinsippet. Normalplanen i 1939 innebar ingen likestilling mellom kjønnene i planen, og jentenes tilbud med tanke på undervisningen i skolen var mindre enn guttenes (Thuen, 2017, s. 119).

Thuen (2017) oppsummerer tre hovedtrekk ved skolehistorien i oppgavens periode. Det første er en statliggjøring av det norske skolevesenet i alle trinnene av skolesystemet. Det andre er at skolens system bindes sammen til en gjennomgående systematisk enhet. Det siste er en utbredelse av skolen som en nasjonal enhet. Det første er et resultat av at de private skolene ble vesentlig redusert i antall, og de fleste barna gikk derfor i statlige skoler. Når det kommer til den systematiske enheten, går det ut på at det er en sammenheng gjennom hele utdanningsløpet fra start til slutt. Folkeskolen ble en grunnskole for den høyere utdanningen, og det ble gjennom perioden dannet en rød tråd gjennom hele skolesystemet. Skolen som en nasjonal enhet kom gjennom den gradvise etableringen av enhetsskolen, som nesten alle barna ble en del av. Samtidig kan utviklingen av enhetsskolen ses i sammenheng med at skolene i landet ble likere og likere. Dette kom gjennom en mer statlig styring med mer bindende og obligatoriske læreplaner, noe som også førte til mindre lokalt selvstyre over skolens faglige innhold.

4 Kommunalt og lokalt læreplanarbeid

4.1 Kommunalt læreplanarbeid i perioden og begrepsforklaring

Med folkeskoleloven av 1889 skulle kommunene selv lage egne planer som skulle brukes i kommunenes folkeskoler. I §43 i folkeskoleloven av 1889 sto det at skolestyret i hver kommune skulle lage skoleplaner som inneholdt undervisningsplaner for de ulike fagene, samt timefordelingstabell for fagene og klassetrinnene (Folkeskoleloven, 1889, s. 11). Mer om skolestyrets oppgaver og sammensetning kommer senere i kapittel 5.

Noe som kan beskrive perioden fra 1889-1939 er kommunalt læreplanarbeid. Med dette menes arbeidet som foregikk med å lage planer på kommunalt nivå. Kommunene hadde friheten til å lage egne planer, og derfor kan arbeidet knyttes til begrepet kommunalt læreplanarbeid. Grunnen til at jeg velger å definere dette begrepet er for å kunne skille det som senere ses på som lokalt læreplanarbeid fra det kommunale. Planene som ble utformet i de norske kommunene fra 1889 til 1939 kan betegnes som kommunale læreplaner.

Gjennom folkeskoleloven av 1889 ble begrepet skoleplan og undervisningsplan trukket frem gjennom disse planene. Slik som det er formulert i loven, tyder det på at skoleplanen er det overordnede begrepet som brukes for innholdet i skolen. I det ligger undervisningsplanene og timeantall, samtidig som det også lå retningslinjer til de ulike aktørene i skolen i skoleplanen. Det første statlige forslaget til skoleplaner fikk betegnelsen skoleplan. Planen som ble utgitt i Trondheim i 1896 fikk også navnet skoleplan, og inneholdt både instruksjoner, undervisningsplaner og timefordelingstabell. De statlige forslagene fra 1922 og 1925 fikk navnet normalplaner. Den statlige planen som kom i 1939 fikk også navnet Normalplan, men for landsfolkeskolen fikk den navnet mønsterplan. Planene som ble laget i Trondheim kommune i perioden etter 1896, fikk alle navnet undervisningsplaner. Det viser nok til at planene som ble laget i Trondheim kun inneholdt planer for hvert fag og timefordelingen. Det var dette lærerne skulle bruke som grunnlag for sin undervisning.

4.2 Lokalt læreplanarbeid i dag

Når det i dag snakkes om begrepet lokalt læreplanarbeid, kan betegnelsen «lokalt» referere til ulike nivåer og betydninger av lokalt. Disse nivåene kan være den enkelte kommune, skole eller lærer. Det betyr at lokalt læreplanarbeid kan foregå på ulike nivåer. Mest vanlig i dag brukes begrepet lokalt læreplanarbeid opp imot hva som skjer på den enkelte skolen, eller i gruppen av lærere. Dagens lokale læreplanarbeid kan nok trekkes mer mot ulike planer som årsplaner, undervisningsplaner og lignende. Lærerne har gått ut fra den nasjonale læreplanen, og planene har blitt konkretisert gjennom det Imsen (2020) omtaler som lokalt læreplanarbeid. Hun presiserer også at dagens læreplaner skal konkretiseres og tolkes på et lokalt nivå – altså gjennom et lokalt arbeid med nasjonale planene.

De statlige læreplanene legger grunnlaget for hvor stor grad det er åpning for det lokale læreplanarbeidet, og retningslinjene for dette arbeidet. Hvis planene er åpne, er det en større mulighet for å kunne gjøre store lokale tilpasninger. Motsatt vil strammere og mer detaljerte planer føre til mindre mulighet for lokale tilpasninger gjennom det lokale læreplanarbeidet (Imsen, 2020, s. 310).

Fra planen i 1939 og til og med fagfornyelsen i 2020 (LK20) har planene hatt ulikt format med tanke på hvor åpne eller lukkede de har vært. Med innføring av minstekrav i Normalplanen i 1939, ble rommet for lokal styring av skolens innhold innskrenket, samtidig som lærebøkene ble brukt som styring for undervisningen. Disse ble laget med utgangspunkt i planene, og hang tett sammen med de statlige planene helt frem til rundt 1970-tallet. Planene som kom på 1970- og 1980-tallet inneholdt en større lokal frihet i det lokale læreplanarbeidet igjen, ved at lærerne selv kunne ta større styring over lærestoffet som skulle inn i de ulike fagene (Imsen, 2020, s. 311). Med mer lokal styring betydde det også mer lokalt læreplanarbeid, som også ble nedfelt i læreplanen. Det lokale arbeidet ble også trukket videre inn i nyere læreplaner, samtidig som det kom veiledninger med tanke på hvordan det lokale læreplanarbeidet skulle utføres. Gjennom mer åpne læreplaner gir myndighetene mer tillit til skolene, men legger også mer av ansvaret over på dem. Som en konsekvens av mer lokal frihet, kan det føre til enda større forskjeller - noe som igjen kan svekke likheten og enhetsskolen.

4.3 Kommunalt og lokalt læreplanarbeid før og nå

Goodlads (1979) beskrivelse av ulike virkeligheter av læreplanen kan benyttes til å skille det som i denne oppgaven defineres som kommunalt læreplanarbeid og det som i dag blir omtalt som lokalt læreplanarbeid. Det som er definert som kommunalt læreplanarbeid i oppgavens tidsperiode, kan knyttes til den formelle læreplanen. Den formelle læreplanen har blitt til gjennom kommunens arbeid med å utarbeide disse. Det som i dag defineres som lokalt læreplanarbeid, knyttes til det Imsen (2020) mener med en konkretisering og tolkning av den nasjonale læreplanen. Den nasjonale læreplanen vil være den formelle læreplanen, og gjennom det Imsen omtaler som det lokale læreplanarbeidet, kan den nasjonale læreplanen knyttes til Goodlads oppfattede og til dels gjennomførte læreplan. Dette på grunn av at dagens lokale læreplanarbeid går ut på å tolke den nasjonale læreplanen, som går ut på hvordan man oppfatter den formelle læreplanen. Selv om det lokale læreplanarbeidet i dag kan gjøres på et lokalt nivå, er det ikke det samme som det som i denne oppgaven er definert som et kommunalt læreplanarbeid.

Noe som også kan være med på å gjøre det kommunale læreplanarbeidet annerledes fra det lokale læreplanarbeidet i dag, er avstanden mellom ulike institusjoner. I dag er det stor avstand mellom utdanningsdepartementet og den enkelte skole, og det er departementet som fastsetter læreplanene. I perioden for denne oppgaven var det nok også stor avstand mellom departementet og den enkelte skolen, men det var ikke departementet som utformet og fastsatte planene - det var skoleeier, som var kommunene. Det kan derfor hevdes at avstanden mellom planutgiver og bruker i perioden var kortere enn den er i dag.

5 Lovverk og planer

Dette kapittelet er en introduksjon til både de statlige forslagene til undervisningsplaner og undervisningsplanene fra Trondheim kommune som skal brukes i oppgaven. Jeg vil her si noe kort om planene og arbeidet rundt dem. Selve innholdene i planene vil det ikke bli gått i dybden på her, da det kommer senere i analysedelen av oppgaven. Det vil også bli gitt et overblikk over folkeskolelovene i perioden, og da hovedsakelig knyttet til det som omtaler undervisningsplanene og arbeidet rundt dem. Lovene legger grunnlaget for både de statlige og kommunale planene. De vil derfor være relevante for oppgaven, men vil ikke bli analysert på samme måte som undervisningsplanene. De viktige paragrafene som er knyttet til oppgaven vil trekkes frem. Der innhold trekkes frem med paragrafer, er det hentet fra lovene som er knyttet til byene, fordi Trondheim i denne perioden omfattes av disse lovene.

5.1 Statlige lover og forslag

5.1.1 Folkeskoleloven 1889

Etter arbeidet i kommisjonen som ble satt ned i 1885, som nevnt i kapittel 3, kom det etter hvert en ny lov i 1889, folkeskoleloven. Den ble utgitt i to eksemplarer, én for landet og én for kjøpstedene. Kjøpsted og by vil bli brukt litt om hverandre, på grunn av at planene og lovene starter med å bruke begrepet kjøpsted, før de senere blir omtalt som byer. Så lenge innholdet ikke er spesifikt knyttet til innhold i lovene eller planene som brukes, benytter jeg hovedsakelig by som betegnelse. Folkeskoleloven la grunnlaget for opprettelsen av folkeskolen, og ble et symbol på et politisk ønske om en felles skole for alle barn i Norge. Ønsket var en felles skole med statlig kontroll, men som også hadde en stor grad av kommunalt selvstyre (Lorentzen, 1988, s. 7). Det kommunale selvstyret i en skolekontekst bygde blant annet på at kommunene selv skulle lage egne skoleplaner. Som nevnt tidligere står det i §43 i folkeskoleloven av 1889 at skolestyret i hver kommune skulle lage skoleplaner som inneholdt undervisningsplaner for de ulike fagene, samt timefordelingstabell for fagene og klassetrinnene. Den nye folkeskolen med kommunalt selvstyre skulle være en del av demokratisk dannelse i landet (Thuen, 2017, s. 91).

5.1.2 Utkast til skoleplaner for landfolkeskolen

Etter folkeskoleloven ble iverksatt ble det utarbeidet forslag til skoleplaner, men kun for landsskolene. Dette på bakgrunn av at departementet mente de gamle planene som allerede fantes i byskolen kunne brukes som et utgangspunkt for bykommunene til å selv lage egne planer (Lorentzen, 1988, s. 10). Dette er med på å vise en forskjell i utviklingen av byskolen og landsskolen, hvor staten mente det var viktig å løfte landsfolkeskolen opp til det nivået deler av byfolkeskolen var på. Samtidig var byene ofte flinkere til å løse problemer knyttet til skolen. Planen departementet arbeidet med for landfolkeskolen kom ut i 1890 (Normalplanutvalget av 1967, 1970, 10). Dokka (1988) hevder tanken bak det statlige forslaget til en skoleplan var god, men at den feilet litt på grunn av at planene som i utgangspunktet skulle være en norm for planlegging, i stor grad ble benyttet uten endringer. I mange kommuner ble planene brukt uten endringer helt frem til 1920-tallet, noe som betydde at de etter hvert ble veldig gamle og

utdaterte. Mens planarbeidet i landkommunene ikke gikk helt som det var tenkt, tok planarbeidet etter folkeskoleloven i byene en annen retning. Byene lagde egne planer, men mange bykommuner fulgte tett planarbeidet som ble gjort i Kristiania og brukte den som en mal når det ikke fantes et statlig forslag (Dokka, 1988, s. 99).

5.1.3 Normalplanene på 1920-tallet

Det var nå over 30 år siden forrige plan fra staten kom ut, og en plankomité som skulle utarbeide en ny plan ble opprettet (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 11). Landsskolens planer var foreldet, og flere klaget over at planen ikke ga god nok veiledning til skolestyrene. På bakgrunn av plankomiteens arbeid kom det endelig ut en ny plan for landfolkeskolen i 1922, som hadde vært gjennom flere ledd med godkjenning. Fortsatt tok nok en god del av kommunene i bruk også denne planen uforandret, men 1922-planen fikk også en større utbredelse som en norm for eget kommunalt planarbeid for landkommunene (Dokka, 1988, s. 123). Dette førte til en revidering av planarbeidet i mange landkommuner, og en styrking av landsfolkeskolen.

I utgangspunktet ønsket egentlig ikke departementet å lage en normalplan for byskolen. Men etter planen i 1922, kom det frem et ønske fra flere kanter om en plan for byene (Lorentzen, 1988, s. 16). På grunn av dette ble det derfor utgitt en plan for byene i 1925 som tok utgangspunkt i 1922-planen, og departementet gjorde kun små endringer for at den skulle fungere for byene. (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 11) Undervisningsplanene som kom på 1920-tallet var mer omfattende enn tidligere planer. Dette innebar en utvidelse av fagene, som blant annet heimbygdskunnskap for landet og heimstadiære for byene. Samtidig fikk undervisningsplanene en ny strukturering gjennom at hvert fag var inndelt i mål, plan og vink (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 12).

5.1.4 Folkeskoleloven 1936

Noe som er viktig å være klar over er at lover er dynamiske, og endrer seg med tiden. Selv om lovene blir utgitt på ett tidspunkt, blir de ofte reviderte, og det kommer nye forståelser av hvordan de skal tolkes. Etter folkeskoleloven av 1889, kom det ikke en ny folkeskolelov før i 1936. Det betyr likevel ikke at loven av i 1889 var uforandret helt til den nye loven kom. I perioden mellom 1889 og 1936 ble 1889-loven revidert og endret mellom 17 og 22 ganger, avhengig av om det var for byene eller landet (Dokka, 1988, s. 90).

Med den kommunale friheten som var gitt etter folkeskoleloven i 1889, kom det også etter hvert et ønske om å stramme inn det kommunale selvstyret ved å lage planer som ikke var valgfrie, men delvis obligatoriske gjennom minstekrav (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 13). Den parlamentariske skolekommisjonen som mellom 1925 og 1927 arbeidet med utviklingen av den norske skolen ønsket også at departementet kunne lovfeste minstekrav som kommunene måtte overholde (Lorentzen, 1988, s. 17). Etter kommisjonsarbeidet med en ny lov, kom det en ny folkeskolelov i 1936. Denne var som i 1889 også utgitt i to ulike eksemplarer - én for bykommunene og én for landkommunene. I folkeskoleloven av 1936 ble det derfor vedtatt at departementet skulle utarbeide minstekrav som måtte overholdes. I §9c i folkeskoleloven for byene av 1936 står det at departementet skal utarbeide en normalplan med minstekrav som vil være bindende for alle skoler. I en anmerkning til §9c i loven av 1936 står det også at en Normalplan som omtales ikke er utarbeidet enda, men er under arbeid. Samtidig står det at plan forventes i slutten av 1937, og at kommunene skal fortsette å bruke den

nåværende planen som brukes i kommunene frem til denne kommer ut. Loven som kom i 1936 dannet derfor grunnlaget for revidering av normalplanene ute i skolen, og arbeidet med å lage nye planer startet. Nå skulle ikke lenger undervisningen i folkeskolen bli fastsatt på et kommunalt nivå, men et statlig nivå (Dokka, 1988, s. 128). I §44 om utarbeidelse av skoleplan i loven av 1936, står det at skolestyret skal utarbeide skoleplan jfr. §9. I en anmerkning til §44 står det at når normalplanens innhold oppfylles, står ellers skolestyret fritt til å gjøre det som passer best for kommunene. Det betyr at selv om det i loven kommer frem at departementet skal lage en normalplan med minstekrav som er bindende for alle, har fremdeles skolestyret noe myndighet rundt utarbeidelsen. Hvor stor frihet de har i praksis er heller usikkert, med tanke på hvor ambisiøs og detaljert planen som kom var. Lorentzen (1988) trekker frem at selv om det fortsatt var kommunene som skulle utarbeide undervisningsplaner, ble Normalplanen i 1939 en begrensning på den lokale friheten. Dette gjennom at det flere ganger i planen ble presisert at de lokale variasjonene burde begrenses, og at minstekravene var omfattende.

