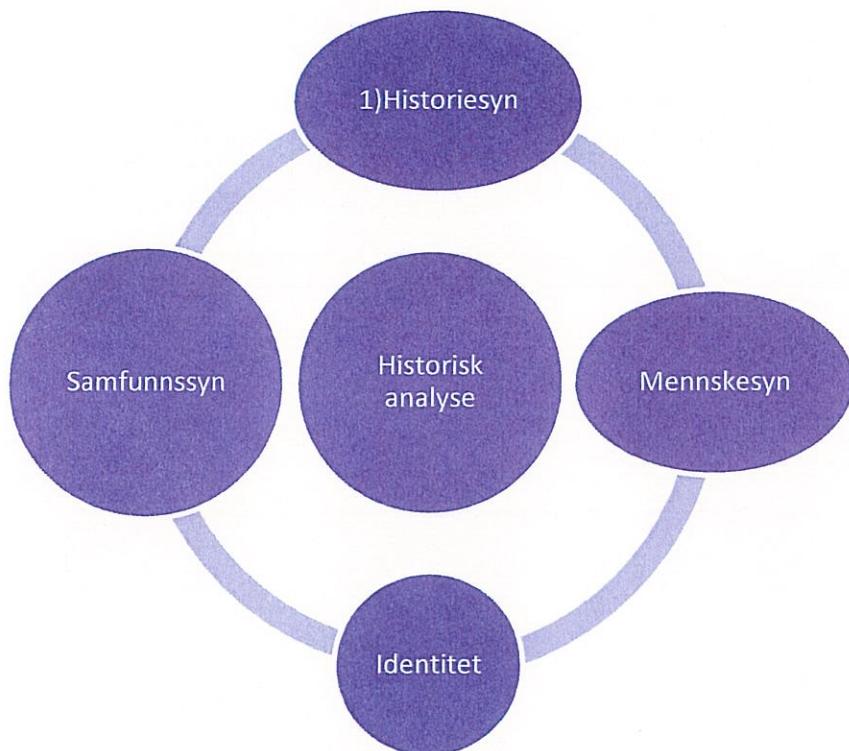
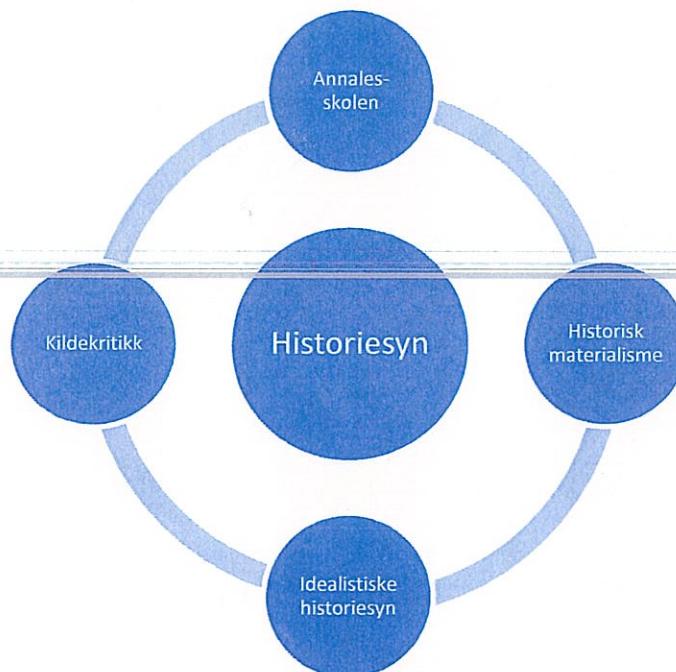


HISTORISK ANALYSE



1) Historiesyn

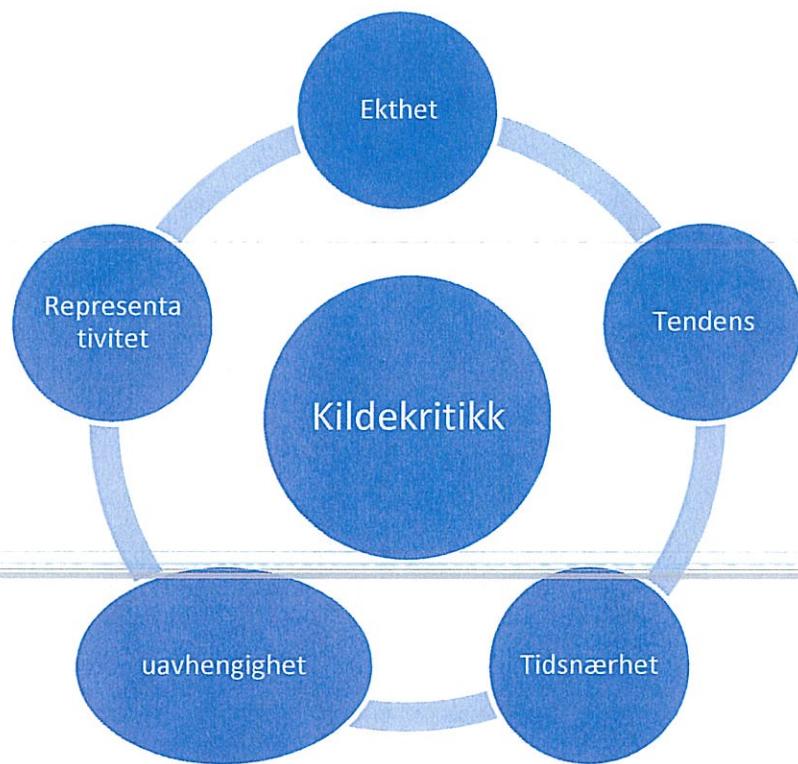


1.1 Materialismen

Historisk materialisme eller **materialistisk historieoppfatning** er måten å forstå historien på slik den ble utviklet av den tyske filosofen Karl Marx (1818-1883). Marx mente at all historie er historien om klassekamp, og at all samfunnsutvikling er basert på kampen mellom to eller flere klasser i samfunnet med motstridende mål. Historisk materialisme baserer seg i stor grad på Georg Wilhelm Friedrich Hegels dialektikk (tese → antitese → syntese), noe han utdypet i Det Kommunistiske Manifest fra 1848. Marx' tydeligste redegjørelser for det materialistiske synet på historien finnes i Den tyske ideologi og i forordet til Kritikk av sosialøkonomien. En materialistisk historieoppfatning innebærer at materielle - og spesielt økonomiske - forhold sees på som drivkraftene i samfunnsutviklingen. Den historiske materialismen står således i kontrast til historisk og filosofisk idealisme, hvor kulturelle elementer som ideologi, religion og åndsliv tillegges avgjørende betydning.

1.2 Kildekritikk

Kildekritikkens grunnregler:



Ekhet er kilden det den utgir seg for å være? Er kilden en forfalskning?

- **Tidsnærhet** jo mindre avstand det er i tid mellom hendelsene som omtales og at den ble nedtegnet, jo større troverdighet kan en feste til den. Øyenvitneberetninger er mer

troverdige enn fortellinger som har blitt fortalt fra person til person (jf. «hviskeleken»).

- **Uavhengighet** er kilden et referat eller en avskrift av en tidligere kilde?
- **Tendens** kan en mistenke at kilden gir et falsk bilde på grunn av skaperen(es) økonomiske, politiske eller personlige interesser for å påvirke mottakeren på en bestemt måte.
- **Representativitet** er kilden typisk for en klasse av kilder, eller er den ikke representativ? Kan informasjonen i kilden være et resultat av tilfeldighet i utvalget? Statistikkfaget kan ofte gi nøyaktig svar på dette om datagrunnlaget er komplett nok.

1.3 Annalesskolen

Strukturer over lang tid med hendinger og politiske omforminger

Interesse for geografi, materiell kultur og mentalitet, sosial og økonomisk historie.

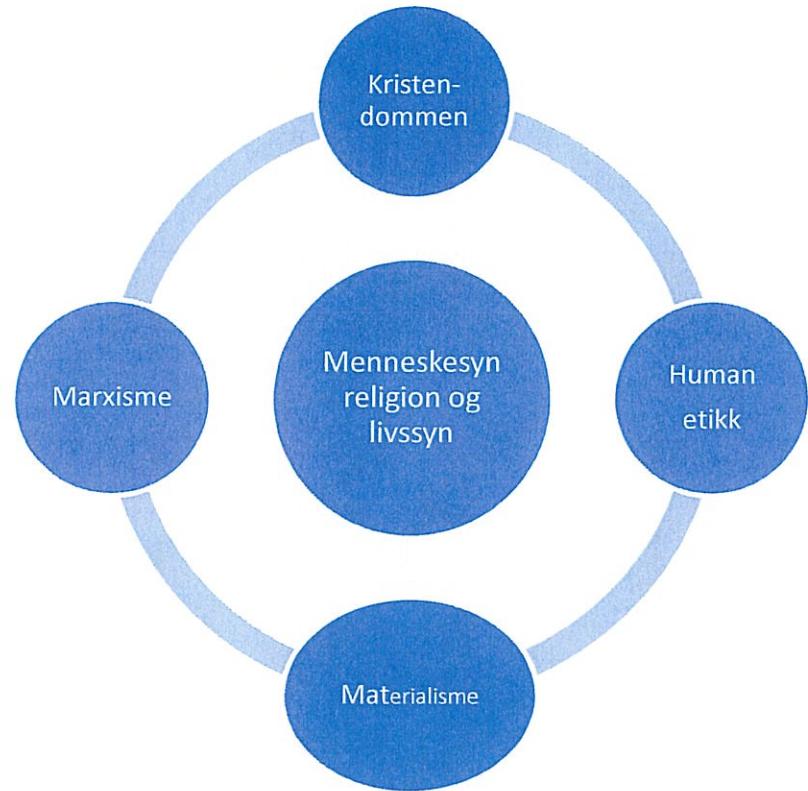
1.4 Et idealistisk historiesyn

En **idealistisk historiesyn** innebærer at man ser idéer, historiske personligheter og ideologier som den fremste drivkraften i historien. Dette syn kan ses som den materialistiska historiesynets motsats da den framhever individers og idéers betydelse som drivkrefter framfor massornas levnadsforhold.