5.1.5 Normalplanen 1939

På slutten av året 1936 ble det dannet en komité som skulle utarbeide en ny normalplan etter 1936-loven. Denne komitéen bestod blant annet av skoleinspektør Bernhof Ribsskog, ulike lærere, en rektor og andre skoleinspektører (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 16). På bakgrunn av B. Ribsskogs arbeid i forkant av planarbeidet, og hans posisjon i komitéen, ble den nye normalplanen inspirert av Ribsskog og Aalls utarbeidelse av *Undervisningsplanene i folkeskolen: et pedagogisk- psykologisk forarbeide til nye planer for orienteringsfagene (1936)*. Deres påvirkning kan ses gjennom blant annet minstekravene, hvor de mente at kravene til eleven når det gjaldt kunnskap måtte settes ned hvis det skulle være mulig å innføre det de refererte til som arbeidsskoleprinsippet. Dette prinsippet var også noe de var med å påvirke. De mente at elevene fikk mer ut av selvstendig arbeid, og at hukommelsen og puggingen måtte vike for dette (Dokka, 1988, s. 146). Arbeidsskoleprinsippet ble implementert i normalplanen i 1939.

På samme måte som loven i 1936 ble utgitt i to eksemplarer, en for byfolkeskolen og for landfolkeskolen, kom også normalplanene av 1939 ut i to varianter. I praksis var det ingen stor forskjell mellom dem. En forskjell var imidlertid at planen for landfolkeskolen fikk navnet mønsterplan, mens planen for byen fikk navnet Normalplan. Bakgrunnen for dette var hovedsakelig at mønsterplan passet bedre inn med landsskoleloven, som var knyttet til nynorsk. Begge planene kan likevel omtales som normalplaner (Dokka, 1988, s.143).

5.2 Undervisningsplanene i Trondheim

Folkeskoleloven av 1889 la rammene for det kommunale læreplanarbeidet, som var en del av det kommunale selvstyret over skolens innhold. Etter loven i 1889 startet også utarbeidelsen av kommunale skoleplaner i Trondheim. Karl Aas ble skoleinspektør samme året, og han hadde virkelig troen på loven som skulle være med på å lage en felles skole for alle barn i samfunnet (Danielsen, 1997, s. 171). På grunn av sin posisjon og engasjement i arbeidet, ble han derfor en viktig og ledende person i skoleplanarbeidet i kommunen (Lorentzen, 1988, s. 13).

Noen år senere, i 1892, kom den første undervisningsplanen for skolene i Trondheim. Dette var ikke den eneste planen som kom ut før det kom nye statlige planer. I

Trondheim kom det først ut en plan i 1896, før det kom to midlertidige planer i 1901 og i 1906. Den siste kommunale planen som kom før den nye statlig reviderte planen, var den kommunale undervisningsplanen i 1917.

Før Ole Konrad Ribsskog ble skoleinspektør i Trondheim, var han også en viktig del av kommunepolitikken i Trondheim. Han ble i 1917 arbeiderpartiets første ordfører i kommunen. Som ordfører hadde han stor innflytelse på skolepolitikken og dette vises gjennom beskrivelsen til Danielsen (1997): «Først og fremst på bakgrunn av Ribsskogs store innflytelse skulle skolepolitikken bli den sentrale arbeidsoppgave for partiets bystyregruppe». Han kjempet også en kamp for en demokratisk skole og at fellesskolen var en viktig brikke i å utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet (Danielsen, 1997, s. 301).

Ved neste utforming av statlige planer var Karl Aas en sentral mann. Han var formann i plankomiteén for arbeidet med de statlige planene som kom ut i 1922/25 (Normalplanutvalget av 1967, 1970, s. 11). I Trondheim startet det etter hvert et revideringsarbeid etter at det kom ut en ny statlig Normalplan i 1925. I 1929, fire år etter den nye statlige Normalplanen kom, kom det ut en ny kommunal undervisningsplan i Trondheim.

Parallelt med arbeidet med den nye Normalplanen i 1939, foregikk det også et lokalt arbeid med nye planer i Trondheim kommune. Mens Bernhof Ribsskog sto i spissen i komiteén for arbeidet med de statlige planene, var det skoleinspektør Ole Konrad Ribsskog, altså broren, som sto i spissen for det lokale arbeidet i Trondheim (Lorentzen, 1988, s. 19). Trondheim fikk en ny undervisningsplan i 1937. Det var året etter folkeskoleloven i 1936 kom, med informasjon om minstekrav som var bindende for alle kommunene i landet. Derfor vil det bli spennende å gjennom analysen se hvordan planen som kom ut i Trondheim i 1937 skiller seg fra planen som kom i 1939, spesielt med tanke på minstekravene. Det er en mulighet for at den kommunale planen er forut for sin tid, på grunn av de to brødrene som var viktige brikker i det lokale planarbeidet og i det statlige planarbeidet.

Undervisningsplanen som Trondheim kommune ga ut i 1937, var ikke den siste som kom ut i kommunen. Dette fordi det også kom ut en ny kommunal plan i 1947. Det er fullt mulig at denne planen var en revidering av planen som kom i 1937, med utgangspunkt i Normalplanen fra 1939.

5.3 Skolestyret

Det var skolestyret som skulle utarbeide skoleplanene som skulle brukes i kommunens skoler. I lovgivningene som kom i perioden ble både skolestyrets sammensetning og dets oppgave rundt skoleplanene presisert. Jeg vil derfor trekke frem hva de ulike lovgivningene i perioden sa om akkurat dette.

I §40 i folkeskoleloven av 1889 står det beskrevet hvem som skal sitte i skolestyret i kommunene. For det første skal det være en prest som har et selvstendig embete fra hvert sognekald. Antallet kan ikke overstige tre stykk, og det er biskopen som velger for en toårsperiode. For det andre skal det være en representant fra formannskapet i kommunen, som velges i starten av hvert år. For det tredje skal det være et antall fra Kommunestyret, hvor kommunestyret selv velger hvem og hvor mange. Hvor lenge disse velges for er ikke nevnt. Denne paragrafen ble i 1908 endret. Skolestyrets sammensetning skulle fortsatt inneholde representantene som er nevnt over, men

presisering av hvem i kommunebestyrelsen som skulle velges, samt to nye punkter, ble lagt til. I punktet om kommunebestyrelsen, skulle nå minst halvparten av de som ble valgt ha barn i folkeskolen. Det første nye punktet var at lærere og lærerinner skulle inkluderes. Har kjøpestedet 15 eller flere fullstendige lærerposter skal det velges en av hvert kjønn, men hvis det har mellom fem og 14 fullstendige lærerposter skal det kun velges én representant for 2 år. Det andre punktet som er lagt til sier at hvis kommunen har overtatt styringen av de høyere allmennskoler i kommunen, skal det velges en lærer og/eller en lærerinne derifra. Valget av hvem, og hvor mange, gjøres på samme måte som i folkeskolen.

Også I §38 i folkeskoleloven av 1936 står det beskrevet hvem som skal sitte i kommunenes skolestyre. For det første skal bystyret velge så mange medlemmer som de selv ønsker. Disse velges av det nye bystyret. For det andre skal biskopen velge en prest eller sogneprest i selvstendig embete. For det tredje skal en representant fra formannskapet velges av formannskapet hvert år. For det fjerde velges en lærer og/eller lærerinne med fullstendig lærerpost i folkeskolen av lærerne og lærerinnene. Har kjøpestedet 15 eller flere fullstendige lærerposter skal det velges en av hvert kjønn, men hvis det har mellom fem og 14 fullstendige lærerposter skal det kun velges en representant. Til slutt skal det også tas med én eller flere representanter fra den kommunale høyere allmennskolen. Hvis det er under fem fulle lærerposter skal bestyreren møte i saker som angår dem. Hvis skolen har mellom fem og 14, eller over 15, gjelder samme reglene for valg som ved folkeskolen. Disse velges også av lærerne og lærerinnene. Alle representantene til skolestyret, bortsett fra representanten fra formannskapet, velges for en treårsperiode. Representanter som ikke velges direkte og heller ikke har en stemme i skolestyret, men som skal være med, er en tjenestemann oppnevnt av kongen og skolerådets leder. Skolerådet var et organ som alle lærerne i kommunen var en del av. De sakene hvor skolerådet hadde noe å si, var det som omhandlet §9 i folkeskoleloven, orden og disiplin, samt lærebøkene og undervisningsplanene (Folkeskoleloven, 1936, s. 52-55).

Samtidig som medlemmene som skulle sitte i skolestyret fra 1889 fortsatt var gjeldende for hele perioden, ble flere medlemmer lagt til ved nye lovendringer. Ved tilleggsloven i 1908 kom flere representanter inn, og disse var fortsatt med i loven av 1936. Forskjellen mellom disse to er at det i loven av 1936 ikke lenger står noe om representanter fra foreldre, eller at en tjenestemann valgt av kongen og skolerådets leder skal være med. Gjennom perioden har også antall år de ulike representantene skal sitte økt fra to og tre år, bortsett fra representanten fra formannskapet som alltid velges hvert år.

Gjennom en undersøkelse jeg har utført av bystyreforhandlinger for Trondheim kommune i perioden mellom 1889 og 1936, kom jeg over skolestyret. I flere av bindene med bystyreforhandlinger i perioden ble valg av medlemmer av skolestyret tatt opp med to til tre års intervall mellom valgene, alt etter hvilken lov den lå under. På grunn av at innholdet i undervisningsplanene er det som er relevant for denne oppgaven, og ikke hvilke individer som har vært med på å lage dem, velger jeg å ikke trekke frem spesifikke personer som satt i skolestyret. Hvem som skal representeres i skolestyret i denne perioden er bestemt av loven, og jeg antar av Trondheim kommune fulgte denne loven i sine valg

I både Folkeskoleloven av 1889 og folkeskoleloven av 1936 er det en egen paragraf om utarbeidelsen av skoleplanen, henholdsvis §43 og §44. Innholdet er likt i begge, og jeg

velger å fremheve §44 i folkeskoleloven av 1936 for å vise innholdet knyttet til utarbeidelsen av skoleplanen.

1. Skolestyret utarbeider skoleplan med undervisningsplan og timefordelingstabell (jfr. §9)
 2. Før noen av disse planer settes i verk, skal overtilsynet ha hatt anledning til å uttale sig.
 3. Avskrifter av de vedtatte planer sendes til overtilsynet og formannskapet.
- (Folkeskoleloven, 1936, s. 68)

Her trekkes det frem at det er skolestyret som skal utarbeide skoleplanen, som inneholder undervisningsplanen. Her vises det også til at de som har overtilsynet med skolen skal ha en mulighet til å uttale seg om planen, før den settes i verk ute i kommunens skoler. Samtidig skulle også en kopi av skoleplanen sendes til både overtilsynet og formannskapet når den var ferdig og godkjent. Dette er med på å vise at skolestyret er de som skal utforme planen, men at andre organer også skal ha en mulighet til å si noe om den før den blir vedtatt. Med overtilsynet som blir nevnt her, menes det skoledirektøren som har ansvaret for sitt distrikt, som også har et ansvar for å se til at lovene følges, og biskopen som har ansvar for kristendomsundervisningen (folkeskoleloven, 1936, s.76.).

I min undersøkelse av bystyreforhandlingene så jeg på om undervisningsplanene ble diskutert i bystyret i perioden. Gjennom mine undersøkelser konkluderte jeg med at undervisningsplanene ikke er tatt opp som et tema i bystyreforhandlingene til Trondheim kommune i perioden. I §43 og §44 nevnt over står det at undervisningsplanene skal oversendes når de er klare. Det kan hende dette er gjort i Trondheim, uten at det kan påvises i de trykte forhandlingene. Denne manglende omtalen kan også indikere at skolestyret var rådene over undervisningsplanene.

6 Metode

Som Kjeldstadli (1999) trekker frem, er det kildene som er med på å bestemme metoden for forskningen. I denne oppgaven er det undervisningsplaner og læreplaner som er kildene, og det var derfor naturlig å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse. Dette på grunn av at det er teksten og innholdet jeg ønsket å se på, og ikke statistikken og tallene som kan knyttes til dem. Siden forskningsspørsmålene går ut på å undersøke utviklingen i samfunnsfaget i Trondheim i perioden, samt å se på læreplanene i Trondheim opp imot statens normalplaner, var det også hensiktsmessig å gjennomføre en komparasjon. Videre vil jeg derfor ta for meg dokumentanalyse, komparasjon, innsamlingen av kildene og kildematerialet, kildekritikk, relabilitet og validitet, og til slutt fremgangsmåten for analysen.

6.1 Kvalitativ dokumentanalyse

Det å tolke tekst er en sentral del av en historisk metode – dette fordi det som har foregått i fortiden ofte er presentert gjennom tekst. Det brukes derfor som regel kvalitative metoder for å undersøke kildene og for å tolke meningsinnholdet i de (Andersen, 2015, s. 107). På bakgrunn av at denne oppgaven har en historisk forankring, ligger dette også til grunn for valget av en kvalitativ metode som tar utgangspunkt i tekst - i dette tilfelle en dokumentanalyse. Gjennom en dokumentanalyse blir innholdet i dokumenter systematisk gjennomgått for å finne ut av det som er formålet med undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 175). Av praktiske og strukturelle hensyn knyttet til undervisningsplanen og analysen, var det hensiktsmessig å dele planene inn etter fagene. Dette ga meg tre fag-kategorier som analysen tok utgangspunkt i. Bakgrunnen for dette valget er at innholdet og oppbygningen av fagene er ulikt. Det er derfor best å se på fagene separat, for så å kunne se på alt i en helhet i komparasjonen. Det som i analysen kan betraktes som generelt innhold i undervisningsplanen, som blant annet timefordeling, blir sett på felles for alle fagene, mens de andre delene er delt opp etter fagene. Inndelingen i fagkategorier er også valgt på bakgrunn av at det skal være mer praktisk å kunne gjennomføre en komparasjon ut fra analysen etterpå. I tillegg er fagene delt inn i ulike kategorier som de er analysert ut fra, for å ha noen holdepunkter å kunne se utviklingen av innholdet etter. Disse kategoriene vil det bli redegjort for i fremgangsmåten til analysen senere i kapittel 6.5.

Videre vil jeg ta for meg innsamlingen av kildene og hvilket kildemateriale som er valgt ut.

6.1.1 Innsamling av kildene og kildematerialet

Behovet som finnes for å ta vare på ulikt materiale som historikerne arbeider med, har ført til opprettelsen av de ulike institusjonene som tar vare på dette (Andersen, 2015, s. 52). Institusjoner som kan knyttes til dette er ulike arkiver. Hvilket innhold som arkivet består av, kommer helt an på formålet med arkivet. De tre hovedavdelingene for Norges arkiv er Riksarkivet, Statsarkivet og de kommunale arkivene. Fordelingen av innhold er ulikt for disse arkivene (Andersen, 2015, s.53-54). For å finne kildematerialet for Trondheim, var jeg en tur på Dora, hvor både den ene statsarkiv-avdelingen og Trondheims byarkiv finnes. Fordi det var det kommunale materialet jeg ønsket å

undersøke, var jeg innom det kommunale arkivet der. Her undersøkte jeg skolearkivet for Ila skole, men fant ikke noen kommunale læreplaner. Kildematerialet mitt fant jeg i stedet i den Nordenfjeldske skolehistoriske museums samlingen som finnes på Sverresborg Museum, hvor blant annet de kommunale undervisningsplanene for Trondheim kommune befinner seg.

For å kunne ha de kommunale planene lett tilgjengelig da jeg analyserte og arbeidet med dem, var det hensiktsmessig å digitalisere kildene som finnes ved den skolehistoriske samlingen ved Sverresborg museum. Fordelen med digitaliserte kilder og arkiver er at kildene er lett tilgjengelig. Samtidig kan materialet som er gammelt, og som ikke alltid er mulig å låne, kunne brukes mer ved digitalisering (Andersen, 2015, s. 58). De statlige planene som er utgitt, finnes fritt digitalt tilgjengelige i Nasjonalbibliotekets database. Derfor er de kun hentet og brukt digitalt via nb.no. Dette har gjort det enkelt å finne og arbeide med kildene, og ha dem lett tilgjengelig hele tiden.

I denne oppgaven har jeg, som nevnt tidligere, brukt både kommunale undervisningsplaner fra Trondheim og de statlige forslagene og planene i periodene fra 1889 til 1939. Planene som er produsert i Trondheim i perioden er fra 1892, 1896, 1901, 1906, 1917, 1929, 1931 og 1937.

Planen fra 1892 ble funnet i Ole Konrad Ribsskogs bok *Trondheim folkeskole under folkeskoleloven av 1889*. Den er gjengitt i sin fulle form i boken. Denne ble funnet etter de fleste kildene var innhentet, men før jeg startet analysearbeidet. Før jeg startet selve analyseringen ønsket jeg å sjekke om planen i Ribsskogs bok var identisk med planen fra Trondheim kommune i 1896. Etter en «ord for ord»-sammenligning av begge planene, kan jeg konkludere med at planene er helt identiske for de fagene som har betydning for denne oppgaven. Dette inkluderer timetabellen i de ulike fagene. Planen som er gjengitt i Ribsskogs bok kan ses på som en gjengitt primærkilde i sekundærlitteraturen, mens planen fra 1896 kan betraktes som primærkilde. Primærkilden er den kilden som ligger nærmest i tid og rom, samtidig som den består av rådata. Motvekten til primærkilden er sekundærkilden, men det er i de aller fleste tilfeller primærkilden som har høyest verdi (Bratberg, 2021, s. 192-193). På bakgrunn av at planene er identiske og at planen fra 1896 kan betraktes som en «renere» primærkilde enn planen i 1892, har jeg valgt å kun bruke 1896-planen i den videre analysen.

På bakgrunn av at jeg fant en plan som var utgitt både i 1929 og 1931, lurte jeg også her på om det egentlig var samme plan. Her ble det også gjennomført en «ord for ord»-gjennomgang av planene, som viste at disse planene også var helt like hverandre. Noe som støtter opp om min konklusjon om at planene i 1929 og 1931 er de samme, bare ulike kopier, er at det står i begge planene at de ble vedtatt i 1928/1929. På bakgrunn av at planen i 1931 kun er en senere kopi av utgivelsen fra 1929, har jeg valgt å analysere 1929-planen i denne oppgaven.

I tillegg til de planene fra Trondheim som er nevnt over, som er innenfor den valgte tidsperioden, har Trondheim også en plan som kom i 1947. Denne er som sagt utenfor perioden som er valgt på bakgrunn av de statlige utgivelsene, men fordi denne mest sannsynlig hører sammen med den statlige planen i 1939 har jeg valgt å ta den med i denne undersøkelsen.

Det å studere alle planene som er utgitt i perioden, er også hensiktsmessig for de statlige planene. Det som er spesielt her er at det ble utgitt forslag og planer som enten var for landet eller byene. Det aller første forslaget som kom i 1890 var kun for landet, mens det

de senere årene kom planer for byene også. På bakgrunn av at planene var delt, har jeg valgt å fokusere på forslagene som tilhører byene. Dette fordi Trondheim var regnet som by i denne perioden. Planene som kom for landfolkeskolen i 1890 tas derfor ikke med i denne analysen. De planene som vil bli brukt for å undersøke det som kom fra staten, er derfor kun den første som kom for byene i 1925 og planen som kom i 1939. Dermed har alle planene som er utgitt og har betydning for Trondheim, både de som er utgitt i Trondheim og av staten, vært med i denne undersøkelsen.

6.2 Komparativ metode

Det å arbeide komparativt omfatter sammenligning. Ved å analysere komparativt, vil man systematisk kunne identifisere likheter og forskjeller som kan være med på å forklare det man undersøker (Andersen, 2015, s. 103). En avgrensede komparativ metode som ikke inneholder flere enheter enn at det er mulig å finne det som er spesielt, er med på å både komme frem til sider av de enkelte enhetene og sider som ikke hadde kommet frem uten sammenligning (Andersen, 2015, s. 105). Gjennom en komparasjon vil det derfor være enklere å komme frem til utviklingen i Trondheim gjennom perioden, samtidig som det også vil være hensiktsmessig for å se på hvordan planene i Trondheim er ulike de statlige forslagene og planene. Noe som er viktig å tenke på med komparasjon, er at det man sammenligner ikke har utviklet seg isolert. Det som har foregått utenfor det som sammenlignes kan ha satt klare spor i det som sammenlignes - for eksempel kultur, politikk og økonomi i verden (Andersen, 2015, s. 107). Dette vil være særlig relevant for utviklingen av læreplanene. Disse blir laget parallelt med at samfunnet og historien utvikler seg. Med tanke på at denne oppgaven omhandler samfunnsfag, vil planen spesielt utvikle seg i takt med historien og innholdet vil bli påvirket av det som har skjedd i verden siden forrige plan.

For å gjennomføre en sammenligning trekker Melve og Ryymin (2020, 74) frem sammenligningens fire dimensjoner. De fire dimensjonene er å velge hvor mange undersøkelsesenheter som skal brukes, om det skal være en synkron eller diakron sammenligning, om fokuset skal være på likheter og eller forskjeller, og til sist om det skal brukes primærkilder eller sekundærlitteratur. I denne oppgaven er det gjennomført en sammenligning av både de kommunale planene for seg, og de kommunale planene sammenlignet med de statlige forslagene og planene. Derfor er det i oppgaven valgt ut en undersøkelsesenhet som er kommunale planer, men det er sett på flere planer i en tidsperiode. For sammenligningen mellom de kommunale og statlige planene, er det to undersøkelsesenheter. Felles for begge sammenligningene er at de er synkrone. Fokuset som ofte er brukt i historiske sammenhenger, som også er brukt i denne oppgaven, er å se på forskjeller. Dette på bakgrunn av at det hovedsakelig er gjennom forskjellene at utviklingen i Trondheim kommer frem, samtidig som det også er med på å se på hvordan Trondheim planer eventuelt skiller seg fra statens planer. Samtidig vil det i noen tilfeller bli trukket frem likheter, selv om forskjellene har størst tyngde. I denne oppgaven har jeg også valgt å bruke primærkilden, som er undervisningsplanene som er utgitt. Dette er fordi planene gir meg den nærmeste informasjonen om det som kan trekkes opp mot den formelle læreplanen, som er den ene forståelsen av en læreplan som Goodlad trekker frem, og som er redegjort for tidligere.

6.3 Kildekritikk

En viktig del av dokumentanalysen er kildekritikken. Jeg vil her derfor redegjøre for den, og trekke frem fire hovedelementer som kan brukes i kildekritikken. Etter redegjørelsen

vil jeg se på de fire hovedelementene opp imot denne oppgaven. Kjeldstadli (1999) omtaler kildekritikken som kildegransking, på grunn av at man i større grad heller gransker kilden for å se hva den kan inneholde, enn å kritisere den. Samtidig trekker han også frem at dette er en del av håndverksreglene som en historiker bruker for å arbeide med kildene, uten å vrenge på det man får ut av dem. Ut ifra det Kjeldstadli og Grønmo (2016) trekker frem om kildekritikk og hvordan den kildekritiske tilnærmingen er, har Johannessen et al. (2016) oppsummert dette gjennom fire hovedelementer. Disse fire hovedelementene er autentisitet, troverdighet, representativitet og tolkning/betydning.

Autentisiteten handler om opprinnelsen til kilden, som blant annet hvem som har produsert kilden, samt opphavssituasjonen. Troverdigheten er med på å si noe om hvordan kilden er, med tanke på formålet med undersøkelsen den er en del av. Dette handler blant annet om kilden som brukes kan sies å være relevant for det som er problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å styrke troverdigheten til en kilde må den settes inn i konteksten den ble laget i. På bakgrunn av dette må den som forsker på kilden kunne sette seg inn i og forstå de ulike sammenhengene kilden ble laget i. Noen slike sammenhenger kan være faglige, pedagogiske eller politiske. Representativiteten handler om at kilden som brukes dekker det man skal undersøke. Når det kommer til tolkning og betydning, handler det om å forstå hva som er innholdet i kilden - hva forteller faktisk kilden, og hva står det i den? (Johannessen et al, 2016, s. 101-102).

Autentisiteten til kildematerialet i denne oppgaven er god. Dette på grunn av at planene er laget av offentlige institusjoner, og er laget for å være veiledende eller obligatoriske, dokumenter i skolen innenfor den gitte perioden. Når det kommer til kildenes troverdighet, er kildematerialet i denne oppgaven veldig relevant for det som er formålet med denne undersøkelsen og problemstillingen som er satt. Det som er med på å forsterke troverdigheten til kildematerialet i oppgaven er at kildene blir satt inn i konteksten de ble laget i. Dette gjennom blant annet de politiske forankringene som ble fremhevet i kapittel 5, samtidig som også samtiden og skolehistorien i perioden blir sett sammen med dette. Det at jeg har brukt alle planene som er utgitt i Trondheim i perioden, i tillegg til de planene som er utgitt fra staten for byene, gjør at materialet er dekkende for det som skal undersøkes. Representativiteten for kildematerialet kan derfor sies å være høy. Det er kildematerialet som helhet som er med på å gjøre representativiteten høy. Én og én plan alene er ikke representativ for problemstillingen, men sammen er de gode og dekkende. Det er hovedsakelig gjennom analysen av kildematerialet at tolkningen og betydningen kommer frem i denne oppgaven. Dette fordi det er gjennom arbeidet med analysen man kan forstå innholdet i kildematerialet, og hva det faktisk forteller.

6.4 Relabilitet og validitet

For å kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet er det vanlig å se på dette ut ifra to begreper, relabilitet og validitet. Relabiliteten omhandler hvor pålitelig oppgaven er, og kobles opp mot hvordan man vurderer forskningsprosessen. Validiteten handler derimot om hvor gyldig oppgaven er og hvordan kvaliteten på forskerens fortolkninger i arbeidet er, samt kvaliteten på kildematerialet. Det finnes ulike retninger å tolke disse begrepene ut ifra, og i denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen for disse begrepene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

I en sosialkonstruktivistisk forståelse av relabilitet trekkes det frem at det å oppnå objektivitet ikke er avgjørende, fordi et arbeid alltid vil inneholde spor av den som forsker og dens subjektivitet. Gjennom en redegjørelse for metoden av et

forskningsprosjekt er ikke hensikten gjennom en sosialkonstruktivistisk forståelse at den skal være etterprøvable, men vise gjennomsiktighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203-204). Derfor er dette metodekapittelet med på å vise gjennomsiktighet i mitt forskningsprosjekt. Som Gleiss og Sæther trekker frem vil det være spor av forskeren i denne undersøkelsen. Mine egne bakgrunnskunnskaper om temaet og det historiske innholdet vil kunne sette sitt preg på analysen. Et eksempel på dette er at mine bakgrunnskunnskaper om verdenskrigene er med på å gi meg en bakgrunn for hvorfor tanker om fred trekkes inn i målene i faget etter hvert som årene og krigene avsluttes.

Validiteten handler hovedsakelig om hvordan de forskjellige delene av forskningsprosjektet henger sammen. Noe som innenfor den konstruktivistiske forståelsen kan styrke validiteten er å kunne reflektere over hvilke undersøkelser metoden kan legge til rette for, og begrensningene i den (Gleiss & Sæther, 2021, s.204-206). I denne oppgaven vil jeg si det er en stor sammenheng mellom de ulike delene av forskningsprosessen. Kildematerialet som er valgt ut henger nøye sammen med problemstillingen og den valgte perioden, for å igjen kunne dekke representativiteten. For å reflektere over hva metoden kan være med på å undersøke, vil jeg trekke dette opp imot Goodlads ulike forståelser av læreplanen. Som nevnt tidligere er det hovedsakelig den formelle læreplanen det er mulig å undersøke gjennom denne metoden og kildematerialet. Den kan også til en viss grad være mulig å si noe om den ideologiske læreplanen. Gjennom komparasjonen er det også mulig å se på den oppfattede læreplanen, gjennom Trondheim kommunes oppfatning av de statlige forslagene og planene. Begrensningene er at det ikke er mulig å si noe om for eksempel den gjennomførte og erfarte læreplanen, da måtte kildematerialet og muligens metoden ha vært annerledes.

6.5 Fremgangsmåte for analysen

Som nevnt i innledningen er ikke dette en omfattende innholdsanalyse av undervisningsplanene faginnhold og hva som har blitt undervist i samfunnsfaget gjennom perioden. For å kunne danne et grunnlag for å svare på mine forskningsspørsmål har jeg valgt meg ut noen deler av planene som jeg ønsker å se på. Generelt for alle planene har jeg i den første gjennomgangen av planen valgt å se på timefordeling og klasseinndeling, målet med faget og når planen er vedtatt. I den andre gjennomgangen har jeg sett på faginnholdet i de ulike planene og fagene. Sammen med dette har jeg også valgt å trekke inn andre vesentlige veiledninger til undervisningen gjennom egne deler i planene, i innledningen eller gjennom selve faginnholdet. Innenfor det som omhandler veiledninger til læreren eller undervisningen, har jeg valgt å kun trekke frem det som er av relevans for utviklingen. Når minstekravene kommer inn i planene, ses de opp imot faginnholdet, dette på bakgrunn av at de henger sammen med selve faginnholdet som skal inn.

Når det kommer til selve faginnholdet har jeg valgt meg ut noen kategorier jeg skal undersøke for å kunne si noe om utviklingen, siden dette ikke er en dyp og omfattende innholdsanalyse av faginnholdet. Dette er også gjort for å kunne se på både de kommunale og de statlige planene ut ifra de samme kategoriene, for å kunne gjøre en komparativ analyse. Fordi innholdet i de ulike fagene ikke er det samme, er også kategoriene ulike for fagene, men tankene som ligger bak er delvis de samme. Gjennom kategoriene er det sett på utviklingen av fagene, og i hvor stor grad fagene blir trukket frem i planene.

Både historie og geografi er delt inn i tre kategorier - det skilles mellom det spesielle, det allmenne og det lokale. For historie er det som omhandler det spesielle spesifikke hendelser og enkeltpersoner som nevnes, og da i hvor stor grad de trekkes frem og er hovedtyngden av innholdet. Det som går mer på det generelle i denne sammenhengen har jeg valgt å knytte til kultur, kulturhistorie og det som omhandler styreform. Den siste kategorien for historie er hvilket innhold som kan knyttes til lokalt innhold som kan kobles opp imot Trondheim og omegn. Dette for å kunne se om skolestyret i Trondheim har vektlagt mer lokalt innhold som ikke er tilknyttet de statlige forslagene og planene.

For geografi er det spesielle knyttet til spesifikke steder som trekkes frem, og som elevene skal gjennom. Når det kommer til det generelle, har jeg valgt å se på allmenne regionale og globale prosesser. Den siste kategorien for geografi er, som for historie, lokalt forankret innhold.

Heimstadelære er et noe annerledes fag enn historie og geografi. Der har jeg valgt å se på innholdet opp imot ulike temaer som trekkes frem. Bakgrunnen for at jeg har valgt å se på temaer innenfor faget er fordi det er oppbygd av ulike temaer og arbeidsøvinger, og det vil derfor være mer hensiktsmessig å se på temaene som innholdet kan knyttes til når oppgaven ikke går ut fra en dyp og omfattende innholdsanalyse. Den lokale forankringen er også en av kategoriene i dette faget, på samme bakgrunn som de andre fagene i denne undersøkelsen.

7 Analyse av planene

I analysedelen vil jeg trekke frem det som er vesentlig for planenes utvikling og innhold gjennom perioden, ut ifra de kategoriene som er nevnt i fremgangsmåten til analysen i metoddelen. Selve analysen er først og fremst inndelt etter de kommunale planene og de statlige normalplanene. Struktureringen innad av disse vil være gjennom en inndeling av fagkategoriene. Før analysen deles inn i fagene, kommer det en generell del. Den generelle delen inneholder det som kan knyttes til time- og klassefordelingen, og når planene ble vedtatt. Sistnevnte gjelder kun for planene i Trondheim og ikke for de statlige planene. Felles for analysen av alle fagene er at jeg har tatt utgangspunkt i den første planen som kom ut, og videre trekker jeg hovedsakelig frem forandringer eller andre interessante punkter i de senere planene som har vesentlig betydning. Analysen vil derfor ha et kronologisk preg innenfor de ulike fagene, dette for å kunne se på utvikling over tid.

Gjennom analysedelen vil sitater fra undervisningsplanene trekkes frem. På bakgrunn av at navnene på planene for Trondheim kommune er lange, har jeg valgt å lage en forkortelse av disse i referansene i sitatene. Alle planene fra Trondheim kommune har fått forkortelsen UTF (undervisningsplan Trondheim folkeskole), de vil bli skilt fra hverandre med årstallet planen kom ut. De statlige planene vil omtales som Normalplan med tilhørende årstall. Hovedsakelig vil planene i denne delen kun bli omtalt ved utgivelsesårstallet.

7.1 Kommunale planer i Trondheim

7.1.1 Generelt

Timefordeling og klasseinndeling

Etter en gjennomgang av alle planene som blir brukt fra Trondheim har jeg samlet timefordelingen for de tre fagene som inngår i samfunnsfag i én og samme tabell. Tallene er derfor hentet fra de ulike planene som er vist gjennom utgivelsesårstallet i tabellen.