Eksempel

- Den nazifascistiske ideologien presenteres som den avgjørende årsak bak andre verdenskrigen i Europa og jødeutryddelsen.
- Liberalism og opplysningsfilosofenes idéer løftes opp som den franske revolutionens aller størsta drivkrefter.

2) Menneskesyn i religiøs og livssynssammenheng



2.1 Materialistisk menneskesyn

Det er ingen grunnleggende forskjell på mennesket og andre levende organismer. Grunnlaget for alle livsformer er de samme kjemiske lovene. Mange materialister stiller seg avvisende til menneskets frihet. Alt følger ubrytelige lover. Dette gjelder også menneskets bevissthet. Mennesket har blitt sammenlignet med en maskin eller automat. I dag gjerne med en datamaskin. Bevissthet styres av molekylær fysikk.

2.2 Marxistisk menneskesyn

Mennesket står i et motsetningsforhold til naturen. Til forskjell fra dyrene produserer mennesket sin egen tilværelse. Mennesket er et skapende vesen. Mennesket bearbeider naturen med arbeidsredskaper og verktøy som det selv har laget som er nødvendig for å leve

Arbeidet, den materielle produksjonen, er grunnleggende for alle former for menneskelig liv. Også det kulturelle, politiske, moralske og religiøse bygger på den materielle produksjonen, det vil si det økonominiske grunnlaget.

Leninismen bygger på marxismen:

Lenin sier: "Moralske, gode og rette er det handlinger som tjener arbeiderklassens interesser."

2.3 Humanetikk

Humanetikkens syn på mennesket er positivt og optimistisk. Mennesket har både stor verdi og mange muligheter. Og det er av natur godt. De skapende sidene ved mennesket blir understreket. Men mennesket er bundet av naturens lovmessigheter. Menneskets sjel er helt og holdent knyttet til menneskets hjerne. Toleranse for menneskers forskjellighet blir understreket av humanetikkerne.

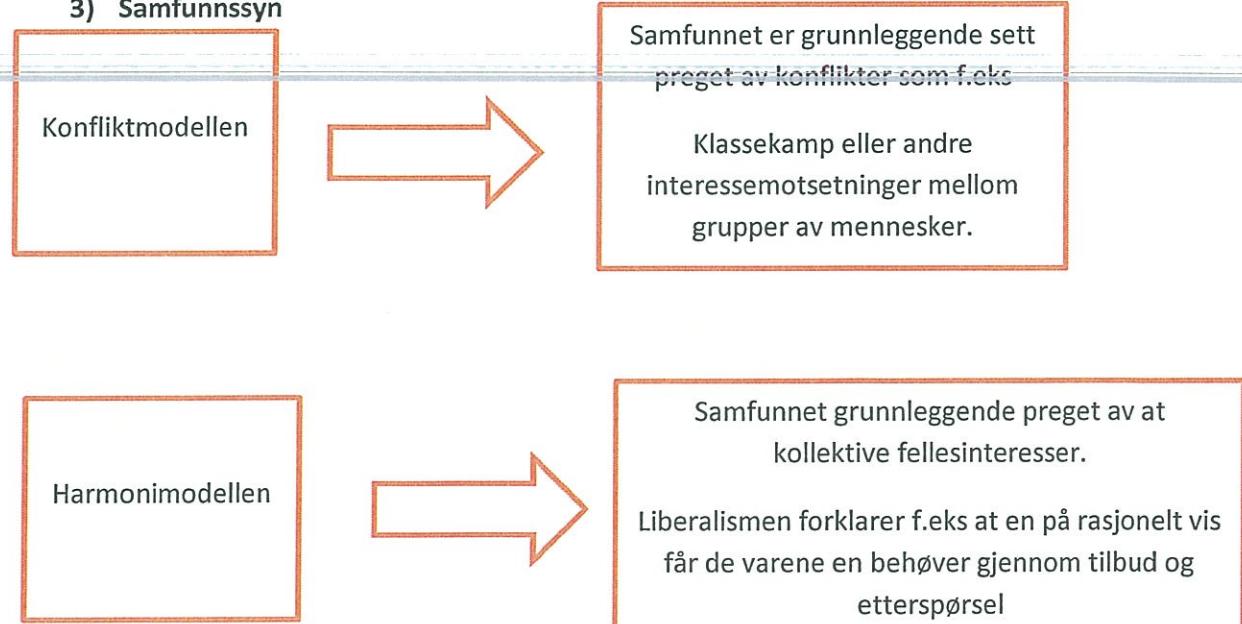
2.4 Kristendommen

Menneskesynet i kristendommen tar utgangspunkt i Gud. Mennesket er skapt av Gud. Det gir mulighet for å oppleve fellesskap med Gud. Mennesket har høyere verdi enn andre skapninger. Menneskene er likeverdige overfor Gud uansett kjønn, sosial posisjon, nasjonalitet og lignende.

Gjennom skapende arbeid kan mennesket utrette skapende virksomhet og forvalte skaperverket, slik Gud vil. Gjennom arbeidet virkeliggjør mennesket Guds vilje.

Mennesket kan skille mellom gode og vonde handlinger og er selv ansvarlige for sine handlingsvalg. Mennesket kan vende seg bort fra Gud gjennom synd, men kristendommen ønsker å få mennesket til å vende seg bort fra synden og er på den måten grunnleggende positiv i sitt menneskesyn.

3) Samfunnssyn



Det finst to modeller som en gjerne benytter når en skal studere samfunnet i morderne samfunnsvitenskap. Harmonimodellen og konfliktmodellen.

Typisk eksempler på ideologier som faller innenfor harmonimodellen er konservatismen og liberalismen. Et typisk eksempel på en teori som faller innunder konfliktmodellen er marxismen.

Funksjonalisme betegner i samfunnsforskning (særlig sosiologi og sosialantropologi) oppfattelsen at kollektive handlemønstre og institusjoner bør forklares med henvisning til deres funksjon eller rolle innenfor en større sosial sammenheng. Funksjonalistiske teorier eller modeller søker å forklare sosiale og kulturelle institusjoner, relasjoner og handlinger med utgangspunkt i hvilke funksjoner de ute over i sosiokulturelle systemer.

En vanlig kritikk av funksjonalistiske modeller går ut på at de ikke er i stand til å forklare konfliktforhold i et samfunn, siden de gjerne tar for gitt en helhetlig harmoni. Andre modeller, slik som konfliktmodellen, handlingsteori og marxitisk antropologi, argumenterer for studiet av individuelle, gruppe- og klassekonflikter som utgangspunkt for sosial og historisk endring. Teoretikere med utgangspunkt i konfliktmodellen har kritisert funksjonalismen for å skjule undertrykkelsesmekanismer i samfunnet.

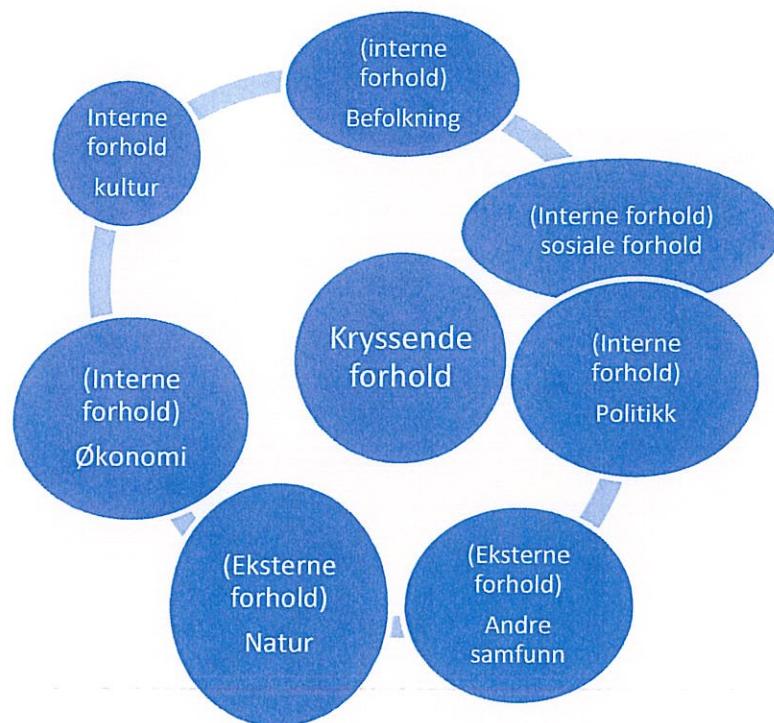
Menneskesyn og samfunnssyn kan knyttes til blant annet en brytning mellom opplysningstidens revolusjonære tanker og de reaksjonære tankene ute i Europa der en var interessert i la rene maktforhold få råde og slå ned opplysningstidens tanker, i allfall de mest revolusjonære.

Identitet

Det er viktig for folk i norden, mest skandinavia, hvordan utgangen på 1814. Det er ikke uten videre så viktig for folk utenfor norden.

En modell til hjelp

Læreboken er ikke på en modell som skal være til hjelp. Her kommer det inn en rekke forhold som det kan være verd å kikke nærmere på. Hvilke vil være avhengig av problemstilling og hvilke tilnæringer en vil ha til stoffet en studerer.



Hvordan vil du plassere inn informasjon om Norge rundt 1814 utfra en slik modell?

1814 Spesielt

Historikerne har hatt ulike oppfatninger om hvorfor Norges løsrivelse kom i 1814. Dette henger sammen med hvilke forklaringsmåter enn regner som mest fruktbare. Noen har pekt på Norges vekst mot selvstendigt og nasjonal vilje, f.eks Kåre Lunden.

Andre historikere har lagt mer vekt på Kristian Fredriks rolle. Den danske kronprinsen hadde ambisjoner om å vinne frem med å få det norske folket organisert som et selvstendig folk, samtidig som at han fikk bli konge og hadde arverett til den danske kronen. Han ville kort og godt lure seg bort fra at Danmark hadde tapt Norge til Sverige. De vil forklare Kristian Fredriks handlinger som styrende.