Klasse	Historie						Geografi						Heimstadiære		
	2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	6	7	1	2	3
Plan															
1896	1	2	1	1	1	2	2G 1J	2	1	1	1	1			
1901	1	2	2	2	-	-	-	2	2	2	1-2	-			
1906							2G 1J	2	2	2	2	2			
1917	1	2	2	2	2	2	2G 1J	2	2	2	2	2			
1929			2	2	2	2			2	2	2	2	4/2	4	3
1937			2	2	2	2			2	2	2	2	-	-	-
1947			2	2	2	2			2	2	2	2	-	3	3G 2J

Tabell 7.1: Timefordeling for undervisningsplanene i Trondheim kommune

Tallene i tabellen viser hvor mange timer undervisning det er oppgitt i planen at elevene skal ha i uka. I noen klasser er det oppgitt ulikt timeantall for jenter og gutter, dette er vist ved en G for gutter og J for jenter. De boksene som inneholder en strek, betyr at antall timer for den klassen ikke er oppgitt i planen. De tomme områdene betyr ingen undervisning i faget. Unntaket for de tomme områdene er i 1906, hvor det kun kom ut en ny plan for geografi og ikke historie. Heimstadelære ble først satt inn i timeplanen i Trondheim fra 1929, noe som kommer frem i tabellen. I løpet av de to første årene med heimstadelære ble timeantallet satt inn sammen med norsk. I 1929 ble det definert hvor mye av norsktimene som skulle gå til faget, mens i 1937 ble dette ikke definert.

Gjennom tabellen for timefordelingen kommer også klassefordelingen i fagene gjennom perioden frem. Fra 1896 til 1917 er undervisningen i både historie og geografi knyttet til 2. til 7. klasse. Fra 1929, da heimstadelære kom inn i undervisningsplanen, blir historie og geografi fag kun for 4. til 7. klasse. Dette henger sammen med at heimstadelæren skal legge grunnlaget for den videre undervisningen fra 4. klasse i historie og geografi. Dette er presisert i innledningen til undervisningsplanene både for heimstadelære, geografi og historie.

Vedtatt av skolestyret

Fra 1917 kommer det frem i undervisningsplanene når de ulike planene for fagene er vedtatt av skolestyret i Trondheim. For planen i 1929 og 1937 ble de tre fagene ikke bare godkjent av skolestyret i Trondheim, men det kommer også frem at de ble approbert av overtilsynet. Det at noe blir approbert betyr at det blir godkjent og ofte brukt i forbindelse med at en offentlig myndighet godkjenner noe en annen offentlig myndighet har vedtatt («Approbasjon» SNL, 2019). For planen som kom i 1947 ble hele planen vedtatt av skolestyret som en enhet i juni 1947, og det ble bestemt at den skulle gjelde fra skoleåret 1947/48. Samtidig kom det frem at timefordelingen som kom med planen ikke skulle tas i bruk før skoleåret etter.

7.1.2 Historie

Målet med faget

Formuleringen og innholdet i målet for historiefaget har endret seg noe gjennom perioden. For å se på dette tar jeg utgangspunkt i målet som ble presentert i den første planen for perioden i 1896, og trekker frem endringer som kommer gjennom perioden. I planen for 1896 blir det kalt formålet med faget, men det kan også ses på som målet med faget.

Formaalet for historieundervisningen er at virke dannende og udviklende paa barnets aand og hjertelag, at vække historisk sans med kjærlighed til land og folk, samt bibringe forstaaelse av borgerens pligter og rettigheder som lem af samfundet. Til oppnaaelse heraf gives en nogenlunde sammenhengende fremstilling av fædrelandets historie tilligemed grundtrækkene af vor samfundsorden, samt en kort oversigt over verdenshistoriens vigtigste begivenheder. (UTF, 1896)

Gjennom målet kan vi se at faget skal virke dannende og utviklende på elevene, det skal være med på å sette i gang deres historiske sans og gi en forståelse av hva det innebærer å være en del av samfunnet gjennom plikter og rettigheter. Gjennom historiemålet er det også tydelig at det som er samfunnskunnskap i dagens samfunnsfag, er knyttet til historiefaget her. Dette gjennom det å bibringe forståelsen av borgerens plikter og rettigheter som medlem av samfunnet og grunntrekkene av vår

samfunnsordning. Med planen i 1917 blir det lagt til en ny setning i målformuleringen til faget:

Der lægges særlig vekt paa det kulturhistoriske stoff, saa folkenes materielle og aandelige fremgang træder klart frem. (UTF,1917, s. 33-34)

Dette viser at det etter hvert legges vekt på det kulturhistoriske stoffet i historieundervisningen. I planen fra 1929 trekkes det i tillegg frem at kunnskap om fremtredende personligheter skal meddeles for å oppnå målet. Målet som ble presentert i planen fra 1937 inneholder fortsatt mye av det samme som i de tidligere planene, men her er formuleringen litt annerledes og det trekkes fram nye begreper.

Å vekke barnas interesse for vår egen og for andre folks historie og innsats i kulturutviklingen, utvikle deres ansvarsfølelse og fedrelandskjærlighet og fremme sansen for brorskap og samarbeid også folkene imellem. Med dette mål for øyet søkes oppnådd kunnskap til de viktigste personer og hendinger i fedrelandshistorien og de hendinger i verdenshistorien som har hatt mest å si for vår egen historie. – Grunndragene i samfunnsordningen vår. (UTF, 1937, s. 33)

Mye av det som har blitt tatt opp tidligere er fortsatt med som kulturutvikling, ansvarsfølelse og fedrelandskjærligheten. Det som nå også er tatt med er brorskap og samarbeid mellom folkene. Innenfor dette gjelder det sannsynligvis både samarbeid mellom folkene innad i landet og mellom folkene i ulike land. Elevene skal få presentert hendelsene som har hatt mest å si for vår egen historie, og ikke nødvendigvis de viktigste hendelsene på verdensbasis. Målformuleringene i 1947 var litt annerledes enn de som har vært tidligere. Målene var herifra formulert som fire punkter, og ikke som avsnitt.

1. Opplæringen skal sette elevene i stand til å bruke vanlige håndbøker og annen litteratur, så de selv kan skaffe seg opplysninger og kunnskaper i historie også etter at de er gått ut av skolen.
2. Elevene skal få noe kjennskap til de viktigste deler av Norges historie og til noen deler av verdenshistorien som har hatt mest å si for vårt folk.
3. Opplæringa skal hjelpe elevene til – så langt råd er i denne alder – å forstå samfunnet de lever i – at samfunnet stadig forandrer seg, og at det er bestemte årsaker til forandringene.
4. En skal hjelpe til å forstå betydningen av samarbeid og fred mellom folka. (UTF, 1947 s. 40)

Det er kun punkt to som er hentet nesten rett fra de tidligere målene. De tre andre punktene er relativt nye, samtidig som det også ligger noe fra de gamle i spesielt punkt tre og fire. I punkt tre skal elevene fortsatt forstå samfunnet, men at det hele tiden er i endring og at det er bestemte årsaker som gjør at det skjer endringer er nytt. Med punkt fire er samarbeide fortsatt viktig, men det er også satt til at de må forstå betydningen av fred mellom folk. Med dette blir fredsperspektivet spesifikt trukket frem i målformuleringen.

Faginnholdet

Veldig mye av innholdet i planen fra 1896 er presentert på en måte hvor personer er hovedtyngden. Dette gjennom at flere navn og hendelser er knyttet til de overordnede navnene. Eksempel er Halvdan Svarte, Harald Hårfagre og Harald Hårdråde. Dette kommer også godt frem i strukturen av innholdet, hvor det meste er formulert i stikkordsform med underpunkter. Her kommer navnene eller hendelsene ofte frem som hovedpunktet. Det som hovedsakelig kan knyttes til det kulturelle stoffet og om styreform er foreningene med Danmark og Sverige, enevoldsmakten og hendelsene rundt 1814 i Norge. Samtidig er det også en egen del om samfunnslæren, noe som

henger sammen med styreformen i Norge. Her trekkes blant annet statsforvaltningen, kommunevesenet og rettigheter og plikter, samt kirken inn. Innhold i den nasjonale historien som har en særlig lokal forankring finnes i 2. klasse, hvor det står:

Forøvrigt meddeles, i tilslutning til hjembeskrivelsen, smaa karakteristiske fortællinger af fedrelandets historie f.eks. om Ladejarlen, Nidaros' s anlæg. Einar Tambarskjælves død (...) slagene på Kalvskindet og Ilevoldene (...). (UTF, 1896, uten sidetall)

Dette er med på å vise at noen lokale steder og personer som har en historisk tilknytning til Trondheim skal trekkes frem. I planen fra 1901 kommer det som en veiledning til læreren frem at:

Hvert stykke fortælles, og de enkelte personer og begivenheder bør skildres saa fyldig som mulig. Karakteristiske sagn og smaa episoder, selv om de bærer digtningens præg, bør anvendes for at gjøre skildringen livfuld og interessant. (UTF, 1901, s. 10)

Dette kan vise til at hovedvekten til innholdet fortsatt er sentrert rundt personer og hendelser. Det som er nytt med planen fra 1901, er at det i tillegg er litt i 7. klasse om de nye tids oppfinnelser og deres anvendelser i næringslivet og Norges utvikling i den siste menneskealder. Det lokale innholdet er fortsatt knyttet til sitatet fra 1896-planen, samtidig som det i 3. klasse blir nevnt noen av dem i innholdet. Som Nidaros' anlæg, jarlene, slaget ved Stiklestad og Einar Tambarskjælves.

Faginnholdet som tilhører kultur og styreform i 1917 utvides enda mer i denne planen. Her trekkes det frem mer om liv, vaner og skikker i gamle dager fra Norges byer og bygder, Oslo blir hovedstad, Norges indre forhold, nasjonalfølelsens vekst og universitet. I 7. klasse er et stort hovedfokus knyttet til kultur og styreform. Dette gjennom delene om Norges samfunnsordning, det som omhandler stortinget og Karl Johan, flaggsaken, statholdersaken, statsrådsaken, konsulatsaken og Norge 1905. I innledningen til planen står dette «*Tronhjems og omegns historiske minder ofres særlig oppmerksomhet*» (UTF, 1917, s. 34).

I planen fra 1929 kommer det frem at det kulturhistoriske stoffet skal vektlegges. Noe som også trekkes frem er:

Hvor man finner det nødvendig av hensyn til det historiske bildet å ta med fortellinger eller skildringer fra krigshistorien, bør det fremheves at krigen etter hvert er blitt en stadig større folkeulykke og kulturhindring, og at det er det fredelige arbeidet som betinger varig fremgang i åndelig og materiell kultur. (UTF, 1929, s. 34)

Dette er med på å vise at det er det som skjer i fredstid som er viktig, og at krig som oftest kan knyttes opp mot en folkeulykke og en hindring for kulturen og utviklingen av den. Første verdenskrig nevnes kun med et stikkord, mens freden trekkes inn i flere begreper. Det kommer også frem at læreren står fritt til å selv velge stoff hvis det er hensiktsmessig for klassen. Faginnholdet består fortsatt av en del personer og hendelser, men disse henger hovedsakelig sammen med det kulturhistoriske stoffet og det som omhandler styreform. Det er hovedsakelig i 7. klasse dette stoffet øker, hvor politikere blir nevnt og kulturelle personer som Tidemann og Gude, Ole Bull og Wergeland trekkes frem. Det blir mer innhold om diktning og kunst, samtidig som Norge som selvstendig kongedømme og parlamentarismen trekkes frem. Det lokale innholdet er fortsatt magert i planene, annet enn erkebispstolen i Nidaros, erkebiskop Øystein og Nidaros domkirke.

Det som er nytt og vesentlig å trekke frem fra planen i 1937 er det som omhandler verdenshistorien i 7. klasse:

Verdenshistorie: Verdenskrigen. Finland. Sovjet-Samvelde. Wilson. Folkeforbundet. Fredssaken. Alfred Nobel og fredsprisen. Sosialismen. Diktatur og demokrati. (UTF, 1937, s. 34)

Her er det tydelig at fred og fredsarbeid får en mer sentral plass enn selve krigen som hendelse. Dette gjennom både Folkeforbundet, Fredssaken, Nobel og fredsprisen, noe som kan ses i sammenheng med planen i 1929. I planen kommer det frem veiledning til oppgaver for elevene, og disse kan både velges av læreren og elevene, som igjen kan løses individuelt og i grupper. Dette skal være med på å utvikle elevenes selvvirksomhet.

I 1947 kommer det minstekrav inn i planen. Det eneste minstekravet som er knyttet direkte til faginnholdet er:

Noe kjennskap til de viktigste deler av Norges-historia og de avsnitt av verdenshistoria som har hatt mest å si for vårt folk. (UTF,1947, s. 41)

I innledningen trekkes det frem at undervisningen skal vise elevene de viktigste trekkene av vårt folks liv gjennom tidene, og den innsatsen norske menn og kvinner har gjort i kulturlivet. Så langt det er mulig, skal man hjelpe elevene til å kjenne og forstå andre folks kulturer og tenkemåte, og gi dem et syn på hvor viktig det er med samarbeid og fred mellom folk. Planen skiller seg ut i den grad at den ikke inneholder så mange enkeltstående navn som tidligere. Noen navn nevnes, samtidig som noen nevnes i sammenhenger med kulturelle begivenheter og ikke som hovedpersonen. Det er likevel fortsatt noen hendelser og personer som trekkes frem på generelt grunnlag. I 5. klasses innledning står det at konkrete livsforhold knyttes etter hvert til fortellingen om bestemte historiske personer.

På generell basis er faginnholdet mer forklart og utfyllende enn tidligere. Faginnholdet er i planen mye mer relatert til det kulturelle innholdet, samtidig som de hendelsene og det som omhandler styreformen fortsatt er stabilt. Det som er nytt som trekkes inn om kulturer, er mer om andre kulturer og folkeslag «Det lever folkeslag mange steder i verden i dag på heilt anna vis enn vi gjør her i Norge» (UTF, 1947. s. 42). 7. klasse er fremdeles svært preget av både styreform og kultur. Her blir navn som Ivar Aasen og Asbjørnsen og Moe trukket frem, samtidig som det i et eget avsnitt står noe om diktning, kunst og utferd. Der nevnes blant annet de fire store, samt Munch, Grieg, Nansen og Amundsen. Det kulturhistoriske får gjennom dette en gradvis større og større plass i historiefaget.

Verdenskrigene nevnes, og i sammenheng nevnes Folkeforbundet og Nansens innsats, Norge i verdenskrig, tiden mellom og andre verdenskrig. I 1947 står det en del om veiledning til læreren og undervisningen, men her kommer det også frem at veiledningsdelen fra Normalplanen i 1939 ikke er tatt med i undervisningsplanen. Noen punkter om veiledning nevnes i forordet, ellers henvises det til Normalplanen for veiledning. Noe av det som nevnes er at arbeidsskoleprinsippet bør benyttes i så stor grad som det er hensiktsmessig, og at det er viktig å ha med seg at arbeidet på skolen skal være med på å vekke elevenes interesse og glede.

7.1.3 Geografi

Målet med faget

Målet for 1896 blir presentert her i sin helhet:

Et saavidt muligt indgaaende kjendskab til fædrelandets natur, dets folk og de næringskilder, det byder. Noget kjendskab til de europæiske lande, og at jorden forresten de dele, som har særlig betydning for os. Saavidt kjendskab til begyndelsesgrunde af den matematiske og fysiske geografi, at vekslingen og den forskjellige udstrækning af dag og natt, sommer og vinter, og i det hele de vigtigste aarsaker til jordoverfladens forskjellige vilkaar for dyre- og plantelivet forstaaes. (UTF, 1896, s. 30)

Her ser vi at målet med geografiundervisningen er at den skal være med på å gi elevene kjennskap til fedrelandet, med det som inngår. I tillegg skal de gjennom det i de europeiske landene og resten av verden som har betydning. Samtidig skal elevene lære noe om den matematiske og fysiske geografien. Dette er, og vil bli, grunnpilarene i målet for geografiundervisningen gjennom perioden. Med planen i 1906 kommer det noen tillegg i formuleringene. Etter første setning i den opprinnelige planen kommer dette:

Kjendskab til Europas lande, hvoraf de nordiske lande blir at behandle mest indgaaende. (...)Mere indgaaende behandles de lande og steder som spiller en fremtrædende rolle i den almindelige udvikling, eller som af en eller anden grund er særlig bekjendt. (UTF, 1906, s.1)

Her blir det presisert at det er de nordiske landene som først og fremst er viktig når det kommer til de europeiske landene. Samtidig kommer det senere i målet frem at det er land og steder som har en viktig betydning eller er kjent av andre grunner som bør behandles mer inngående. I planen fra 1929 er de nordiske landene endret til de skandinaviske landene, samtidig som de større kulturstatene i Europa tas med. I den siste planen fra 1947 er det ikke lengre de større kulturstatene i Europa som trekkes frem, men de landene som Norge har mest samarbeid med.

Faginnholdet

Planen i 1896 i geografi er ikke spesifikt knyttet til det lokale rundt Trondheim og omegn, men det som kan knyttes til dette finnes i innholdet i 2. klasse:

Tegning av klasseværelset, skolen, gaardsplassen, gaden, kvartalet, viktigere bygninger i byen og af kjendte steder i omegnen. (UKT, 1896, s. 16)

Gjennom dette skal undervisningen ta utgangspunkt i hjemstedet og de nære omgivelsene, som for Trondheim vil være Trondheim. En god del av innholdet er knyttet til geografi, som allmenne regionale og globale prosesser som jordformen, havstrømmer, elver, fjell, avkjølings- og frysingsprosess, og fjellkjeders dannelse. I tillegg kommer den matematiske geografien, som stjerner og sol. Når det kommer til steder som trekkes frem er det først og fremst Norge, i tillegg til Norges naboland og øvrige land i Europa. Videre undervises det kort om Afrika og litt mer om Asia og Australia. I repetisjonen av Europeiske land trekkes land som blant annet de nordiske landene, samt Frankrike, Italia, Russland og Tyskland frem.