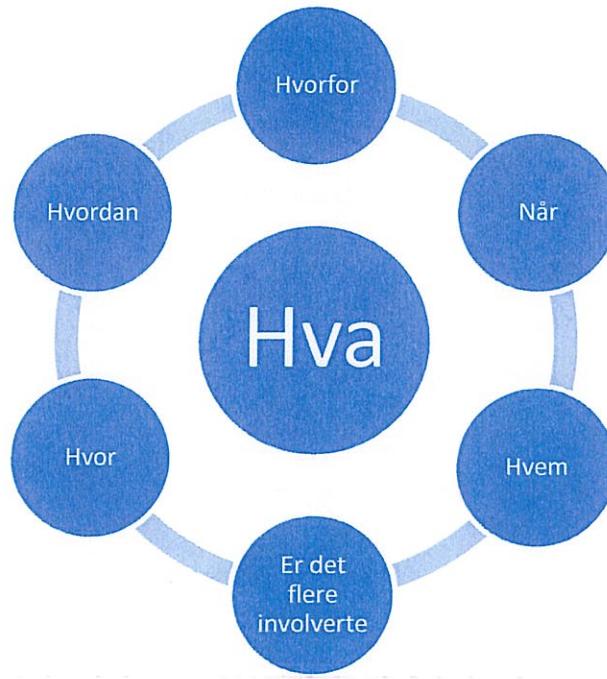
Så er det noen historikere som vil legge vekt på det store spillet i Europa og peke på at Norge bare var en liten brikke i et større spill.

Skandinaviske land har ulike forklaringer og syn på det som skjedde. Danske mener at de hadde gode forhandlere rundt Kiel-freden. Svenskene mener at de var snille med danskene. Mens nordmenn ofte

vil legge vekt på at Norges selvstendighet og egenart slo ut i blomst. Det kommer gjerne frem i 17-mai-taler, men også i enkelte historiske fremstillinger.

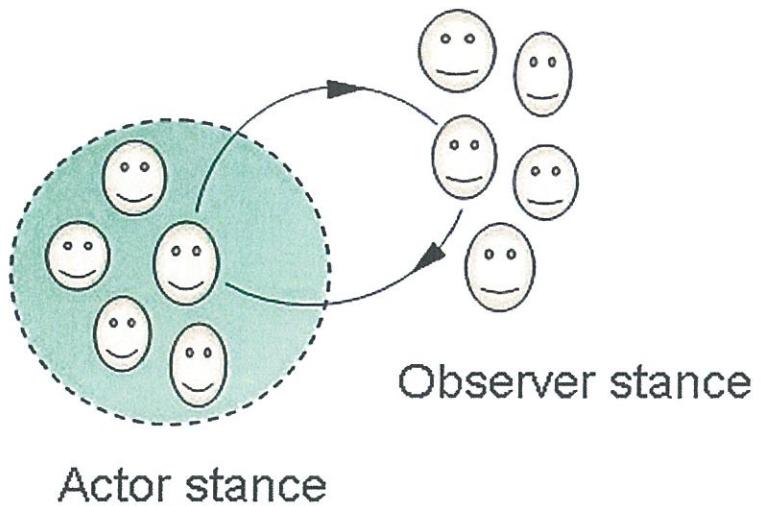
Problemstilling

Det er viktig å stille de retoriske spørsmålene før en begynner å arbeide med et tema og forme ut en problemstilling.



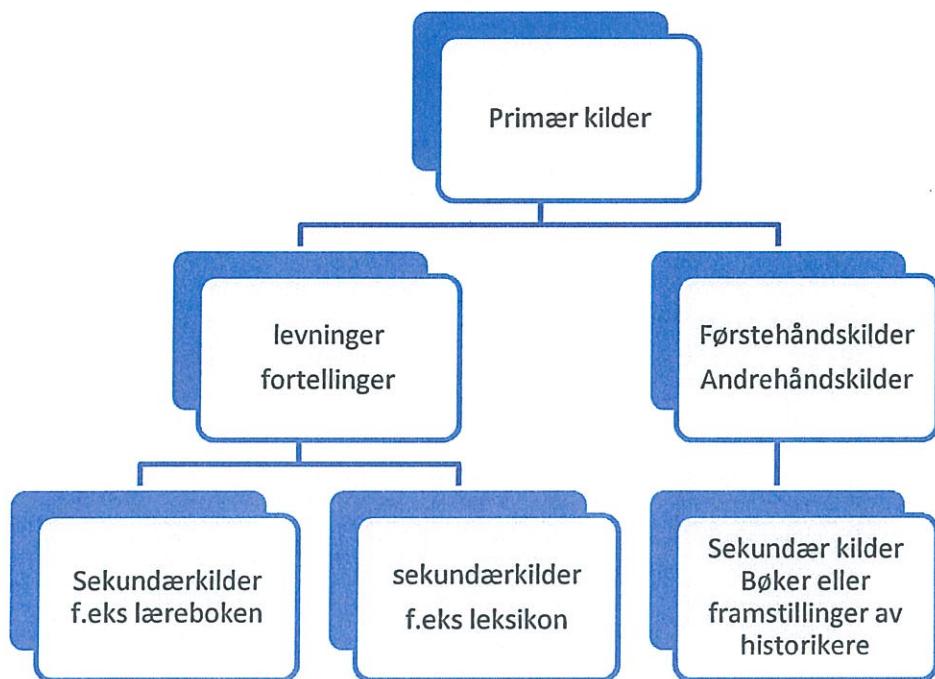
Kilder

Det kan lønne seg å finn ut hvem som er aktør og observatør. Psykologisk forskning viser at en som er aktør har et mye mer subjektivt inntrykk av hendelser som de har førstehåndskjennskap til. Det er forskjell på å spille f.eks en fotballkamp og på å være tilskuer. Stance er holdning på engelsk.



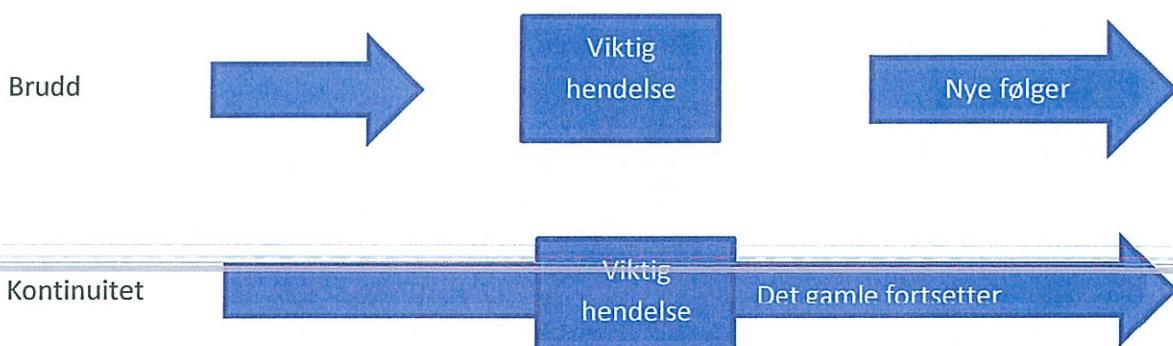
Aktør-observatør





Itillegg kommer vurderingen av kilder som normative og kognitive. Det er forskjell på det som står i en lov og hvordan folk oppfører seg i forhold til denne loven.

Brudd-kontinuitet

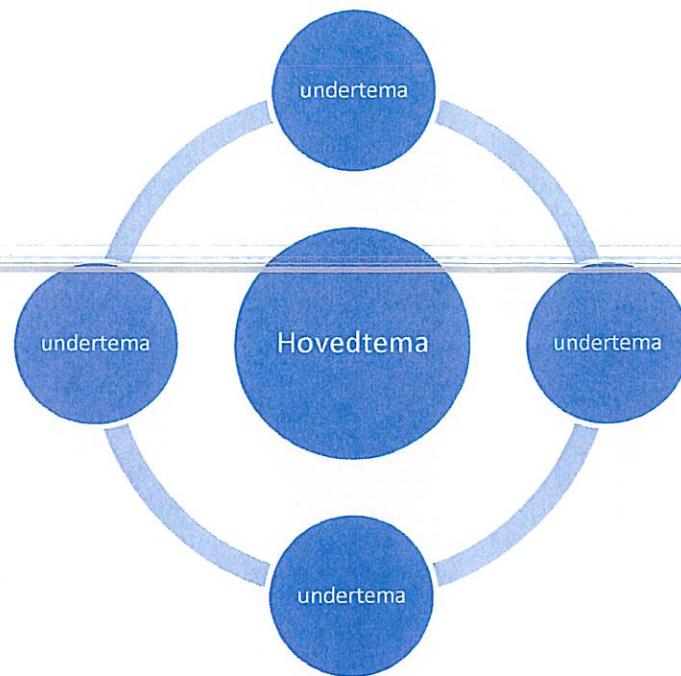


Sammenligning av historiske fenomener



Tema

Undertemaene bør henge saman med hovedtemaet og kunne knyttes til dette.



Kronologi

1750
Hvor starter
vi?

1800
Hvilke år skal
være med?

1850
Hvor slutter
fremstillingen?



Roar Madsen,
historiker

- Sp et McCarthy-offe

Historiker Roar Madsen mener Senterpartiet på 1990-tallet ble utsatt for en McCarthy-prosess fra politiske motstandere, ja-folk og deler av pressen.

● Per Kollstad (tekst)
● Arve Schaug (foto)

Iadsen har sammen med Mayritt Ohman Nielsen skrevet historie som ble presentert på Stortinget i år. Det er med utgangspunkt i EU-kampen på 90-tallet at Madsen kom med kraftsalven etter mot Senterpartiets mange teningsmotstandere i EU-stri-

en. Han forklarer prosessen med at partiet valgte å gå opposisjon mot EØS og EU. Samtidig var det et profilert bygdepartement som tenkte nasjonal og høgnett i tradisjoner.

Lahnstein og Lundteigen led for alt det den urbane eliten ønsket mest, og som de har nest behov for å ironisere over, er Madsen.

Urban elite kan mener sentrale folk i Hoyre og Ap sammen med ja til EU-organisasjonene og den urbane liten, manet fram et bilde av Sp som et selvgodt og reaksjonært parti som til og med var brunstripete. Han iste blant annet til tidligere estledere i Hoyre, Børge Brekke, som skrev at leder og lederen var Lahnsteins venner.

Det er åpenbart at dette ble jo for å ramme Sp. Jo større oppslutning Sp fikk, jo farligere le parti som utforder. På 950-tallet var det kommunistene som var den store stygge ulen som McCarthyistene klarte å livet av. På 1990-tallet ble Sp til offer for et lignende forsok på manipulering. Det burde store deler av pressta ta inn over seg, sa Madsen.

Grisete og urimelig En McCarthy-prosess er sterke? - Jo, men hetens mot Sp på 990-tallet var grisete. Påstander per.kollstad@nationen.no

om fascismen, transsyntet og egoisme er urimelig forhold til partiprogram og politikk. Dette visste toppene i Ap, Hoyre, mediefolk og Europabevegelsen. Denne manipuleringen har fellesstrekk med McCarthy-prosessen på 50-tallet. Det er påfallende at de fikk drive på slik uten å få media på nakken, sier Madsen.

Historieprofessor Olav Rovde, som har lest historieverket, mener Madsen tar litt hardt i forhold til 90-tallets McCarthy-prosess. Likevel mener han at det var en takknemlig oppgave å stemple Sp som brunstripete i EU-kampen i 1994.

- Bruns kvetting

Sp-leder Odd Roger Enoksen mener Madsen gjør en riktig analyse.

Partier som utforder makelitten og den rådende utvikling vil ofte bli forsøkt undertrykt. Vi merker det særlig godt i EU-kampen da våre motstandere drev bruns kvetting og prøvde å latterliggjøre deler av Sp's politikk, sier Enoksen.

Madsen gir flere forklaringer på hvorfor ikke Sp har klart etablere seg som et 10-20 prosents parti.

Partiet tapte på samarbeidet med Hoyre som kom med høyrebølgen på 1970 og 1980-tallet. McCarthyprosessen har også virket inn, sier han.

Historikeren mener også at partiet sliter med bondestempellet. Det er et problem å bli kvitt det. Sp vil skyve fra seg store deler av kjernetoppene ved å angripe bondene. Det er heller ikke lett å satse på et alternativ politikk ved for eksempel å satse mer på byene. Det har ikke andre alternative partier, som SV eller RV, heller klart, sier Madsen.

Det er et problem å bli kvitt det. Sp vil skyve fra seg store deler av kjernetoppene ved å angripe bondene. Det er heller ikke lett å satse på et alternativ politikk ved for eksempel å satse mer på byene. Det har ikke andre alternative partier, som SV eller RV, heller klart, sier Madsen.



PARTIMYTER: Historikere May-Britt Ohman Nielsen og Roar Madsen avliver flere myter om Senterpartiets nye historie.

- Sp lufte ut NS-spøkelser

Sp har fått luftet NS og Quisling med det nye historie-verket

Det sa Sp-leder Odd Roger Enoksen til Nasjonen etter at Sp-historien ble lagt fram i år.

- Den som nå vil klister NS til Bondepartiet og Senterpartiet, må gjøre et faglig arbeid som motbeviser det Ohman Nielsen nå viser. Arbeidet er gjort på et selvstendige grunnlag og er godt dokumentert, sier Enoksen.

Bondepartiets forhold til NS og Quisling har smertet Senterpartiet i hele etterkrigstida. Quisling var forsvarsminister i de to Bondeparturegjeringene på 1930-tallet. Senere ble tidligere statsminister Jens Hunseid dommed for landssvik etter 2. verdenskrig.

Nå kommer det fram at Hunseid prøvde å bli kvitt Quisling da han tok over som

statsminister. Quisling prøvde å ta over både regjering og parti. Hunseid tok den største belastningen med å stoppe Quisling.

May-Britt Ohman Nielsen hadde selv det tradisjonelle synet på samrådet mellom NS og Bondepartiet da hun gravde seg ned i Sp's historie.

- Leser du Bondepartiets historie gjennom Nasjonen, ligger koblingen til NS i dagen. Hvis du derimot går til Østlandingen, får man et annet syn, sier hun.

I boka skriver hun at det var Quisling som kopierte Bondelagets/Bondepartiet på grunn av partiets suksess på bygdene.

- Selv om NS hadde sine tilhengere blant storbonder på Østlandet og i Trondelag, var motstanden stor mot NS i den delen av partiet som vant fram, reformistene fra Kyst-Norge som ofte stod arbeiderbevegelsen nær, sier Ohman Nielsen.

- Var Bondepartiet overrepresentert i NS i forhold til andre partier?

- Nei, undersøkelse fra landssvikspøgjøret viser at det er galt. NS var storst i byene hvor Bondepartiet ikke var representert. Hoyre og Arbeiderpartiet rekryterte

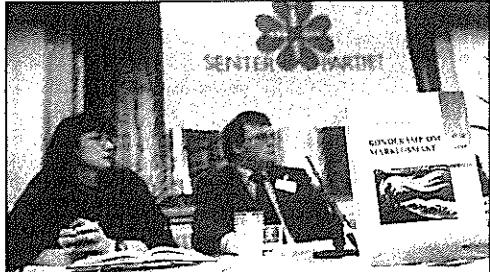
like mange medlemmer til NS som i Bondepartiet, fordi Hoyre og Ap stod like mye, sier Ohman Nielsen.

Hun mener at Bondepartikjendiser Quisling og Hunseid gjør at Bondepartie har fått et brutt stempel.

- Svært mange i Sp, med formann Trædal og nestleder Gabriel Moseid i motstandsgruppen. Bondepartiet klarte uten problemer å fylle opp i Stortinget og komunistestyrrene motstandsfolk som representerte a-grupper, sier historikeren.

Hun legger vekt på at Bondepartiet tiserte landssvikspøgjøret og kalte udemokratisk fordi Stortinget ikke behandler loververket som ble brukt, mente det gamle loververket var mer godt nok til å da de som virkelig var ført.

- Kritikken ble avfiedt med at Sp har mange landssvikspøgjøret i egne rekker. Hun har gitt Trædal og Moseid rett i principielle innvendingene, sier hun. (Natio



MELLOM PERMER: Senterpartiets historie i to bind på Det Norske Samlaget. F.v forfatter og historiker May-Britt Ohman Nielsen og forfatter Roar Madsen.



SVERRE BAGGE: HISTORIE

HISTORIE

1. Hva er historie?

I vanlig språkbruk brukes historie både om fortiden selv og om vitenskapen om fortiden. Her er det den siste betydningen vi er interessert i, altså faget. I det følgende skal vi ikke prøve å nå frem til noen fullständig definisjon, men behandle historien som en del av vitenskapen om mennesket og i denne sammenheng belyse noen generelle problemer som angår humanistisk forskning og særlig forholdet mellom denne forskningen og den samfunnsvitenskapelige.

Rent metodisk er det naturlig å nevne kildekritikken som et karakteristisk trekk ved historiefaget. Lærebøker i historisk metode legger gjerne vekt på den, og det var etter allminnelig oppfatning innføringen av denne metoden som først og fremst bidro til å gjøre historie til vitenskap. Nettoppen har sin forutsetning i at historikeren studerer en virkelighet som ikke jenger finnes, men som har etterlatt seg spor, i historikerens terminologi kilder. Disse kildene kan da tas springe direkte ut av den fortidige situasjonen, slik som f.eks. redskaper, rester av byer og anlegg eller eksler som kan studeres som deler av sosiale situasjoner ("levninger"), f.eks. løytekster, som opplyser hva bestemte samfunn eller bestemte myndigheter i disse samfunnene mente var rett (men som selvsagt ikke forteller hva folk faktisk gjorde), traktater eller rettsstiftende dokumenter, som opplyser om forpliktende forhold mellom stater og enkeltmennesker, men ikke om de videre følger av slike forpliktelser). Eller de kan fortelle om begivenheter og sosiale situasjoner i fortiden, slik som reiseberetninger om andre land eller samfunn, historiske beretninger, maljerier, film eller fotografier som viser begivenheter etter sosiale situasjoner i fortiden ("beretninger"). Skillet mellom levning og beretning går ikke på kilden i seg selv, men på den bruk historikeren gjør av den. Snorres kongesagaer er f.eks. en beretning om de norske konger frem til 1177, men den er samtidig en levning når det gjelder spørsmålet om historieoppfatning og samfunnssyn hos Snorre og hans miljø.

Når det gjelder bruken av disse kildene, er historikeren underkastet visse, mer eller mindre eksplisitt formulerte regler. For å bruke en kilde, må han/hun ha en teori om hvordan den er blitt til, og hvilket forhold den har til det problem som skal behandles. Bruker vi Ciceros brev som kilde til den romerske republikks fall, må vi vite om de virkelig er skrevet av Cicero, og, om de er det, hvilke muligheter Cicero hadde til å skaffe seg riktig informasjon om det han forteller om (nærhet til begivenheten) og hvilke interesser han hadde i saken, som eventuelt kunne få ham til å fordriv opplysningene (tendenskritikk). Ut fra slike prinsipper kan historikeren også vurdere kildene i forhold til hverandre.

Kildekritikken brukes ikke bare i historien, men også i flere andre vitenskaper, bl.a. religionsvitenskapen (Thomassen s.). Det er heller ikke slik, som en del eldre historikere hadde en tendens til å mene, at de kritiske reglene er tilstrekkelige til å rekonstruere den historiske virkelighet. Her må historikeren både bruke alminnelig skjønn og fantasi, metodiske regler utviklet innen andre fag, f.eks. statistiske metoder, og almene teorier om menneskelige samfunn (s.7ff.). På denne måten kan historikeren komme frem til oppfatninger som ikke utejukkende er basert på kildenes utsagn og som til en viss grad kan komme i strid med de kildekritiske regler. Det kan f.eks. være grunner til å foretrekke Snorres versjon av begivenhetene fremfor engen historiker ville f.eks. finne på å bygge sin oppfatning av det norske samfunn på Snorres beretning i ynglingesagaen, som er skrevet 3-400 år senere.