Fra rundt 1901 og utover er stoffet strukturert i en progresjon fra det nære til det fjerne, med Norge i starten for så å gå videre til Europa, og videre til de resterende delene av verden. Undervisningen starter med kartet, før det i senere klasser bygges på med mer og mer kunnskap som kan knyttes til de allmenne regionale og globale prosessene. Dette skal igjen legge grunnlaget for den fysiske geografien, naturgeografien, som kommer til slutt. Når man går videre med resten av Norge og Europa i 1901-planen, presiseres det å

ta med nabolandene og de øvrige i Nord- og Mellom-Europa. Når det kommer til landenes repetisjon i 7. klasse trekkes det frem at det er de landene som har særlig interesse for Norge som er de viktigst. Med tanke på det lokale innholdet skal det i tillegg til sitatet i planen over tas for seg Norge nord for Dovre. Bakgrunnen for å se på Norge nord for Dovre, er nok knyttet opp imot Trondheimsregionens plassering i forhold Dovre.

Planene i 1906 og 1917 har en annerledes oppbygning enn tidligere. I 2. klasse er det et stort lokalt fokus, og del A av planen skal knyttes til hjemstedet. Del B i samme klasse tar for seg kartundervisning med et lokalt fokus. Der tar man først for seg byens bydeler og kjente steder i byen. Videre nevnes blant annet Nidelven, Orkla, Byneset, Levanger, Fosen, Hitra og Frøya. Samtidig vektlegges også geografiske grunnbegreper også. Videre er mye av stoffet inndelt i områder hvor både steder og allmenne regionale og globale prosesser trekkes frem. Her startes det med Norge, for så å gå videre til Sverige, Danmark, det øvrige Europa, de fremmede verdensdeler med Afrika, Asia, Australia og Amerika. Landene presenteres i denne delen med godt forklarende innhold som skal med. Resten er repetisjon av dette, og mer utfyllende informasjon om regionale og globale prosesser.

Med planen fra 1929 er det ikke lenger noen lokale forankringer, bortsett fra når Norge skal gjennomgås i første klasse med faget, som er 4. klasse. Der nevnes Trøndelag med repetisjon i parentes. Mest sannsynlig kan det henvises til undervisningen i heimstadiære som kom inn i timeplanen fra dette årstallet. Fra nå er ikke planen inndelt etter landene og verdensdelene, de nevnes heller sammen med andre. De allmenne regionale og globale prosessene presenteres både som en egen del, samtidig som de også trekkes inn i gjennomgangen av de ulike landene.

I innledningen av planen i 1937 blir det skrevet:

En må ikke ta med mer stoff enn at det blir tid til såpass inngående gjennomgåing og repetisjon av *fedrelandet, de nordiske land, de viktigste kulturstater og de land som ellers har stor betydning for Norge*, at barna kan det viktigste av det når de går ut av skolen. (UTF, 1937, s. 35)

Dette viser at det er viktig at elevene lærer det som er knyttet til målene, og at det ikke tas med alt for mye stoff som kan føre til at de ikke får med seg det viktigste. Dette kan også henge sammen med minstekravene som kom noen år etter i den statlige Normalplanen, og er noe som må ses på når Trondheim og den statlige planen skal ses opp imot hverandre.

Med planen i 1947 kom minstekravene inn for første gang. Minstekrav 1, 3 og 4 er hovedsakelig knyttet til faginnholdet i planen. Det første går ut på å kjenne til de elementære topografiske begrepene. Det tredje omhandler å kjenne til den viktigste matematiske og fysiske geografien. Det fjerde går på å ha noe kjennskap til enkelte land, og spesielt de som har mest med Norge å gjøre. Det legges frem eksempel på noe stoff som skal med i undervisningen under ulike land eller deler. Disse er Norge, Sverige, Frankrike, de mindre landene i Europa og Sør-Amerika. Under Norge er det hovedsakelig Rogaland som er trukket frem, og som skal med i undervisningen. Det finnes ingen lokal forankring i denne planen, og at Rogaland trekkes frem som innhold til minstekrav kan ha en sammenheng med planen fra Normalplanen i 1939. I planen fra 1947 kommer det i tillegg frem at «Læreren må til enhver tid være fortrolig med de krav Normalplanen for byfolkeskolen stiller til geografiundervisningen og den rettleiing den gir om arbeidsmåter» (UTF, 1947, s. 49). Mye av veiledningen er ikke tatt med i

undervisningsplanen som med historiefaget, og læreren må se kommunens plan i lys av Normalplanen fra 1939.

7.1.4 Heimstadiære

Målet med faget

Målet som er presentert i planen fra 1929, som er første året med heimstadiære er:

Undervisningens oppgave er gjennom planmessig iakttagelse av barnas nærmeste omgivelser og ved fortelling og arbeidsøvinger: å lære barna å bruke sansene sine, ordne og utvide deres forestillingskrets, øve dem i å gi uttrykk for sine forestillinger, gi dem et så vidt mulig grundig kjennskap til hjemstedet, å danne grunnlaget for den senere undervisning i naturfag, geografi og historie, likesom også undervisningen i norsk naturlig knytter sig til den. (UTF, 1929, s. 29)

Målet i heimstadiære legger vekt på barnets nærmeste omgivelser for å utvikle deres egne sanser og fortellinger, og kunne uttrykke sine observasjoner. Samtidig skal elevene også få god kunnskap om sitt nærmiljø, som er hjemstedet. Målet som kom med planen i 1947 har litt annerledes formuleringer enn målet i 1929:

Undervisninga i heimstadiære skal hjelpe til en naturlig overgang fra leiken i heimen til den planmessige opplæring i skolen, og har ellers til mål å øve barna i å bruke sansene til å gjøre seg kjent med den verden som er omkring dem – samt til å øve barna i muntlig fortelling, tegning, ymse småarbeid og skriftlig framstilling. (UTF, 1947, s.34)

Gjennom dette målet fra 1947 ser vi at faget er satt inn for å gjøre overgangen fra leiken til skolehverdagen naturlig. I tillegg skal elevene, som tidligere, også utvikle og bruke sansene sine for å gjøre seg kjent med det rundt dem. Faget skal derfor være med på å utvikle barnet gjennom de nære omgivelsene og ulike øvinger.

Faginnholdet

Planen i 1929 for 1. og 2. klasse er delt inn i fire kvartaler. Den har ingen tematiske overskrifter, men temaene som kan trekkes ut av planen for det første skoleåret er lek og lekesaker, barnet, hjemmet, skolen og skolens nærhet, planter og dyr og tid. Planen inneholder ikke noe spesielt utpreget lokalt innhold. I 2. klasse er temaene som kan trekkes ut bondegården, mat, dyr, skog, våre klær, husene våre, samferdsel og tid. Det lokale stoffet som er trukket inn er tur til Brattøra og tegning av dampskipskorsteinen til N.F.D.S. I 3. klasse er temaene skolen og klasserommet, gater og steder, geografiske begreper. Den siste delen av dette klassetrinnet er opprømsing av veldig mye lokalt innhold. Dette kan knyttes til lokale steder i området, historiske minner og spesielle ting i Trøndelag.

Bymarka. Gråkallen. Våttåkammen. Trolla. Byåsen. Strinda. Opland. Tur på lade. Hov på Lade. Tor. Odin. Balder. Harald Hårfagre. (...) skogdrift. Fløting i Nidelv. Nidarø sagbruk. (...) Ranheim. Papirfabrikk. Jonsvannet. Malvik. Hommelvik. (...) Olav Haraldsson. Magnus den gode. Harald Hårdråde. Ytterøy. Tautra. Klosterruiner. (...) Kyst. Hemne. Hitra. Trondhjemsleia. Frøya. (UTK, 1929, s. 33)

Temaene som kan trekkes ut fra planen i 1937 fra 1. klasse er lek og lekesaker, skolen og nærområdet, dyr og planter, tid. Temaer knyttet til undervisningen i 2. klasse er bondegården, dyr og mat, skog, våre klær, husene våre, gaten, jul, nyttår og vår. Det lokale stoffet i 2. klasse kan knyttes hovedsakelig til delen om samferdsel, hvor det samme som tidligere nevnes. Temaene i 3. klasse er skolen og området rundt, skolegården og geografiske begreper. I tillegg til den siste delen som nevnes i planen før som er forankret i det Trondheim og omegn. Fra planen i 1937 kommer det frem at det ikke er forutsatt å rekke å gå gjennom alt stoffet som er tatt med i planen. I tillegg er

heller ikke rekkefølgen som det er satt opp i viktig å følge. Som lærer har man også valgfrihet til å trekke inn annet aktuelt stoff. Dette gjelder også for planen som er utgitt i 1947. Forordet som inneholder retningslinjer for veiledningen som ble nevnt under historiedelen, gjelder for alle fagene og går derfor inn i heimstادلæren også.

Fra 1947 kom minstekravene inn i planen og alle kan knyttes til selve faginnholdet.

1. Barna skal lære og forstå slektsforhold og samhørigheten innen den nærmeste familie, -og livet i heimen i yrke og helg.
2. barna skal lære å kjenne de husdyr og kulturvekster som har mest å si for bygda eller bygdene omkring byen, og få noe kjennskap til plante- og dyrelivet på heimstaden.
3. Barna skal få kjennskap til de viktigste trekk ved arbeidslivet på heimstaden.
4. Heimstادلæren skal også gi barna noe kjennskap til grunndragene i heimstadens geografi og til de enkleste trekk av dens historie. De skal i samband med dette få kjennskap til bruken av kart. (UTF, 1947, s. 34)

Minstekravene vil kunne sies å være knyttet opp imot innholdet og de ulike temaene som inngår i faget. Det første skoleåret er temaene knyttet til faget koblet mot lek og lekesaker, barnet, skolen, trær i nærheten, heimen, dyr og våre plikter mot dyra, jul, årstider og tid. Det inngår ingen spesifikke lokale ting i 1. klasse. I 2. klasse er temaene bondegård, åker og eng, høst, skogen, våre klær, husene våre, gater, nyttår, fiskerier, samferdsel og vår. På dette klassesettrinnet er Gråkallbanen og tur til Brattøra nevnt under samferdsel, mens Nidelva er nevnt under vår. I 3. klasse er hovedtemaene kartriss og noen geografiske begreper. Under historiske minner er temaene byen og landet, og primitive samfunn. Under kartrissene og geografiske begreper nevnes både Munkholmen og Nidelva. Under byen og landet kommer hovedtyngden på det lokale stoffet som kan ses i sammenheng med oppramsingen i de to foregående planene. Det er her den største lokale forankringer finnes.

7.2 De statlige normalplanene

Timefordeling

Timefordelingstabellen for de statlige planene som er brukt er laget på samme grunnlag som den for Trondheim kommune, og er i tillegg med på å vise klasseinndelingen sammen med timeantallet. Her er antall timer i uka for hvert av fagene samlet i én og samme tabell.

		Historie				Geografi				Heimstادلære		
Klasse		4	5	6	7	4	5	6	7	1	2	3
Plan												
1925		2G 1J	2	2	2G 1J	2	2	2	2G 1J	-	-	-
1939	A	1	2	2	2G 1J						3	3
	B					2	2	2	2G 1J			
	C					1	2	2	2			

Tabell 7.2: Timefordeling for normalplanene utgitt for byene

De samme symbolene for jente, gutt og timer som ikke er oppgitt er de samme som for tabell 7.1. I timefordelingen for planen i 1939 er det noen tomme bokser, dette fordi det finnes tre ulike timefordelingstabeller i planen og fordelingen kan være ulik for de

forskjellige. Tabellene er delt inn i A, B og C. A-tabellen er for 186-192 timer i året, B tabellen er for 180-186 timer og C tabellen er for 168-176 timer. For historie og heimstadiære er antall timer i uka likt gjennom alle tre fordelingene. For geografi er det likt for plan A og B, mens det for plan C er en ulik timefordeling.

7.2.1 Historie

Målet med faget

Målet for historie i planen fra 1925 er:

Kjennskap til

1. de viktigste personene og hendene i fedrelandshistorien.
2. de hendene i verdenshistorien som har hatt mest å si for vår egen historie.
3. grunndragene i samfunnsordningen vår. (Normalplanen, 1925, s. 34)

Målet er veldig enkelt og konkret satt sammen, hvor det er fedrelandet, verdenshistorien og Norges samfunnsordning er de viktigste punktene og målet for faget. Formuleringen og inndelingen av målene er litt forandret ved Normalplanen i 1939:

1. Opplæringa skal sette elevene i stand til å bruke vanlige håndbøker og annen litteratur, så de selv kan skaffe seg opplysninger og kunnskaper i historie også etter at de er gått ut av skolen.
2. Elevene skal få noe kjennskap til de viktigste deler av Norges historie og til noen av de deler av verdenshistorien som har hatt mest å si for vårt folk.
3. Opplæringa skal hjelpe elevene til – så langt råd er i denne alderen – å forstå det samfunn de lever i – at samfunnet stadig forandrer seg, og at det er bestemte årsaker til forandringene.
4. En skal hjelpe elevene til å forstå betydningen av samarbeid og fred mellom folkene. (Normalplan, 1939, s. 78)

Punkt en og tre i 1939 er de som er helt nye for de statlige planene. De omhandler bruken av læremidler og at elevene må lære seg å bruke disse, samtidig som undervisningen i faget skal hjelpe elevene til å forstå hvor viktig det er med samarbeid og fred mellom ulike folk. Punkt to og tre henger tett sammen med punktene fra tidligere om Norges- og verdenshistorie og samfunnet. De to andre punktene henger sammen med tidligere målformuleringer i innhold.

Faginnholdet

I 1925 er faginnholdet delt inn etter ulike perioder med innhold som er tilhørende i en kronologisk oppbygning. Det finnes veldig lite lokalt stoff, noe som er naturlig med tanke på at det er en statlig plan. Noe som likevel kan kobles til Trondheim er at Erkebispstolen i Nidaros nevnes. Enkeltnavn blir kun nevnt i sammenhenger hvor de hører til, og blir ikke brukt som overskrifter eller hovedelementer. Det kan henge sammen med dette: «Historien må derfor ikke bare bli fortellinger om enkeltmenn, om konger og høvdinge, deres liv og storverk. Barna må også få høre om folkets liv og levevilkår i de forskjellige tidsavsnitt» (Normalplan, 1925, s.36). 4.-6. klasse inneholder en blanding av stoff som knyttes til personer og hendelser, samt kultur og styreform. I 7. klasse er fokuset veldig knyttet mot det som omhandler kulturen og styreform. Navn som trekkes frem her er Bjørnson, Ibsen, Camilla Collett, Aasen og Vinje. Innholdet som kan knyttes til samfunnsordningen er også knyttet til 7. klasse. I tillegg trekkes det som omhandler krig og fred frem. Her vektlegges blant annet 1. verdenskrig, men også fredssaken og Folkeforbundet. I vinkene til planen trekkes det frem at det bare er de krigene som har gjort noe med folkelivet og statslivet som skal tas med inn i undervisningen, samtidig som det understrekes at det er det fredelige arbeidet som

danner grunnlaget for fremgang og utvikling. Det kan ses i sammenheng med fokuset knyttet til freden etter første verdenskrig.

I 1939 kommer minstekravene inn, og det som er direkte koblet mot selve faginnholdet er minstekrav to «Noe kjennskap til de viktigste deler av Norges-historia og de avsnitt av verdenshistorien som har hatt mest å si for vårt folk» (Normalplan, 1939, s. 79). I minstekravene under punkt to kommer det også frem at læreren ikke er bundet til Normalplanen når det gjelder stoff som ikke tilhører minstekravene. Etter presentasjonen av minstekravene blir noe innhold som skal med ut ifra minstekravene trukket frem i et skjematisk oversyn fra 4.-7. klasse. Innholdet i dette er knyttet til livsforhold i steinalderen, gard og bygd i sagatiden, store oppdaginger, nye innslag i næringslivet og maskiner og fabrikker. Alt dette kan knyttes til hvordan folk har levd og hvordan samfunnet har utviklet seg. Få personer blir nevnt som hovedpersoner, men flere blir nevnt i sammenhenger som knytter dem til noe annet. Dette gjelder hovedsakelig under delen om Norge rundt år 800 til 1500, hvor personer blir trukket spesifikt frem som hovedtyngden. Hele planen er veldig fokusert og knyttet opp mot det kulturhistoriske stoffet, folkets liv og levevilkår, og samfunnsforholdene. Dette henger nok sammen med at «Hovedvekten skal en legge på det kulturhistoriske stoff – folks liv og levevilkår og samfunnsforholdene i de ymse tidsavsnitt i gode og tunge dager» (Normalplan, 1939, s. 82). Hendelser og personer er nevnt, men knyttet opp imot dette. Noe av innholdet er kun nevnt som minstekrav for guttene (7. klasse) – maskiner og fabrikker, og demokratiet i England. Spørsmålet er om dette kan kobles opp imot timefordelingen, noe som blir tatt opp i drøftingen senere. Fra 1939 trekkes det også inn at det meste av undervisningen bør gå til fortelling, skildring, lesing av historisk stoff, og arbeidsoppgaver som stiller krav til elevenes egen evne til selvstendig arbeid. Læreren kan gi oppgaver i grupper eller individuelt. Det er mulig å gi samme oppgave til alle elevene, eller individuelle oppgaver til noen.