Kildekritikken danner altså ikke noe absolutt fast teori et element av intersubjektiv prøvbarhet. Forsåvidt er det med adskillig rett at man har sett formuleringen av disse reglene som et gjennombrudd for den vitenskapelige historieskrivning. En definisjon av historien kan likevel bare bygge på denne metoden, men må i første rekke drifte seg om emnet for historisk forskning.

Normativitet i fortolkninga

- 3 -

Stikkordmessig kan dette formuleres ved hjelp av begrepene mennesker, samfunn, tid. Historie er vitenskap om mennesket, fra et kulturelt og samfunnsmessig, ikke biologisk synspunkt. Dvs. at historien plasserer seg som humanistisk vitenskap ut fra det hovedskillet filosofene gjerne etablerer mellom humanvitenskap/åndsvitenskap/bokkende vitenskap/ideografisk vitenskap på den ene siden og naturvitenskap/generalisende vitenskap/nomotetisk vitenskap på den andre (Nordenstam s. Skirbekk s.). Vi skal i denne sammenhengen se bort fra at noen filosoffer avviser dette skillet og hevder at også humanistiske vitenskaper er generalisende, og gå ut fra at der må være viktige forskjeller mellom vitenskaper som behandler mennesket som subjekt på linje med forskeren selv og vitenskaper som behandler naturen som objekt.

I forhold til de øvrige humanistiske vitenskapene skiller historien seg ut ved å være samfunnsvitenskap, til dels også ved sitt forhold til tiden. Når det gjelder det første, er det ikke så enkelt som at historien dreier seg om stater og politikk. "Samfunn" må defineres meget vidt, fra store sivilisasjoner til uformelle grupper og familiær. At historien drcier seg om samfunn, forhindrer heller ikke at historikeren kan skrive om enkeltpersoner. Men dette vil da enten være enkeltpersoner med stor samfunnsmessig betydning, som politikere, religiøse reformatorer eller store forretningsmenn, eller formålet vil være å vise hvordan samfunnsmessige forhold kommer til uttrykk på individplanet.

Førholdet til "kulturfagene" i snevrere forstand, som filosofi, idéhistorie, litteratur- og kunsthistorie, er blitt aktualisert gjennom historikernes økte interesse for kultur og "mentalitet" (s. 27) og gjennom "kulturfagenes" økte interesse for kulturrens samfunnsmessige forutsetning og folkekultur og massekultur. Her dreier det seg om en glidende overgang. Men for en historiker som behandler fortidens kulturhistorie, vil de samfunnsmessige aspektene stå i sentrum.

Plasseringen av historie som samfunnsvitenskap reiser derfor det første spørsmålet om forholdet til de øvrige samfunnsvitenskapene, for det andre spørsmålet om skiljet mellom de

hermeneutiske og de deduktiv-nomoologiske vitenskapene. Da dette skillet ble etablert (Nordenstam s. , Liedmann s.) eksisterer ikke samfunnsvitenskapene som egne fag. Senere har man forsøkt å plassere dem dels på den ene, dels på den andre siden av skillet og dels pekt på at de utgjør en mellomkategori. De samme problemene reiser seg også for historiefagets vedkommende.

Det er forholdsvis enkelt å bli enig om at historien må ha innslag av deduktiv-nomoalogisk vitenskap, forsåvidt som den også er nødt til å interessere seg for mennesket som biologisk vesen. Det går ikke an å trekke noe absolutt skille mellom mennesket som åndelig og materielt vesen, og nettopp i nyere historieforskning har man lagt stor vekt, både på mennesket som biologisk vesen og på økologi og naturgrunnlag som viktige faktorer i samfunnsutviklingen. Den historiske demografi (befolkningslære) vil f.eks. interessere seg for smittsomme sykdommer og deres betydning for dødeigheten og for ernæring og biologiske forhold i forbindelse med forplantning og fødsel. Men historikeren vil her normalt interessere seg for de samfunnsmessige og kulturelle aspektene av sjlike forhold, f.eks. seder og skikker i forbindelse med seksualitet og fødsel, ikke de rent biologiske aspektene av det. Eller han/hun vil bruke data fra biologi og medisin til å forklare samfunnsmessige forhold, som befolkningsøkning eller -nedgang, endringer i jordbrukskultur osv.

I hvilken grad er der så deduktiv-nomoalogiske innslag i vitenskapen om mennesket som kultur- og samfunnsvesen og i hvilken grad skiller historien seg ut fra øvrige samfunnsvitenskapene på dette grunnlaget?

Fremstilningsformen hos historikere vil oftest skille seg klart fra den hos andre samfunnsforskere. Historien bærer fortsatt preg av at den en gang var en litterær genre. Tradisjonelt skriver historikere i et språk som ligger nært opp til dagligspråket, uten utstrakt bruk av teknisk terminologi. Mange historikere er store stilister. Hvis litteraturhistorikene hadde interessert seg for annet enn skjønnlitteratur, ville f.eks. Jens Arup Scip fått rang som en av vår tids fremste prosaister. En historisk fremstilling vil fortsatt ofte ha en fortellende form, selv om den starter med en problemstilling

og sjuller med en konklusjon og underveis søker å systematisere stoffet i samsvar med problemstillingen. Tall og tabeller vil gjerne ha en beskjeden plass, skjønt her representerer moderne sosial og økonomisk historie et unntak. I motsetning til dette utmerker den samfunnsvitenskapelige avhandling seg ved utstrakt bruk av teknisk terminologi, tall og tabeller. Den begynner gjerne med å presentere en modell som skal testes, presenterer resultatene av de forskjellige testene og ender med en konklusjon.

I sosiologien er den tradisjonelle metoden intervjuundersøkelsen ved hjelp av spørreskjema, som settes opp og vurderes etter bestemte regler med sikte på å sikre representativitet og entydige svar. Sosialantropologenes feltundersøkelse minner derimot mer om historisk metode ved at den bygger på innvendige kjenntak til et begrenset antall mennesker et bestemt sosialt miljø og ut tolkning av handlinger, riter osv. et virklige en statistisk behandling av massedata. Men sosialantropologien samarbeier med de andre samfunnsvitenskapene ved sin eksplisitte bruk av modeller og teknisk terminologi.

Jens Arup Seips "Et regime foran undergangen" gir fra dette synspunkt et godt eksempel på en historisk avhandling. Boken begynner med følgende problem: Det skjedde et politisk systemskifte i Norge i 1884. Det gamle regimen, der en sterkt regjerings, dominert av embetsstanden, hadde en uavhengig posisjon i det politiske liv, ble erstattet av et system der det folkevalgte storting ble den viktigste statsmakt og regjeringen utgikk fra det. At dette systemskiftet skjedde, er ikke overraskende, for det gamle regimen hadde en meget svak sosial basis. Det som er overraskende, er derimot at regimens ledere ikke resignerte overfor overmachten, men gjorde hard og forbipret motstand. Beslutningen om dette ble tatt på et møte i 1872, der regjeringen bestemte seg for å nekte sanksjon på jøven om at statsrådene skulle ha adgang til å møte i stortingset. Seips problem blir da hvorfor regjeringens medlemmer ikke li i menn – tok denne beslutningen. For å forklare dette, analyserer Seip for del første de uttalelser regjeringens

medlemmer formulerte ved denne anledning og for det andre forteller han historien om disse mennesenes utvikling frem til det tidspunkt da de tok standpunkt i statsrådssaken.

Fortellingen om de ti menn i regjeringen i 1872 har en form som man ofte vil finne i skjønnlitteraturen: Mennesker stiller overfor en krise, og forfatteren bruker krisen til å kaste lys over disse menneskenes personlighet slik den er blitt formet i tiden før, samtidig som denne fortiden forklarer hvorfor menneskene handler slik de gjør. Ibsens dramaer er gode eksempler på en slik fremstillingsform. Historikeren ønsker imidlertid ikke bare å kaste lys over de beste menneskene han skriver om – det gjør forøvrig heller ikke den skjønnlitterære forfatter. I eksempelet ovenfor bruker Seip de ti regjeringsmedlemmene og deres personlige og politiske utvikling til å kaste lys over det politiske system under det gamle regime og den krise det sto overfor. Avstanden til en "case study" i statsvitenskap eller sosiologi er derfor mindre enn selve fremstillingsformen skulle tilsi. På to områder dreier det seg imidlertid om viktige forskjeller. Den ene er tidens betydning, den andre enkeltnemeskets.

Den fortellende form er uttrykk for at historikeren tillegger kronologisk utvikling en særlig betydning. Historikeren beskriver forandring, utvikling, handlinger som utspringer i tid. I sin enkleste form, f.eks. i biografien, dreier det seg om enkeltpersons handlinger fremstilt hovedsakelig i den rekkefølge de foregikk. Til forskjell fra den "førvinneskapejige" kronikøren, som bare registrerer handlingene, søker historikeren å knytte forbindelscn mellom dem ved å påvise en underliggende mening. Han/hun bruker m.a.o. hermeneutisk metode. (Nordenstam s.).

Den hermeneutiske metode assosieres gjerne med analyse av enkeltpersons motiver og handlinger. Den kan imidlertid også brukes på grupper. "Et regime foran undergangen" håndler ikke først og fremst om de ti menn, men om et "regime", dvs. om en styringsform bygget opp av en bestemt sosial gruppe, den norske embetsstanden. Gjennom studiet av enkeltpersonene og deres bakgrunn søker derfor Seip å tolke de dominerende

normer og holdninger i dette miljøet. Gjennom den ene av hovedpersonene, førstestatsråd Frederik Stang, kartlegger så jedes Scip de politiske og kulturelle holdninger i "intelligenzkritsen" i 1830-årene og viser hvilken innflytelse disse ideene fortalte å ha i det politiske miljø, inntil de ble modifisert gjennom presset nedenfra omkring 1870. I skildringen av den andre hovedpersonen, Ole Jacob Broch, peker han på det nære samsvar mellom Brochs ideer, legning og interesser og den utviklings- og fremskrittsoptimisme som preget tiden.

Men "Et regime foran undergangen" bruker ikke bare hermeneutisk metode. Der er også eksempler på generaliseringer eksplisitte og implisitte. Eksempler på det første er følgende: "Dette er et generelt sosiologisk fenomen: en embetskasse som leder sitt lands politikk, vil møte problemer som den i egenskap av embetskasse er usikket til å løse" (s. 116). En slik formulering er ikke et isolert eksempel. Det er lett å finne andre. Dessuten er hele boken dominert av alminne modeller for forskjellige sosiale gruppers oppførsel, hentet fra Weber og andre sosiologer. Skillet mellom embetsmannen og politikeren er således et grunntema i boken. Embetsmannen har fast stilling, et klart karrieremønster og avgrensete oppgaver. Han vil være opprettet til å handle i samsvar med bestemte normer og behandle alle saker likt i forhold til disse normene. Derimot blir han selv ikke berørt av konsekvensene av handlingene. Hans moral vil derfor være en plikt- og samvittighetsmoral. Politikeren vil derimot bli bedømt etter sin suksess og være mer opptatt av handlingenes konsekvenser enn av samvittighet og faste normer. Innenfor embetsstanden finner Seip i tillegg forskjellige normer og handlingsmønstre hos de tre hovedgruppene, jurister, teologer og offiserer. En rekke av hovedpersonenes handlinger kan derfor forklares ut fra slik gruppetilhørighet. Personen tror selv at han handler ut fra rett, samvittighet, "det situasjonen krever" osv., og at han foretar et bevisst valg i en bestemt situasjon. Seip kan derimot vise at han handler slik medlemmer av hans gruppe normalt handler og at hans valg til en viss grad er forutsigbart. Eller han kan vise hvordan strukturelle forhold

eller ytre omstendigheter presser aktørene inn i et bestemt handlingsmønster. F.eks. var Stang i sin ungdom og i første del av sin tid som statsråd tilhenger av en politisk aktiv regjering, som ikke skulle være en forlengelse av embetsverket, men som skulle innta en aktiv lederskilling og bedømmes ut fra sin suksess. Stang var m.a.o. tilhenger av politikerens moral. Under presset fra opposisjonen endrer han oppfatning og "flykter inn i" embetsmannens samvittighetsmoral. "Det er som regel lettere å komme overens med sin samvittighet enn med en politisk opposisjon" (s. 114). Det kan diskuteres i hvilken grad slike generaliseringer er av samme art som i naturvitenskapen. Det skal vi ikke ta stilling til her, men nøyde oss med å peke på to forskjeller på det rent praktiske plan. For det første dreier det seg om probabilistiske, ikke deterministiske lover, dvs. om noe som samsvynligvis vil hende, men ikke nødvendigvis må hende. Seips embetsmann må ikke nødvendigvis handle ifølge "loven om embetsmanns oppførsel", men de fleste av dem vil oftest gjøre det. Her har vi riktig nok mer å gjøre med en gradsfor-skjell enn en vesensforskjell, der er rikelig med probabilisti-skjell i naturvitenskapen. For det andre vil også lovene over også i naturvitenskapen, for det andre vil mennesker, altså rasjonelle være bestemt av at de dreier seg om mennesker, ikke aktører. Naturvitenskapelige lover bygger på en eller annen form for statistisk regelmessighet, kontrollert gjennom eksperimentelle situasjoner. Man påviser ved gjentatte eksperimenter at vann kokker ved 100°C eller, som i Hempels eksempel (Nordenstam s.) at væsken i et bilbatteri fryser ved en bestemt temperatur. En del lover om menneskelig adferd kan konstateres på samme måte, f.eks. ved psykologiske eksperi-menter. Men en del slår oss som umiddelbart innlysende, fordi vi oppfatter det som rasjonelt å handle på bestemte måter i bestemte situasjoner. Seips lover om embetsmanns og politikeres handlingsmønster kan f.eks. være avledet av en slik oppfatning. Politikeren slår på valg ved bestemte mellomrom og straffes eller belønnes for hva han har utrettet for sine velgere. Embetsmannen er fast ansatt, og de som berøres av hans handlinge vil sjeldent ha anledning til å straffe eller belønne ham.

Følgelig har politikeren langt sterkeere motiver til å ta hensyn til konsekvensene av sine handlinger enn embetsmannen. I praksis skal det derfor ikke så svært mange eksempler til for å overbevise oss om eksistensen av en slik lov, mens vi ville kreve svært sterke belegg for å tro på en lov som gikk ut på det motsatte, eller i det hele tatt på sosiale lovmessigheter der det ikke samtidig ble påvist at aktørene hadde fornuttige grunner for å handle som de gjorde.

En del påstår om lovmessigheter i historien vil derfor bygge på historikerens og vanlige menneskers oppfatning av hva som er rasjonelt å gjøre i bestemte situasjoner, altså på common sense. Slike slutninger er uproblematiske når det gjelder ønsket om å tilfredsstille elementære biologiske behov, f.eks. for mat. Man kan sannsynligvis også regne med en viss grad av rasjonell oppførsel ut fra egennytte, slik at man under ellers like forhold vil velge handlinger som er til gagn for en selv og unngå slike som er til skade. "Ellers like forhold" skjuler imidlertid viktige forbehold. Sosiale normer, gruppepress, religiøs overbevisning osv. kan komme på tværs av nyttehensynet. Dessuten vil det være høyst forskjellig hva mennesker i forskjellige samfunn og til forskjellige tider legger i begreper som nytte og skade. Det er derfor begrenset hva historikeren kan slutte ut fra en slik "fellesmenneskelig sunn fornuft", og der er mange eksempler på feilslutninger her. F.eks. har man diskutert slaveriet i oldtiden eller i de amerikanske Sørstatene uten fra moderne bedriftsøkonomiske lønnsomhetsbetraktninger uten å spørre om 1. hvilke muligheter menneskene i disse samfunnene hadde til å anlegge slike betraktninger, og 2. hvilke andre grunner de kunne ha for å opprettholde slaveriet, f.eks. hensyn til prestisje og status.

Der er to typer handlinger som klart avviker fra det vi kan erkjenne ved hjelp av "fellesmenneskelig sunn fornuft." Den ene typen er bevisste handlinger som får andre konsekvenser enn de handlende selv har tenkt seg. For historikeren er dette konsekvensene som er interessante. Som eksempel kan nevnes den økonomiske loven om tilbud og etterspørsel.

Når der er knapphet på en vare, stiger prisen. Dette vil få produsentene til å produsere maksimalt med sikte på økt fortjeneste, og det vil også føre til at nye produsenter etablerer seg. Dermed vil tilbuddet øke og prisene igjen falle. Eksempelet virker banalt og kan lett oppfattes som en generalisering basert på common sense. Det er imidlertid ikke tale om noen universell lov (s. 8). I samfunn uten utviklet markedsøkonomi, der produsentene er opptatt av selvforsyning, har man konstatert at økte priser fører til redusert tilbud, fordi produsentene da kan skaffe seg det de har bruk for ved å produsere mindre. En del slike økonomiske generaliseringer er basert på ganske enkle iakttagelser, men de kan gi utgangspunkt for meget kompleks matematiske modeller. Sosiologenes generaliseringer over politisk adferd kan i prinsippet ha samme form, selv om det her gjerne dreier seg om mindre formalisert og kvantifiserbar adferd.

Den andre typen er ureflekterte handlinger eller handlinger ut fra ubevisste eller ikke klart erkjente motiver. Moderne samfunnsvitenskap har på en rekke områder vist hvor stor rolle slike handlinger spiller i menneskelig samfunnsliv. Karl Marx påpekte at bevisstheten hos mennesker i bestemte historiske perioder var formet av materielle vilkår og økonomiske og sosiale forhold. Sigmund Freud viste hvor stor betydning underbevisstheten hadde for menneskenes handlinger, og Émile Durkheim betraktet samfunnet som noe som var overordnet det enkelte mennesket og som fastla hovedmønsteret for hans eller hennes handlinger. Disse forskernes teorier er delvis omstridt og noen av dem er foreldet. Moderne samfunnsvitenskap, inkludert historie, bygger likevel på den forutsetning at der er mønster og regelmessigheter i samfunnslivet, som man ikke kan få tak i bare ved å trenge inn i bevisste motiver hos enkeltmennesker og grupper. Seips bruk av generaliseringer om embetsmanns og politikeres oppførelsel og hans påstand om Stangs flukt inn i samvittighetsmoralen (s. 8) er eksempel på bruk av slike ubevisste motiver, når det gjelder enkeltpersoner og mindre grupper. Det beste eksempel på ubevisste, kollektive normer-

systemer som binder hele samfunn sammen, er språket (Dyvik og Søylen s.). Språkbriken er dirigert av grammatiske regler som brukerne selv ikke er i stand til å formulere, hvis de da ikke har lært dem på skolen. Den strukturalistiske retning innen samfunnsforskningen (s.25) bygger på den oppfatning at de normsystemene som dirigerer samfunnet er av samme art som språket. Selv om andre normsystemer neppe har samme fasthet og tvingende karakter, er likevel parallelle treffende, forsåvidt som en rekke av dagliglivets handlinger skjer ut fra normer som de håndlende selv ikke er seg bevisst, og hvor det ikke nyttet for forskeren å spørre hvorfor de gjør det éne eller det andre. På samme måte som i språket, må regelverket konstatieres gjennom studium av hvordan det virker i praksis.