7.2.2 Geografi

Målet med faget

Både målene som kom i 1925 og i 1939 er formulert gjennom punkter, hvor målene i 1925 er vesentlig enklere formulert enn de senere målene.

1. Sikker kjennskap til fedrelandet
 2. Kjennskap til de enkelte landene i Europa
 3. En oversikt over de fremmede verdensdelene
 4. Kjennskap til det viktigste av den matematiske og fysiske geografi. (Normalplan, 1925, s. 38)
-
1. Opplæringa skal sette elevene i stand til å bruke de vanlige geografiske hjelpemidler som kart, håndbøker ol., så de kan skaffe seg opplysninger og kunnskaper de etter hvert får bruk for
 2. Arbeidet med faget skal utvikle elevenes sans for naturen og hjelpe dem til å forstå sammenhengen mellom de geografiske tilhøvet og menneskelivet.
 3. Noe kjennskap til fysisk og matematisk geografi – særlig det som danner grunnlaget for de viktigste geografiske fenomener som årstider, dag og natt sommer, ymse skal værslag (klimatyper osv)

4. Kjennskap til fedrelandet, dets natur, folkets levevilkår og næringsveiene. noe kjennskap til de andre land i Europa – særlig de nordiske – og en oversikt over de fremmede verdensdeler. Noe grundigere kjennskap til de land som Norge har mest samband med. (Normalplan, 1939, s. 99)

Alle punktene som blir presentert som målet for geografi i 1925, kan vi finne igjen i målene fra 1939. Kunnskap om fedrelandet, Europa, og den matematiske og fysiske geografien er alle punkter som er trukket inn i den nyere målformuleringen. I tillegg til disse punktene trekkes det frem kunnskapen elevene skal ha til de geografiske hjelpemidlene som brukes i undervisningen. I 1939 er det også trukket frem at de skal ha en sans for naturen og forstå sammenhengen mellom de geografiske forutsetningene og menneskenes liv.

Faginnholdet

Planen i 1925 er kort og konkret. Det første punktet om Norge kan knyttes til lokalt stoff, fordi det skal ta utgangspunkt i hjemstedet og jobbe ut ifra det. Når landene ellers gjennomgås, blir først de landene som ligger nærmest Norge gjennomgått. Mye av innholdet er knyttet til landene som gjennomgås, samtidig som det er noen rene deler om matematisk og fysisk geografi.

Minstekravene kom inn i planen fra 1939, og de som kan knyttes spesifikt til faginnholdet er det første, tredje og fjerde punktet. Disse omhandler de topografiske begrepene, den fysiske og matematiske geografien og kjennskap til enkelte land, spesielt de landene som har mest med Norge å gjøre. Etter minstekravene blir det presentert eksempel på stoff som skal med i undervisningen, som er knyttet til minstekravene. Denne er delt inn i ulike land og verdensdeler, som Norge, Sverige, Frankrike, de mindre landene i Europa og Sør-Amerika. Her trekkes det frem hva som må med i gjennomgangen av dem. For Norge er det hovedsakelig Rogaland som trekkes frem. I 4. klasse skal faget starte med utgangspunkt i heimstaden, for så å bygge kunnskapen om Norge videre på den. Innholdet er spesifikt knyttet til land og verdensdeler. Hovedoverskrifter er Norge, andre verdensdeler, Europa og de fremmede verdensdeler. De allmenne regionale og globale prosessene er knyttet til dette. Veldig lite av det er enkeltstående, bortsett fra der hvor det nevnes som repetisjon. I 7.klasse står det en fotnote om at jentene etter timefordelingen i dette trinnet kun har én time undervisning i uka, og at stoffet i denne klassen derfor må innskrenkes for dem.

Når undervisningen skal omhandle et land eller en landsdel, bør ting ses i sammenheng, som næringsveiene og naturforholdene. Det er kun navn som er tilknyttet opplysninger som er noe en bør ta med. Hvis størrelse og folketall i ulike land og byer trekkes frem, er det viktig å se det i sammenheng med størrelser barna allerede kjenner for å kunne sammenligne. Faget er godt egnet til arbeidsskoletanken, og undervisningen bør tilpasses slik at elevenes selvvirksomhet får en betydelig plass. I de senere klassene bør også elevene selv få velge oppgaver.

7.2.3 Heimstadiære

Målet med faget

Målet for heimstadiære som er presentert som det aller første målet med faget som et av undervisningsplanene i skolen i 1925 er:

Målet for undervisningen er å lære barna å bruke sansene, og derigjennem øve op hos dem evnen til å iakttå og gjøre sig kjent med den verden som er omkring dem. Barna skal lære å gi uttrykk for de forestillingene de får gjennom iakttagelsen, dels ved sin

tale (fortelling), dels gjennom forskjellige små arbeider i leire eller plastelina, papir, papp o.a., dels ved tegning og skriftlig fremstilling. (Normalplan, 1925, s. 28)

Her kommer det frem at i undervisningen i heimstadelære skal lære elevene i å bruke sansene sine, samtidig som de skal læres opp i å observere og gjøre seg kjent til det rundt seg. De skal også gi uttrykk for det de observerer gjennom ulike metoder og øvinger. Forskjellen mellom målformuleringen i 1925 og 1939, er at 1939-målet er presentert i punkter. Før målene kommer denne setningen:

Undervisningen i heimstadelære skal hjelpe til en naturlig overgang fra leiken i heimen til den planmessige opplæringen i skolen, og har ellers til mål (...) (Normalplan, 1939, s. 67)

Den henviser til at undervisningen i heimstadelære skal være bindeleddet mellom leiken hjemme og den opplæringen som skal foregå på skolen. Gjennom dette er det i heimstadelære elevene skal bli kjent med blant annet nærområdet, og samtidig få gjøre det gjennom ulike øvinger som er knyttet til blant annet leken og andre hjelpemidler.

Faginnholdet

Planene i hjemstedslære er delt inn i tre skoleår. Temaer som trekkes frem i det første skoleåret er skolen, lek og lekesaker, barnet selv, hjemmet, planter og dyr nær skolen, og observasjonen av tid. Det gis kun eksempel på nærmere utformet plan for skoleårene, ikke en eksakt plan, bakgrunnen for dette er:

Undervisningsemnene henter en fra det som er nær omkring en, fra naturen og arbeidslivet på stedet. Undervisningsplanen må derfor bli noe forskjellig f.eks. for en by ved kysten og by inne i landet: den må rette sig efter hjemstedet og livet der. (Normalplan, 1925, s. 28)

I den utformede planen for 1. skoleår er temaene lek, barnet, klasserommet, hjemmet, julen, planter, dyr, tid og årstidene. I det neste skoleåret skal det være en mer samlende og fullstendig iakttagelse som skal ses ut ifra visse emner nære skolen. Elevene skal få lære å følge livet på hjemstedet, natur, folkeliv, næringsliv, og så videre. Igjen kommer det helt an på hvor hjemstedet er for hva som bør tas med. Planen fra dette trinnet er delt i tre ulike eksempler, alt etter plassering. Det første tar for seg temaer som gaten, hagen og parken, hjemmet, skolen og nærheten, husdyr, park, hage og gartnerløkke, våronn, slåttonn og innhøstning. Det andre tar for seg skogen, trær, skogbunn, dyr, arbeid og redskaper. Det tredje eksempelet tar utgangspunkt i havnen og sjøen, med skip, dampskip, naust og arbeid. Til slutt kommer iakttagelsen av tid, som nok hører til alle eksemplene, selv om den kommer etter nummer tre. Det siste året med faget blir det utvidet til «byen og omlandet. Enkelte typiske planter og dyr. Virksomhet på stedet. Bygd og by. produkter, kjøp og salg. Enkelte håndverk. Fabrikker.» (Normalplan, 1925, s.32). I den eksemplifiserte planen trekkes klasserommet og skolebygningen, tur til en høyde med utsyn, vannets kretsløp, byen, sau, ku, tiden, livet på stedet i gammel tid, og historiske fortellinger frem.

I Normalplanen fra 1939 kom minstekravene inn for første gang, og i heimstadelære kan alle knyttes til selve innholdet.

1. Barna skal lære og forstå slektsforhold og samhørigheten innen den nærmeste familie, -og livet i heimen i yrke og helg.
2. barna skal lære å kjenne de husdyr og kulturvekster som har mest å si for bygda eller bygdene omkring byen, og få noe kjennskap til plante- og dyrelivet på heimstaden.
3. Barna skal få kjennskap til de viktigste trekk ved arbeidslivet på heimstaden.
4. Heimstadelæren skal også gi barna noe kjennskap til grunndragene i heimstadens geografi og til de enkleste trekk av dens historie. De skal i samband med dette få kjennskap til bruken av kart. (Normalplan, 1939, s.67)

I 1. klasse er temaene de samme som i planen før. I det andre skoleåret er det ikke lenger tre ulike eksempler på planer, men det kommer frem at stoffet igjen velges etter stedet, og en tar med det som kan være til interesse for elevene. Temaene her er gata, torget, park, hage og gartnerløkke, åker og eng, skogen, sjøen og havna. Temaene er fortsatt relativt like som tidligere, men åker og eng trekkes nå også frem. Temaene som trekkes frem i 3. klasse er noe likt og noe ulikt. Det som trekkes frem er by, bygd, historiske minner, kart, himmellegemene, vær og værlag og primitive samfunn. Det er viktig at læreren lærer å kjenne sine elever for å kunne legge opp undervisningen i faget og knytte det til barnet selv. Undervisningen i faget forutsetter at elevene selv er en aktiv deltager. Undervisningen må tilpasses klassen og dens forutsetninger og interesser. Arbeidet i faget må fange elevenes interesse, og det er viktig å benytte seg av det elevene har sett eller opplevd.

8 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg se på forskningsspørsmålene opp imot det som trekkes frem i analysen. Jeg vil derfor først i kapittel 8.1 ta for meg utviklingen i samfunnsfaget i Trondheim i perioden, før jeg videre i kapittel 8.2 vil se på i hvilken grad Trondheim skiller seg fra de statlige normalplanene. Fordi det ikke kom noen spesifikke planer for byene før i 1925, er det kun planene fra 1929 og utover i Trondheim som vil bli brukt for å undersøke skillet mellom de kommunale og statlige planene. På bakgrunn av dette vil planene utgitt fra 1896-1917 som er med i analysen, kun bli brukt for å se på utviklingen i Trondheim og ikke til den statlige komparasjonen. Strukturen på dette kapittelet er litt forskjellig på de ulike delkapitlene. For å tydeligere se utviklingen til faget i Trondheimsplanene i kapittel 8.1 har jeg valgt å ha samme struktur som analysen. En inndeling av det generelle, før fagene gjennomgås enkeltvis. For å undersøke i hvilken grad de kommunale planene skiller seg fra de statlige planene i kapittel 8.2, har jeg sett det som mest hensiktsmessig å undersøke fagene og innholdet samlet.

Timeantallet for fagene eller for de samlede planene som oppgis i dette kapittelet er et summert antall timer. Det betyr at antall timer i uka, for enkeltfagene eller det samlede samfunnsfaget, gjennom hele folkeskolen legges sammen. For å tydeliggjøre hva som menes med dette viser jeg her til et konkret eksempel for 1896.

Klasse	Historie							Geografi					
	2	3	4	5	6	7		2	3	4	5	6	7
Plan													
1896	1	2	1	1	1	2		2G 1J	2	1	1	1	1

Tabell 8.1: Utdrag hentet fra tabell 7.1

For å vise det summerte antallet for historie i 1896, har jeg summert antall timer i uka gjennom årene historiefaget er på planen. Dette blir $1+2+1+1+1+2=8$. Fordi geografi er delt mellom gutter og jenter i antall, velger jeg å kun ta utgangspunkt i guttene i dette eksempelet. For geografi blir dette $2+2+1+1+1+1=8$. Det betyr at det er både 8 timer i historie og i geografi i uka, fordelt gjennom folkeskolen. Det er disse summerte timetallene som brukes videre i kapittelet når timeantallet trekkes frem. Hvis det er et samlet tall for samfunnsfaget eller historie og geografi som trekkes frem, er det summerte tallet for de ulike fagene lagt sammen.

8.1 Den kommunale utviklingen av samfunnsfaget i Trondheim

8.1.1 Generelt

Timefordelingen for fagene har hatt en utvikling gjennom perioden. Fordi antall fag for det som kan betegnes som samfunnsfag endrer seg gjennom perioden, har jeg valgt å se utviklingen av timefordelingen i to perioder. Den første fra 1896, fram til det kom ny plan i 1929. Den andre perioden går fra den nye planen i 1929 til 1947. I den første perioden er det ikke like enkelt å se en sammenheng og danne et grunnlag for sammenligning for alle årstallene, dette fordi det er noen klassetrinn i perioden hvor antall timer ikke er oppgitt. Dette gjelder hovedsakelig fordelingen i 1901 og for planen i 1906 som kun gjaldt geografi. Det er derfor rimelig å se bort ifra 1901 og 1906.

I 1896 skal elevene i samfunnsfag ha 16 timer om man er gutt, og 15 timer om man er jente, mens tallene for 1917 er 23 timer for guttene og 22 timer for jentene. Dette viser en betydelig økning av timeantallet for det totale antallet timer satt sammen av både historie og geografi. I den andre perioden fra 1929 er det vanskelig å si noe eksakt om de samlede timene for samfunnsfag. Dette fordi det i liten grad er spesifisert hvor mange timer av norskfaget som skal gå til heimstadiære, som nå er en del av fagkretsen. Den samlede timefordelingen for de to andre fagene er 16 timer gjennom hele denne perioden. Med tanke på at timeantallet for historie og geografi har gått ned igjen til 16 timer, betyr ikke det nødvendigvis at det er mindre undervisning i det samlede samfunnsfaget. Dette fordi det fullstendige timeantallet for samfunnsfaget sannsynligvis vil overgå det samlede tallet for kun historie og geografi i 1917, hvis man legger til timene i heimstadiære. Ut ifra dette kan man se at det er en økning i timeantallet for faget gjennom alle planene fra Trondheim 1896 til 1947.

Noe som er tydelig i timefordelingen for Trondheim, er at det er veldig få klasstrinn hvor det er forskjell på jenter og gutter i timeantall. I den første perioden som er satt for timefordelingen i denne delen er det kun i 2. klasse geografi som har en forskjell mellom jenter og gutter. Dette endres i den andre perioden, hvor det ikke er noen forskjell mellom jentene og guttene når det kommer til historie og geografi. Om dette er gjeldende kun for Trondheimplanen, eller om det også gjelder for normalplanene, blir undersøkt når de kommunale planene ses opp imot de statlige i delkapittel 8.2.

I planene som er utgitt mellom 1896 og 1906 er det ikke nevnt noe om når planen ble vedtatt, og om planene ble sendt videre for godkjenning eller sendt til overtilsynet. Fra 1917 skjer det en endring på dette, og fra denne planen blir det henvist til når de ulike undervisningsplanene og fagene ble vedtatt av skolestyret. Dette kan ses i sammenheng med paragrafene i både folkeskoleloven av 1889 og folkeskoleloven av 1936 som omhandlet utarbeidelsen av skoleplanen. Som paragraf §43 (1889) og §44 (1936) fremhever, skal overtilsynet ha en mulighet til å si sin mening om planen før den iverksettes. For planen i 1917 kommer det ikke frem om overtilsynet har hatt noe med planen i Trondheim å gjøre før den ble iverksatt, men dette ble endret fra 1929. Fra 1929 og for planen i 1937 ble det spesifikt nevnt at planene var approbert av overtilsynet. Noe som betyr at overtilsynet har gitt en bekreftelse på at de har fått anledning til å si noe, og deretter godkjent planen for iverksettelse. Det at noen av planene i Trondheim har blitt approbert av overtilsynet kan tyde på at skolestyret i Trondheim har oppfattet overtilsynets litt strengere enn det loven tilsier. Dette på bakgrunn av at de gjennom loven står at de skal ha anledning til å si noe om planen før den iverksettes. Samtidig er det ikke mulig å si noe sikkert om dette, kun ut ifra begrepet som de har valgt å bruke.

Selv om det ikke finnes spor av undervisningsplanene i bystyreforhandlingene, som jeg undersøkte og nevnte tidligere, har planene vært utenfor skolestyret for godkjenning. Denne utviklingen går i 1947 litt tilbake, hvor det kun blir nevnt når planen ble vedtatt og når den skal gjelde ifra. Selv for planene hvor det ikke er nevnt at de ble approbert av overtilsynet før de ble vedtatt, kan det være rimelig å anta at de ble godkjent selv om det ikke nevnes i selve planen. Dette på bakgrunn av at paragrafene tilhører folkeskolelovene, som er de styrende lovverkene for skolen, og kommunene har derfor et ansvar i å følge disse. Gjennom dette ser vi at utviklingen av presiseringen om når de ble vedtatt er stabil fra 1917, mens approbasjonen kom kjapt inn og blir borte igjen ved neste plan.

8.1.2 Historie

Målformuleringene og innholdet i målene henger sammen med faginnholdet i undervisningsplanene for historie i perioden. Når minstekravene kommer inn i planen fra 1947, er også disse tett knyttet til innholdet i faget. Gjennom både målformuleringene og faginnholdet i Trondheim er den tydeligste og mest fremtredende utviklingen av faget at det går fra å dreie seg om enkeltpersoner og hendelser, til å legge en større tyngde på det kulturhistoriske stoffet. Samtidig trekkes et antikrigs-budskap og viktigheten av fred frem.

Utviklingen fra å vektlegge enkeltpersonen og hendelser til å legge større vekt på det kulturhistoriske stoffet, kommer gradvis gjennom perioden. Denne tendensen kan ses å være delt i to perioder. Den første går fra 1896 til 1917. I starten av denne perioden og frem mot 1917 er innholdet hovedsakelig knyttet opp mot enkeltpersoner og hendelser, hvor enkeltpersonene har et hovedfokus. I den andre perioden fra 1917 til 1947 er det en gradvis økning av det kulturhistoriske stoffet, og enkeltpersonene og hendelsene er ikke lengre i hovedfokus. I målene fra 1917 blir det trukket frem at det skal legges særlig vekt på det kulturhistoriske stoffet. Fra 1929 trekkes det blant annet frem vesentlige kulturpersonligheter som Tidemann og Gude, Wergeland og Ole Bull. Senere i målet fra 1937 trekkes det også frem at faget skal være med på å vekke barnenes interesse for både vår egen og andre folks historie og innsats i kulturutviklingen. Med innledningen i 1947 trekkes det enda mer frem ved at elevene gjennom undervisningen skal få de viktigste trekkene av det norske menn og kvinner har gjort for kulturlivet. Samtidig trekkes andre folks kulturer også frem. Gjennom denne utviklingen viser det at planen har gått fra å fokusere på enkeltpersoner og deres handlinger, til å rette fokuset mot kulturer og kulturutviklinger i verden. Det er nok rimelig å si at historie har gått fra å se på det spesifikke, til å se mye mer på de generelle og de store linjene.

I takt med det som skjer historisk i perioden blir også planenes innhold påvirket. I tillegg til at historien utvikles i takt med innholdet, er det også noen hendelser som har fått et større avtrykk i planen. Her tenker jeg spesielt på de to verdenskrigene som utspilte seg i nærheten av planenes tidsrom. I sammenheng med krigene, og fra i første omgang den første verdenskrigen, går innholdet gradvis mot et tydelig normativt antikrigs-budskap. Med dette får også freden etter første verdenskrig, og etter hvert også den andre verdenskrigen, en viktig og tydeligere plassering i faget, spesielt fra 1947. I innholdet i 1929 fremheves det at hvis krigshistorien skal trekkes frem, er det viktig å vektlegge at det med tiden har blitt en større folkeulykke og kulturhindring, samtidig som det er det fredelige arbeidet som gir en varig fremgang. I målformuleringen i 1937 trekkes begreper som brorskap og samarbeid mellom folkene frem. Dette kan trekkes opp imot fredstiden, og det å samarbeide og holde fred. Det å kjenne brorskap til hverandre, både innad og utad, er viktige faktorer for utvikling i fredstiden. Faginnholdet knyttes senere mot en enda tydeligere antikrigs-holdning gjennom blant annet er Folkeforbundet, fredssaken og Alfred Nobel. Dette blir i 1947 ytterligere utviklet gjennom at historieundervisningen skal hjelpe til å forstå betydningen av fred og samarbeid mellom folk. En stor grunn til at fredsprinsippet trekkes ytterligere frem etter 1947 kan nok knyttes tett til avslutningen av andre verdenskrig i 1945.

Antikrigs-holdningene som blir tydeligere og tydeligere i planene etter hvert, kan knyttes til det Goodlad (1979) kaller den ideologiske læreplanen. Dette på bakgrunn av at antikrigs-holdningene er med på å signalisere hvilke tanker og holdninger som har vært viktige både for de som har laget planen og som kan ha vært viktige i samtiden. Disse tankene og holdningene er også naturlig at ligger til grunn i samtiden, med tanke på de

verdenskrigene som har funnet sted i historien. Gjennom det som uttrykkes i den formelle læreplanen med det økende fokuset på antikrigs-holdningene, er det tydelig at dette er noe som skal formidles ut til elevene. Samtidig som det er med på å vise hvilke holdninger som ligger bak planene.

Det lokale innholdet i Trondheim utvikler seg ikke noe spesielt gjennom perioden. I innledningen i 1917 trekkes det frem at undervisningen i Trondheim bør rette en stor oppmerksomhet mot Trondheim og omegn i undervisningen. Men selv om dette presenteres i planen, er ikke det lokalt forankrede stoffet vesentlig utvidet siden 1896. Det er relativt stabilt lite lokalt innhold som kan finnes i planene og det kan vel sies at det etter hvert bare blir mindre. Grunnen til at noe av det lokale innholdet minker etter hvert, henger nok tett sammen med opprettelsen av heimstadlære, som skulle ta for seg mer av den lokale biten. Om det faktisk ble knyttet mer lokalt innhold til undervisningen, utover det lille som står i undervisningsplanene, er vanskelig å si noe om gjennom den formelle læreplanen. Det er en mulighet for at den oppfattende og gjennomførte læreplanen hadde en sterkere lokal forankring, men det er noe som eventuelt har kommet gjennom det lokale læreplanarbeidet og ikke det kommunale som denne oppgaven dreier seg om.

8.1.3 Geografi

Et utviklingstrekk som kan trekkes ut fra målformuleringen gjennom perioden, er hvilke land og områder, bortsett fra fedrelandet, som er spesifisert at elevene skal kunne noe om gjennom undervisningen. Fra start er det de europeiske landene, samt andre deler av verden, som har betydning for Norge som trekkes frem. Videre gjennom perioden er det de nordiske landene som trekkes frem som viktigst i Europa, og at det er de andre landene i Europa som har betydning for den allmenne utvikling eller som er kjent av andre grunner som bør trekkes frem. Senere er det de større kulturstatene i Europa som skal trekkes frem. Til slutt er det hovedsakelig de landene i Europa som Norge har mest samhandling med som skal fremheves. Disse endringene i hvilke land og områder som vektlegges kan kanskje ses i sammenheng med den parallelle utviklingen av historiefaget, og de hendelsene som har foregått gjennom historien i perioden hvor faget har utviklet seg. Samtidig kan nok også landene som er fremhevet ses i sammenheng med utviklingen som skjer i faginnholdet som nevnes senere.

Gjennom perioden er det en utvikling i hvordan faginnholdet trekkes frem med tanke på de ulike landene, og de allmenne regionale og globale prosessene. Etter hvert tas det utgangspunkt i de ulike landene, og de får et hovedfokus i innholdet. Gjennom dette blir de allmenne regionale og globale prosessene knyttet til de ulike landene og områdene. Fra 1929 går utviklingen av fordelingen i en annen retning hvor de regionale og globale prosessene og innholdet brukes for å forklare landene, i motsetning til tidligere hvor landet er hovedtyngde, og så bygge videre på det. Fra 1917 er et annet hovedtrekk i utviklingen at det fra nå går fra det nære til det ukjente når det kommer til gjennomgangen av landene og områdene. Det starter med Norge, før de nærmeste landene tas med, og det etter hvert trekkes lengre ut. Dette kan ses i sammenheng med utviklingen av landene, hvor det først er fedrelandet som nevnes, så de nordiske/skandinaviske landene, så ulike land i Europa, før det til slutt går til å se på de andre delene av verden. Faget tilknytter seg derfor til barnets nære omgivelser, og bygger så videre på denne kunnskapen for å tilegne seg ny kunnskap om nye områder som de kan bygge den på. Dette kan også trekkes mot en progresjon i faget, hvor det starter med det nære og så bygges kunnskapen videre fra det kjente til det ukjente.

Fra start er det lite innhold som kan knyttes til en lokal forankring i geografiplanen. Men det som kan kobles til dette er innhold som er knyttet til de nære omgivelsene og tegning av dette. Dette kan knyttes til hjemstedet, og er nok en tidlig forankring i innhold mot det som etter hvert blir heimstadelære. Etter hvert blir det nevnt at man i starten skal ta for seg Norge nord for Dovre. Dette henger nok tett sammen med plasseringen av Trondheim. Hadde jeg sett på en plan som var lengre sør i Norge, hadde det vært en stor sannsynlighet for at området som først ses på er forankret i en viss nærhet til det. Utviklingen av det lokalt forankrede stoffet utvider seg stort fra 1906, når store deler av 2. klasse tar utgangspunkt i lokalt innhold og karttegnning. Dette tar hovedsakelig utgangspunkt i de nære omgivelsene i Trondheim og omegn. Dette vises godt gjennom lokale steder og områder som trekkes frem. Utviklingen går i negativ retning fra 1929, når alt lokalt innhold er tatt vekk fra innholdet i faget. Det eneste som kan kobles knyttes til det lokale er at det i det første årstrinnet med faget på denne tiden nevnes repetisjon om Trøndelag. Bakgrunnen for at den lokale forankringen nå er tatt ut av faget er nok opprettelsen av det nye faget heimstadelære. Det lokale innholdet som tidligere har vært knyttet til geografi har forflyttet seg over dit. Dette kan nok også ses i sammenheng med at geografi tidligere har gått fra 2.-7. klasse, mens det nå fra 1929 kun går fra 4.-7. klasse. Det lokale innholdet har tidligere vært knyttet til de lavere klassetrinnene, som nå er fordelt til heimstadelære. I planen fra 1947 er minstekravets innhold for Norge knyttet til Rogaland, ikke Trondheim. Dette er nok med på å vise at utviklingen i Trondheim etter hvert går mot en nærmere sammenslåing mot de statlige planene. Dette fordi det ikke hadde vært Rogaland som hadde vært fremhevet hvis det var lokale forankringer i minstekravene.

I innledningen til planen i 1937 står det skrevet at det er viktig å ikke ta med for mye stoff, slik at visse temaer som nevnes i innledningen ikke blir gjennomgått grundig nok. Dette kan kobles opp til Ribsskog og Aalls innhold og tanker i sin bok fra 1936, som tok for seg det at kunnskapskravene måtte innskrenkes for å kunne gjennomføre arbeidsskoleprinsippet. Antydningen til en form for minstekrav og viktig innhold kan knyttes til reduksjonen av kunnskapskrav. Dette er noe som kom inn i planen før Normalplanen fra 1939 ble satt til livet, men det at det nevnes at noe innhold er spesielt viktig kan nok kobles opp til det som kommer senere. Fra 1947 ble det innført minstekrav i Trondheim, noe som gjør at målene blir supplert og utvidet med innhold som skal med i undervisningen.

8.1.4 Heimstadelære

Formuleringen av målet i faget endrer seg gjennom perioden. Hovedtyngden på målene er barnet i sentrum, og at faget skal hjelpe elevene til å bruke sansene sine og få en fin overgang fra leiken og til skolehverdagen. Det at barnet skal være i sentrum og at man skal ta utgangspunkt i barnets interesser er tett knyttet til reformpedagogikken som både Thuen (2017) og Myhre (1994) omtaler. Utviklingen av dette er nok også en bakenforliggende faktor til at heimstadelære ble et fag i skolen på denne tiden, og at historie og geografi ble tatt vekk fra de lavere trinnene og utviklet til dette faget - både statlig og kommunalt. Noe som utviklet seg i dette faget, som i de andre fagene med planen fra 1947, var innsettelsen av minstekravene. De henger tett sammen med innholdet i faget og målformuleringene.

Gjennom faginnholdet utvikles det etter hvert spesifikke temaer som faginnholdet går innunder. Den første planen er derimot ikke inndelt spesifikt etter temaer, men det er mulig å trekke ut noen allikevel. Felles for undervisningen på det første klassetrinnet i planene, er at den tar utgangspunkt i det som er nærmest eleven. Gjennom skolen,

hjemmet og barnet selv, samt leken. Samtidig får dyr, planter og tid også en viktig plass. Det at faget starter med det nære og eleven i fokus er gjennomgående med utgangspunkt i reformpedagogikken, hvor barnet er i sentrum og skal ha arbeidsoppgaver etter det. De to første planene som inneholdt faget i det andre klassetrinnet omhandler blant annet temaene dyr, skog, bondegård, samferdsel og våre heimer og klær. Dette går litt mer vekk fra barnet, men tar fortsatt utgangspunkt i det rundt. For tredje året for de to første planene er fokuset knyttet til områder rundt skolen, gater og geografiske begreper. Med dette går det også ett steg lengre ut og legger et nærmere utgangspunkt for geografiundervisningen som kommer senere i skoleløpet. Den tydeligste utviklingen i faget går på det to siste årene for planen i 1947. Her er det mer som blir knyttet inn som i det andre året, når det i tillegg til det som er det nevnt tidligere trekkes inn åker og eng, høst og fiskeri. Dette er med på å gi en mer utdypet tematikk som sannsynligvis er knyttet til Trondheim og omegn. I tillegg er det også en stor utvikling i det tredje klassetrinnet, hvor kartriss kommer inn sammen med de geografiske begrepene, og et hovedtema som er historiske minner settes inn. Innenfor historiske minner er det byen og landet, samt primitive samfunn, som trekkes frem. Med denne utviklingen blir forberedelsen mot historie- og geografiundervisningen enda tettere og tydeligere. Samtidig trekkes det frem andre kulturer gjennom de primitive samfunn, som kan ses i sammenheng med det økende fokuset på det kulturhistoriske stoffet i Trondheimsplanene - hovedsakelig gjennom historie, men også geografi. Bakgrunnen for denne utviklingen er nok minstekravene som kom inn, hvor det ene minstekravet er mer koblet til en mer utvidet historie- og geografikunnskap enn det som har vært tidligere.

Utviklingen av innholdet som er forankret i det lokale, kan sies å være stabilt gjennom hele perioden. Hovedtyngden på det lokale stoffet kommer i slutten av det tredje skoleåret i alle planene, hvor det er en oppramsing av ulike steder, personer og annet lokalt forankret stoff som er vist gjennom sitatet i analysedelen. Dette danner grunnlaget for den lokale forandringen. Samtidig nevnes det i de ulike planene også annet lokalt stoff som i stor grad følger de ulike undervisningsplanene.

Noe som endres og utvikles med tiden er valgfriheten læreren har når det kommer til innholdet, samt rekkefølgen på innholdet. Dette spesifiseres fra planen i 1937, hvor det trekkes frem at det ikke er lagt opp til at man skal rekke gjennom alt stoffet som er satt. I tillegg nevnes det at læreren kan trekke inn annet aktuelt stoff. Dette viser at lærerne har en frihet til å legge opp undervisningen sin etter elevenes interesser og utgangspunkt. Dette kan knyttes tett opp mot reformpedagogikken, som nevnt tidligere. Samtidig kan dette legges til rette for det vi i dag ser på som lokalt læreplanarbeid, som vil foregå på skole- og lærernivå. Dette på bakgrunn av at disse retningslinjene kommer fra det kommunale læreplanarbeidet i Trondheim. Gjennom den formelle læreplanen, som er utgangspunktet i denne oppgaven, er det vanskelig å si noe om hvordan dette arbeidet med å ta valg i undervisningen har foregått. For å se på dette er det nødvendig med et annet kildemateriale, som kan støtte mer opp om den gjennomførte læreplanen til de ulike lærerne i perioden.