Uansett hvordan vi rent teoretisk klassifiserer de lovene som fremkommer ut fra underbevisste eller ubevisste handlinger og ut fra bevisste handlings ulitsiktede virkninger, må vi alltså konkludere med at historien ikke er en rent hermeneutisk vitenskap. Ja, vi kan gå lengre enn det. Ut fra svært mange moderne historikeres - om enn ikke alles - oppfatning er det nettopp denne siste typen handlinger som bør være hovedgrenslanden for en vitenskap om samfunnet.

Det er sosiale grupper, institusjoner, ramnene for politisk eller økonomisk handling som er interessante, mens enkeltpersoners handlinger bare kommer inn i den grad de har betydning i en slik videre samfunnsmessig sammenheng.

Som eksempel på at den rolle slike massehandlinger spiller i historiske forklaringer kan vi la Andreas Holmsens fremstilling av den gammelnorske samfunnsutviklingen i høymiddelalderen.⁽¹⁾ Skjematisk kan denne forklaringen fremstilles slik: Den grunnleggende drivkraft er forholdet mellom befolkning og ressurser. Etter vikingtiden fortsatte befolkningen å øke uten at næringsmulighetene økte tilsvarende. Detta førte til at bøndene måtte gi fra seg jorden og bli leilendinger. De måtte også betale mye rente til aristokrati av kirkelige og verdslige godseiere, som på 1100- og 1200-tallet samlet seg sammen med kirken, økte i sin tur presset på bøndene ved hjelp av skatter og bøter, samtidig som kirkens ideologi

ga bøndene ytterligere motiver til å gi fra seg sin jord for å oppnå frelse i det neste liv. Denne ideologien gjorde også at bøndene forsønet seg med de nye og dårligere forholdene.

Forklaringen angår en prosess som strakte seg over et par hundre år som involverte de fleste mennesker som levde i Norge i denne perioden. Fra et visst synspunkt kan prosessen løses opp i tusenvis av individuelle handlinger. Vi kunne tenkte oss at vi, hvis kildematerialet tillot det, i alle disse tilfellene kunne analysere bakgrunn og motiver og se situasjonen fra den enkelte aktørs synspunkt ut fra hermeneutisk metode. En slik fremgangsmåte kunne et stikk på vei gi interessante resultater og har faktisk gitt det i andre sammenhenger med rikere kildematerialer. Men ved utslykkende å bruke slik metode, ville vi ende i det rene kaos, eller vi måtte nøye oss med en viss grov statistikk der haningen ble klassifisert ut fra forskjellige motiver.

Skal vi gi en historisk fremstilling av disse handlingene, må vi, som Holmsen prøve å få tak i rammebetingelsene for dem, av materiell, institusjonell, sosial og ideologisk art.

Men samtidig må vi også danne oss visse forestillinger om hvordan denne prosessen foregikk på det individuelle plan.

Når det gjelder det helt grunnleggende i prosessen, oven gangen fra bondeselvete til leilendingsbruk, viser Holmsen til bevarte diplomar fra noe senere tid hvor bønder selger sin jord, oftest til kirkelige institusjoner. De får da bli sittende der som leilender, men må betale avgift. Den materielle nøden registreres altså av den enkelte bonde og får ham til å overlate jorden til andre. Her virker altså de materielle grunnforhold direkte på det individuelle plan. De fleste mennesker vil unngå materiell nød. Men hvor stor nød må til for at man skal gi gården fra seg til en stormann? Det vil være avhengig av sosialt bestemte normer for rimelig levestandard og av oppfatningen av hvilke byrder og hvilket avhengighetsforhold en slik overdragelse av jorden medfører. Som eksempel på dette sosiale aspektet kan man nevne en bonde som gir fra seg gården fordi han ikke hadde til julekost. Her er det altså sosiale forpliktelser som setter grensen for

den nedgang i levestandarden man er villig til å akseptere.

Som nevnt regner også Holmsen med at både kirvens ideoologi og statens og kirvens maktapparat og normssystem bidro til overføring av jord fra bøndene til godseierne. Holmsen ser etableringen av dette normssystemet som hovedsakelig et resultat av overgangen til leilendingsbruk, selv om det i neste omgang kom til å forsterke denne prosessen. Kildene gir imidlertid ingen holdepunkter for hva som er primært og hva som er sekundært.

på topplanet, hos den godseierklassen som ble til som følge av disse overføringene, tenker Holmsen seg et naturlig interessefellesskap i kraft av denne klassens stilling som jorddeiende overklasse og diskutterer ikke nærmere hva som kunne få den enkelte godseier til å slutte seg sammen med sine standsfeller. Et annet punkt krever imidlertid for Holmsen en spesiell forklaring, nemlig at denne godseierklassen i så høy grad underordnet seg en sterkt statsmakt, representert ved kongedømmet:

"Det flerteil av norske godseiere som stadig støttet opp om kongen og lojalit lot seg bruke i hans tjeneste, hadde det sikkert ikke klart bevisst for seg at de dermed tjente sine egne interesser. Etter tidens mentalitet måtte aristokratiets behov for organisert fellesskap gi seg følelsemessig uttrykk i troskap mot kongen og ørefrykt for kongedømmet. I storhetstidens psykologi blir derfor kongedyrkelsen et bærende element." (s. 24)

Her handler altså en sosial gruppe ut fra ubevisste motiver, som kommer til uttrykk i en dominerende ideologi.

Ottar Dahl har kritisert denne formuleringen fordi den ikke klart gjør rede for hvordan "objektive gruppeinteresser" kommer til uttrykk på det individuelle plan. Hvis interessene er ubevisste, hvordan kan de da bestemme den enkeltes handlinger? Vi må gi Dahl rett i at formuleringen, slik den her står, er problematisk. På den annen side er selve beskrivelsen av norske stormenns oppførsel etter all sannsynlighet riktig. Den enkelte stormann har neppe sett og regnet etter om det ville lønne seg eller ikke å støtte opp om kongemakten, i alle fall har han ikke

uteblukkende gjort det. Hans oppførsel har også vært bestemt av almenne normer for hvordan stormenn skulle oppføre seg, av hensynet til standsfeller, aresfølelse, følelse av personlig lojalitet mot kongen osv. Ideologi har dermed spilt en tilsvarende rolle for stormennene som for bøndene. Det som er problematisk i Holmsens forklaring, er at det er mulig - om enn ikke nødvendig - å tolke den slik at Holmsen betrakter ideologien som direkte "avleddet" av de ubevisste interessene, og at han tenker seg en politisk samling av stormannsgruppen basert på slike ubevisste interesser. I begge sammenhenger ville det være betydelig enklere hvis man tenkte en organisasjon og en ideologiprodsusent utenfor gruppen selv, f.eks. kongemakten, som hadde klare, bevisste interesser, både av å samle aristokratiet og å skape en ideologi og et normssystem som forpliktet den enkelte stormann til å tjene kongen. Generelt kan man kanskje formulere det slik at produksjon av normer og ideologi kan skje nokså uavhengig av gruppeinteresser. Skal derimot normer og ideologi få sosial gjennomslagskraft, må de ikke støte altfor mye an mot de ledende grupper i samfunnet mer eller mindre bevisst oppfatter som sine interesser.

Når Holmsen i sin bok skildrer hvordan den gammelnorske statsmakten utvikler seg, nøyer han seg ikke bare med masshandlinger og deres sosiale rammebetegnelser, han gir også den tradisjonelle "meningsfylte fortelling" av hvordan konger, erkebiskoper og den politiske elite forøvrig gjennom innbyrdes kamp og allianser bidro til at denne statsmakten ble til. Hos Holmsen spiller disse enkeltpersonene vesentlig rollen som utlösande årsaker eller formidlere av dybere sosiale krefter. Andre historikere, f.eks. Seip, vil tillegge dem større betydning. Uten å gå nærmere inn på problemet her, kan vi konstatere at få eller ingen historikere vil hevde at all historisk betydningsfull utvikling i detalj er bestemt av strukturer og upersonlige krefter eller det motsatte standpunkt, at man kan få tak i det vesentlige i denne utviklingen ved å studere enkeltpersoners bevisste handninger. De fleste vil plassere seg forskjellige steder mellom disse ytterpunktene.

Hvilket grunnlag har så historikeren for å lage teorier om strukturer og utviklingsforløp i fortidens samfunn? Holmsen bygger i dette tilfellet på almene teorier om samfunnsutvikling, dels en marxistisk teori om klasser og klassemotsetninger, dels den engelske økonomien Robert Malthus' (1766-1834) teori om at befolkningen vil ha en naturlig tendens til å vokse ut over det ressursgrunnlaget tillater. Som en karakteristisk "fortellende historiker" nevner ikke Holmsen disse teoriene direkte, men fletter dem inn i fortellingen og gir nærmest inntrykk av at det dreier seg om umiddelbart innlysende sammenhenger. Skal vi vurdere om disse teoriene passer på det materiale vi behandler, må vi i første omgang ta stilling til om de funksjonene teoriene forutsetter faktisk forekom. Skjedde der overgang fra selve til leilendingsbruk i denne perioden? Økje befolkningen? Ble den enkelte bonde fattigere enn før? Ble godseierne rikere? Kildegrunnlaget på dette området er meget tynt, og en rekke av Holmsens påstander på dette området er derfor høyst diskutabel. Men selv i perioder og områder med langt bedre kildegrunnlag, er det å påvise de fakta som teorien forutsetter, ikke det samme som etablere årsakssammenhengen mellom dem. Innenfor en rekke naturvitenskaper kan man for å fastslå dette bruke eksperimenter, dvs. man kan systematisk isolere bestemte faktorer og se om de samme virkningene da inntrer. I historien kan man bare tenke seg bestemte faktorer isolert, gjennom såkalt kontraktisk metode. Et av de mest kjente eksemplene på dette er diskusjonen om jernbanens betydning for den økonomiske utvikling i USA i det 19. årh., hvor en gruppe historikere foretok detaljerte beregninger av hva som ville ha skjedd hvis man i stedet for å bygge jernbaner hadde bygget kanaler, og kom frem til at jernbanens betydning ikke var særlig stor.