8.2 Undervisningsplanene i Trondheim sett opp imot de statlige normalplanene

Noe som er med på å vise at Trondheim i liten grad skiller seg fra de statlige normalplanene er at det spesifikt i Trondheims planer står beskrevet at læreren alltid må være klar over de kravene og retningslinjene som Normalplanen i 1939 stiller, fordi ikke alt er tatt med i Trondheims kommunale plan. Dette gjelder for alle fagene som er sett

på i denne oppgaven. Når det kommer til målformuleringene og selve faginnholdet i de tre ulike fagene, er det også veldig lite som skiller Trondheims planer fra normalplanene. Det lille som skiller planene i Trondheim fra statens, vil jeg drøfte litt senere. Når det kommer til utviklingen av historiefaget i Trondheim, som nevnt tidligere, kan den understøttes av Normalplanen i 1925. Dette gjennom utviklingen fra enkeltpersoner til kulturhistorisk stoff, fordi det i 1925 trekkes frem at det ikke bare er historien om konger og høvdinger som må frem, men folks liv og levevilkår gjennom tiden. Det har vært noen små ulikheter i målformuleringene i noen av planene, men selve betydningen har vært den samme, eller svært lik. Dette gjelder også for minstekravene, som kom inn i 1947 planen i Trondheim. Disse er satt rett inn i Trondheims planer fra Normalplanen i 1939. Dette understøtter en tolkning om at det er få skiller mellom de kommunale og statlige planene.

Begrunnelsen for at planene skiller seg i liten grad kan være at spesielt Normalplanen fra 1939 var svært ambisiøs og omfattende, både med tanke på innhold og minstekrav. Grunnen til at Trondheim i stor grad ikke skiller seg særlig fra planene, kan i betydelig grad henge sammen med enhetsskoletanken og mindre kommunal styring av planene. Dette kan knyttes opp mot det Lorentzen (1988) trakk frem om at det flere ganger gjennom Normalplanen i 1939 ble nevnt at de lokale variasjonene i skolen burde begrenses - noe som betyr likere innhold i skolen, og derav likere undervisningsplaner. Samtidig kan dette også henge sammen med det Thuen (2017) ser på som et av hovedtrekkene ved skolehistorien i perioden. Her trekkes det frem at skolen blir en mer nasjonal enhet og enhetsskolen trekkes frem, nettopp gjennom mer omfattende og bindende normalplaner.

Timeantallet for heimstadiære er også veldig ufullstendig i de statlige planene, og vil derfor ikke bli sett på i sammenligningen av Trondheim og staten. Når det kommer til timefordelingen for historie og geografi, er det en del skiller mellom Trondheims planer og normalplanene. Etter Normalplanen i 1925 skal guttene totalt ha 16 timer og jentene 13 timer, mens det i 1939 legges frem 14-15 timer for guttene og 13 timer for jentene. Guttenes timer avhenger av om den tilhører fordeling A, B eller C. Ses dette opp imot Trondheims timefordeling fra 1929 og ut perioden, er det lagt opp til 16 timer for alle elevene. Dette er derfor med på å vise at Trondheim kommune har valgt å legge større vekt på historie og geografi enn det staten gjør.

Det som samtidig er spesielt tydelig for kommunens valg, er at de velger å likestille undervisningen for guttene og jentene. I 7.klasse i Normalplanen i 1939 står det skrevet at noen minstekrav kun gjelder for guttene, og det kan ses opp imot den skeive fordelingen av timer mellom jentene og guttene. Dette gjelder også i geografi i samme normalplan, hvor det står at mengden stoff må reduseres for jentene på bakgrunn av ulik timefordeling. Siden Trondheim ikke bygger på skeivfordeling av timer mellom guttene og jentene, betyr det også at jentene får en mer utfyllende historie- og geografiundervisning enn det Normalplanen fra 1939 legger opp til. Det at Normalplanen fra 1939 ikke likestiller jentene og guttene er noe Thuen (2017) også har trukket frem. Dette viser bare tydeligere at planen i Trondheim gjennom det kommunale læreplanarbeidet har valgt å skille seg fra den statlige planen gjennom en likestilling av kjønnene når det kommer til historie og geografi i perioden. Ut ifra den formelle læreplanen kan det hvert fall tyde på dette, men hvordan det foregikk i praksis, og om undervisningen var mer likestilt, er vanskelig å kunne si noe om med tanke på den formelle planen.

Noe som skiller undervisningsplanene i Trondheim fra den statlige i 1925, er at planen fra 1937 inneholder spor av det som etter hvert er trukket inn i Normalplanen fra 1939 som arbeidsskoleprinsippet. Dette viser at Trondheim har vært i forkant, med punkter som senere har kommet inn i planen. I Trondheimsplanen kommer dette frem gjennom valg av oppgaver til undervisningen. Der sies det at oppgaven som skal velges for bruk i undervisningen skal være med på å hjelpe elevenes selvvirksomhet.

Arbeidsskoleprinsippet ble presentert gjennom arbeidet til B. Ribsskog og Aall i 1936. De var med på å påvirke Normalplanen i 1939, men det kan også tyde på at de har satt sine spor i utarbeidelsen av undervisningsplanen i Trondheim. Om dette er på bakgrunn av deres arbeid, eller om det kan ha en sammenheng med at broren til Bernhof Ribsskog, Ole Konrad Ribsskog arbeidet med dette på et kommunalt nivå i Trondheim er vanskelig å si noe om på bakgrunn av denne oppgaven. Men noen form for påvirkning fra det ene eller det andre har det nok garantert vært. Dette er også med på å vise at planen i Trondheim er i forkant med det som også tilhører reformpedagogikken, som planen i 1939 er et resultat av.

Det at Trondheim i 1937 legger vekt på at det er viktig å ikke ta med for mye stoff i geografi, slik at noen temaer som nevnes ikke blir gjennomgått grundig nok, viser en frihet for læreren i valg av innhold. Det samme kan ses igjen i heimstadiære i samme plan. Der er det lagt opp til at man ikke rekker gjennom alt innholdet og lærerne har derfor en frihet til å legge opp undervisningen etter elevene. Dette kan også trekkes mot arbeidsskoleprinsippet og det som omhandler reduksjonen av kunnskapskrav. 1937-planen i Trondheim skiller seg fra Normalplanen 1939 ved at Trondheimsplanen åpner opp for at læreren skal velge lærestoff. Det løser problemet med stofftrenghet og kunnskapskravene i planen. Normalplanen 1939 løser problemet med stofftrenghet gjennom å skjære ned på mengden gjennom minstekrav.

I 1929 kommer Trondheims undervisningsplan med en ulik målformulering enn den statlige Normalplanen i 1925, og skiller seg fra denne. I den statlige formuleringen sier de kun at elevene skal ha kunnskap om de enkelte land i Europa, mens de i Trondheim spesifiserer at det er de større kulturstater som skal trekkes frem. Dette kan ses i sammenheng med utviklingen i historie, hvor kulturhistorien etter hvert har fått vesentlig større plass.

På bakgrunn av at normalplanene spesifiserer at heimstadiære ikke er helt satt og fast gjennom lokal forankring, er det naturlig at det finnes lokale variasjoner i innholdet til faget. En grunn til dette er at det i Normalplanen fra 1925 er nevnt spesifikt at undervisningsplanen i faget vil variere med bakgrunn i hjemstedet. Dette bygger også på at det er mer opp til de ulike skolene og lærerne å legge opp innholdet enn det er lagt opp til gjennom Normalplanen i 1939. Her kommer det også frem at læreren må kjenne elevene sine godt for å kunne tilrettelegge faget etter elevenes interesser og forutsetninger. Når dette skal vektlegges må det foregå gjennom et lokalt læreplanarbeid, fordi det er lærerne som må gjøre dette arbeidet, og ikke skolestyret. Dette blir derfor på et nivå under det kommunale læreplanarbeidet som skjer gjennom hvordan de i Trondheim har oppfattet og brukt den statlige Normalplanen for å lage egne planer. På bakgrunn av dette vil nok flere lokale forankringer og skiller kunne ha vist seg i større grad gjennom en undersøkelse av den gjennomførte læreplanen. Dette gjennom lærernes tolkning og oppfatning av den formelle.

Det som også skiller Trondheimsplanene og normalplanene er det lokale innholdet. Med tanke på det som er nevnt over er dette ganske naturlig, spesielt for heimstadiære som

er hovedbæreren av det lokale innholdet. Når det kommer til temaene som er valgt ut for Trondheim sett opp imot normalplanene, finnes det både likheter og ulikheter. For det første klassesertrinnet er det ingenting som skiller tematikken som er satt inn for faginnholdet i noen av planene. Her er det meste knyttet til det nære rundt barnet. For det andre klassesertrinnet er Normalplanen fra 1925 delt inn i tre ulike forslag, alt etter hvor hjemstedet ligger. Her har Trondheim i 1929 og 1937 valgt ut noen deler fra hver inndeling. Dette handler nok mye om hva som er relevant for nærområdet i Trondheim. Her er det derfor valgt å trekke ut visse punkter. For 1947 kan tematikken også sies å være relativt lik, og det er få skiller mellom planene. Hvordan noen av temaene er formulert er det eneste som er litt forskjellig, men den overordnede betydningen er den samme. For tredje året er Trondheims tematikk litt snevrere og ikke så detaljert som det som er satt opp for planen i 1929/1937 sammenlignet med Normalplanen, samtidig som innholdet kan knyttes til det som er i Normalplanen.

9 Konklusjon

Formålet i oppgaven har vært å undersøke den kommunale styringen av samfunnsfag i Trondheim i perioden fra folkeskoleloven 1889 til Normalplanen i 1939. Dette har blitt gjort gjennom en analyse av undervisningsplanene som ble produsert i Trondheim i perioden, samt de statlige normalplanene. Fra denne undersøkelsen kan jeg derfor trekke noen konklusjoner. Jeg velger å se på forskningsspørsmålene hver for seg, før svar på problemstillingen sammenfattes til slutt.

Det første forskningsspørsmålet som oppgaven skal belyse er: *Hva er utviklingslinjene for «samfunnsfaget» i Trondheim kommunes undervisningsplaner 1889-1947?* De mest fremtredende utviklingslinjene i samfunnsfaget er det økende fokuset på kulturhistorien og det kulturhistoriske innholdet som kommer inn i historiefaget. Det skjer samtidig som enkeltpersoner og hendelser blir mindre viktig. Det som også blir tydeligere og tydeligere fra 1917 til 1947 er antikrigs-budskapet som ligger til grunn etter første verdenskrig, og blir enda tydeligere i planene etter andre verdenskrig. Dette gjelder i størst grad for historiefaget, men geografifaget bærer også preg av det økende fokuset på kulturhistorien. Dette kan ses igjen i hvilke land som er mest viktig å fremheve gjennom tiden. Samtidig skjer der også en generell endring av hvilke land som fremheves i faget. Timetallet for samfunnsfagundervisningen økes i perioden, samtidig som fagene likestilles i timeantall mellom kjønnene. Når heimstadelære kommer inn i fagkretsen blir det lokale innholdet i historie og geografi redusert, noe som vil være naturlig med tanke på at heimstadelære i stor grad tar utgangspunkt i det nære og lokale. En utvikling heimstadelære har i perioden er at faget blir en tydeligere og tydeligere forankret i historie- og geografifaget, som heimstadelære skal legge grunnlaget for. Det blir også gjennom perioden vist en tydeliggjøring av godkjenningen av planene i selve planene.

Det andre forskningsspørsmålet oppgaven skal belyse er *I hvilken grad skiller de kommunalt gitte undervisningsplanene i Trondheim kommune seg fra de de statlig veiledende normalplanene?* Det som er tydelig, er at Trondheim kommune i stor grad har oppfattet de statlige planen som gode og retningsledede. Dette har ført til få skiller mellom planene når det kommer til mål og innhold, bortsett fra det lokalt forankrede stoffet. Den lokale forankringen finnes hovedsakelig i heimstadelære, noe som er naturlig sett i lys av fagets formål og innretning. En viktig grunn til at det er få skiller mellom kommunal og statlig plan, er at Normalplanen i 1939 var faglig ambisiøs og detaljert i sine minstekrav, slik at kommunenes reelle handlingsrom ble innskrenket. Det lokalet valget Trondheim har tatt i utarbeidelsen av undervisningsplanen i samfunnsfagene, går hovedsakelig på likestilling mellom kjønnene innenfor fagene. Dette skjer ved en lik timefordeling for jentene og guttene, noe normalplanene ikke har. Samtidig er antall timer også jevnt over også er høyere i planene fra Trondheim enn for de statlige normalplanene. Det som også spesifikt skiller planen i 1937 fra 1925 i noen former, er gjennom hint mot Normalplanen i 1939. Dette går spesielt på det som kan ses i sammenheng med reformpedagogikken, som hadde en vesentlig rolle i skolehistorien mot slutten av perioden.

Ut ifra det jeg har undersøkt i denne oppgaven kan man si at den kommunale styringen av samfunnsfaget i Trondheim kommune, sett i lys av den formelle og oppfattede

forståelsen av læreplanene, har vært liten med tanke på målformulering og innhold. Dette på bakgrunn av at utviklingslinjene i Trondheim kan knyttes til de statlige normalplanene i stor grad, sett bort ifra planen i 1937 og timeantallet. Dette viser at det kommunale læreplanarbeidet har blitt litt redusert gjennom perioden ved at Trondheim i stor grad har oppfattet Normalplanen som god og veiledende, og har tatt den i bruk uten store endringer. Dette tegner også et bilde av enhetsskoletanken som lå til grunn, og som vokste gjennom periodens skolehistorie.

10 Referanser

10.1 Litteratur

- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S.A. (2015). *Å gripe fortida: innføring i historisk forståing og metode*. Samlaget
- Approbasjon. (2019, 26.februar). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/approbasjon>.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Danielsen, R. (1997). *"En eksempelløs fremgang": 1880-1920: Vol. B. 4*. Universitetsforlaget.
- Dokka, H.J. (1988). *En skole gjennom 250 år: den norske allmueskole-folkeskole grunnskole 1739-1989*. NKS-Forlag.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J.I. et al. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Hovland, B.M. (2016). *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58334>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Lorentzen, S. (1988). *Mellom kommunal frihet og nasjonal kontroll: Lokalt læreplanarbeid i historisk og komparativt perspektiv*. Universitetet i Trondheim.
- Maliks, J. (2021). Trondheimshistorie i trondheimsskolen – nye muligheter med nye læreplaner?. I M.B. Rabben, A.R.D. Sanders & M.A. Sæther (red.), *Midtnorske historier* (s. 231-246). Novus forlag.
- Melve, L. & Ryymin, T (red.). (2020). *Historikerens arbeidsmåter* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Myhre, J.E. (2014). *Historie: en introduksjon til grunnlagsproblemer*. Pax Forlag.
- Myhre, R. (1994). *Den norske skoles utvikling. Ide og virkelighet* (6. utg.). Ad Notam Gyldendal.

Normalplanutvalget av 1967. (1970). *Forarbeid til normalplan for grunnskolen (2. utg.)*. Aschehoug.

Ribsskog, B., & Aall, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen: et pedagogisk psykologisk forarbeide til nye planer for orienteringsfagene*. Gyldendal.

Ribsskog, O.K. (1938). *Trondheim folkeskole under folkeskoleloven av 1889*. F. Bruns Bokhandels forlag.

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.

Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling (2. utg.)*. Fagbokforlaget.

Ødegård, D. (1983). *Fra Norges historie fortalt for skole og hjem til «Vi ere en nasjon» Norges- og verdenshistorie: en studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen [Hovedoppgave]*. Universitetet i Bergen.

10.2 Lover

Folkeskoleloven. (1889). *Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne: Stockholms Slot den 26de Juni 1889*. P.T. Mallings Boghandels Forlag.

Folkeskoleloven. (1936). *Lov om folkeskolen i kjøbstæderne*. Oslo: Stenersens forlag

10.3 Undervisningsplaner

10.3.1 Trondheim kommune

Thronhjems kommune. (1896). *Skoleplan for Thronhjems folkeskoler*. Lie & Sundts boktrykkeri.

Thronhjems kommune. (1901). *Midlertidig undervisningsplan for Thronhjems folkeskole*. Adresseavisens bogtrykkeri.

Thronhjems kommune. (1906). *Midlertidig undervisningsplan for Thronhjems folkeskole*. Adresseavisens bogtrykkeri.

Thronhjems kommune. (1917). *Thronhjems folkeskole: Undervisningsplaner*. Johan Christiansens boktrykkeri.

Thronhjems kommune. (1929). *Undervisningsplaner for Thronhjems Folkeskole*. Adresseavisens bok- og aksidenstrykkeri.

Trondheim kommune. (1931). *Undervisningsplaner for Trondheim Folkeskole*. Adresseavisens bok- og aksidenstrykkeri.

Trondheim kommune. (1937). *Undervisningsplaner for Trondheim folkeskole*. Adresseavisens bok- og aksidenstrykkeri.

Trondheim kommune. (1947). Undervisningsplaner for Trondheim folkeskole.
Adresseavisens Boktrykkeri.

10.3.2 Statlige planer

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landfolkeskolen*. J.M.
Stenersens forlag

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1925). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: J.M.
Stenersens forlag

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen utarbeidd
ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet*.
Aschehoug