Den kontraktiske metoden er omdiskutert og dens anvendelse sannsynligvis begrenset. Det er derfor grunn til å tillegge den komparative metoden større betydning. Man kan undersøke om de samme fenomenene opptrer sammen i andre samfunn det er naturlig å sammenligne med. Det er

ingen grunn til å stille overdrevne forventninger til en slik metode. "Samfunn det er naturlig å sammenligne med" kan være så mangt. Man kan ikke gå ut fra at samfunn med samme naturforhold, næringsgrunnlag osv. også ligner hverandre i andre henseender. Viktige forskjeller kan være kulturelt og historisk betinget, slik at de samme forhold kan ha høyest forskjellige virkninger i forskjellige samfunn. Den komparative metoden er likevel uunnværlig og går i virkeligheten igjen også hos historikere som angivelig vil trenge inn i ett lands historie eller drive næurstudier av spesielle fenomener. Når f.eks. Seip i "Et regime foran undergangen" konstaterer at parlamentarismen kom tidlig til Norge, er det ut fra en sammenligning med andre land, der den kom senere. Og når Holmsen finner det nødvendig å forklare hvorfor det norske aristokratiet støttet opp om kongedømmet, er det fordi aristokratiet i andre land bl.a. Sverige og Danmark, ikke gjorde det.

I diskusjonen om det norske høymiddelaldersamfunnet er det da også lett å vise betydningen av komparative undersøkelser. Det skjedde en overgang fra frie og selvstendende til avhengige bønder over det meste av Europa i middelalderen, men dette skjedde før den store befolkningsøkningen. Det svekker antagelsen om befolkningsøkningen som årsak til leilendingsvesenet, selv om det ikke utelukker den - tross alt var forholdet mellom bønder og godseiere svært forskjellig i Norge og de senrale jordbruksområdene i Vest-Europa. Påstanden om en naturlig solidaritet mellom de store jordeierne blir problematisk i lys av de stålige konfliktene innen denne gruppen i andre land i middelalderen, og i lys av almene teorier om klassestrukturen i førindustriell samfunn, som regner interessesefjlesskap innen den jordeiende overklassen som unntaket snarere enn regelen. Malthus' oppfatning av forholdet mellom befolkning og ressurser er blitt bestridt i nyere demografisk forskning, som bl.a. bygger på komparative undersøkelser av en rekke moderne afrikanske og asiatiske samfunn. Selv om det ofte kan være problematisk å vite hvordan man skal anvende resultater fra

slike komparative undersøkelser på det konkrete samfunn man studerer, må vi derfor konkludere med at en historieforskning som vil nå ut over den "meningsfylte" fortelling, bygget på enkeltpersons handlinger, er nødt til å bruke generelle teorier, basert på komparative studier.

Det blir på denne bakgrunn vanskelig å trekke noen prinsipiell grense mellom historien og de øvrige samfunnvitenskapene, selv om den institusjonelle og "kulturelle" grensen er klar nok. Vanlige formuleringer er at sosiologene behandler det generelle og historikerne det spesielle eller at historikerne bruker lover som sosiologene og de øvrige samfunnsvitenskerne produserer. Dette er nok et stykke på vei en dekkende beskrivelse av de faktiske forhold, men er vanskelig å se noen prinsipielle grunner til at det må være slik. Grensen mellom det generelle og det spesielle er betydelig mer problematisk i samfunnsvitenskapen enn i naturvitenskapen. Det må også påpekes at de færreste sosiologer ser det som sin oppgave å produsere generaliseringer som gjelder alle mennesker i alle samfunn til alle tider.

De fleste sosiologer arbeider med det moderne industrialsamfunn i dette og sluttet av forrige århundre og produserer generaliseringer som gjelder for det. I praksis blir dette ikke så svært forskjellig fra det en historiker gjør når han/hun studerer samfunnstrukturen i oldtidens Hellas eller i Norge i middelalderen.

Spørsmålet og graden av generalisering i historien og de øvrige samfunnsvitenskapene bringer oss til problemet med liden. Mens de øvrige samfunnsvitenskapene ofte har hatt en tendens til å koncentrere seg enten om tilstanden i nåtider – altså det helt korte tidsperspektiv – eller om det tidløse, arbeider historikeren med en rekke tidsperspektiv. Den franske historikeren Fernand Braudel (1902–) rommer med tre former for historisk tid, den lange ("ja longue durée"), dvs. tilstander og strukturer som er underliggende i mange århundrer, den middels lange, perioder på 100–200 år og den helt korte, dvs. begivenheter og forandringer som skjer innenfor et enkelt menneskes

levetid. 3) Begge de to første går altså ut over enkeltmenneskets levetid, og en rekke forandringer innenlike i samtiden.

Der har vært reist flere innvendinger mot Braudels oppfatning, bl.a. den at tredelingen av tiden er nokså vilkårlig. Selve skillet mellom de forskjellige tidsforløpene er derimot fruktbart, og viser hvilke viktige bidrag historien kan gi til samfunnforskningen gjennom sitt forhold til tiden. I et slikt tidsperspektiv blir der også en glidende overgang mellom det generelle og det spesielle. Visse, ytterst få generaliseringer gjelder for alle mennesker til alle tider. En del flere gjelder for en "longue durée", f.eks. det gamle samfunn som oppsto i høymiddelalderen og som i visse grunntrekk fortsatte å eksistere frem til den franske revolusjon. Flere generaliseringer gjelder for kortere tidsavsnitt. Det blir historikerens mål, ikke å følge begivenhetenes gang fra dag til dag og fra år til år – det gir bare innsikt i det helt kort perspektiv slik enkeltpersoner opplevde det – men å finne frem til de grunnleggende strukturer som i kortere eller lengre tid dominerer samfunnet og vise overgangen fra den ene struktur til den andre. Historien blir fortsatt fortelling, men en fortelling der "hovedpersonen" ikke er den enkelte første eller politiker, men et økonomisk system, en nasjon, en region eller en sivilisasjon (s. *Zuf.*).

Denne gjennomgåelsen av historiefagets egenart har ikke munnet ut i en klar definisjon. Den har snarere tjenst som eksempel på den problematiske grenseoppgangen mellom deduktiv-nomoologiske og hermeneutiske vitenskaper. Samtidig har den vist hvor vansklig det er å trekke teoretiske grenser mellom historie og de øvrige humanistiske vitenskapene på den ene siden og de øvrige samfunnsvitenskapene på den andre. Denne uklarheten har historiske grunner. De forskjellige vitenskapene er ikke blitt til ved at vitenskaps-teoretikere eller universitetspolitiske samfunnsplanleggere gjennom en samlet plan har trukket opp grensene mellom dem. De er blitt til som følge av en historisk utvikling. I denne

utviklingen har historien, sammen med filologien og filosofien, vært "moderfaget", som en rekke humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag er vokset ut fra. Skal vi derfor forsøke faggrensene ved dagens universitet, må vi bruke den historiske metode og gå tilbake til fortiden.

2. Riss av historiefagets historie.

Etter vanlig oppfatning ble den moderne, vitenskapelige historieforskning til i tiden omkring 1800. (Nordenstam s.). Før dette har historieskrivningen en lang og ærverdig tradisjon, både i vår vestlige sivilisasjon og i andre. Dels var den en litterær genre, dels hadde den et moralisk formål, å fremstille gode og onde handlinger til forbilde eller advarsel, og dels tok den sikte på å forhindre fyrster og legitimere eksisterende ordninger.

Men det fantes også historieskrivere som skrev ut fra intellektuell nysgjerrighet og ønske om å kjenne fortiden. At historieskrivningen hadde en rekke andre formål enn å finne frem til hva som faktisk skjedde, gjør den ikke nødvendigvis vitenskapelig. Der er da også eksempler, helt tilbake til oldtiden, som greskerne Thukydides (ca. 460-400 f.Kr.) og Polybios (ca. 203-120 f.Kr.) på historieskrivere som både når det gjelder kritisk behandling av opplysninger og resonnement over politikk og samfunnsmessig utvikling, foregriper moderne historieforskning. Det avgjørende vendepunkt omkring 1800 besto derfor i og for seg ikke i at enkelte geniale historikere nå vant grunnleggende ny innsikt, men at historien ble etablert som vitenskap med faste regler for hva som var akseptabel fremgangsmåte og hva som ikke var det. Konkret er særlig tre områder viktige:

1. Man fikk en klar bevissthet om fortidens egenart i forhold til nåtiden og om utvikling fra fortiden til nåtiden. (Nordenstam s.).
2. Man fikk regler for vurdering[†] av historiske opplysningers troverdighet ("kildekritikken").
3. Det å være historiker ble et yrke, knyttet til universitetene, og det oppsto en egen utdannelse for fremtidige historikere. Dette skjedde først i Tyskland, senere etterhvert også i andre vestlige land.

Historien hadde en sentral plass i det 19. århundres tenkning og vitskap. Dette gjaldt både i den forstand at historisk studium og forskning hadde stor prestisje og i den forstand at det historiske aspekt sto sterkt innen de fleste humanistiske vitskaper. Språkvitenskapen dreide seg om språkets historiske utvikling, litteraturvitenskapen og kunsthistorien om henholdsvis kunsten og litteraturens utvikling osv. Begrepet "historisme" brukes ofte noe vagt for å sammenfatte denne tendensen (Liedmann s.). Historiens tankegang går ut på at fenomener må forståes i sin utfordelse i tiden. Det betyr for det første at man må vurdere samfunnsmetode og mennesker i fortiden ut fra deres egne forutsetninger, ikke ut fra våre. For det andre betyr det at den viktigste måten å forklare et fenomen på, er å speke dets opprinnelse i fortiden. Historien blir dermed nøkkelen til forståelsen av forskerens eget samfunn.

Historismen kan til en viss grad betraktes som en reaksjon mot historienkningen i opplysningsstiden, dvs. på slutten av 1700-tallet. I denne perioden hadde man forsøkt å lage omfattende synteser over den historiske utvikling, på grunnlag av generelle lover, etter forbilde av naturvitenskapene. På denne måten skulle historien brukes til å innrette samfunnet mer fornuftig. Opplysningsstidens historieskrivning var ofte bredt orientert i retning av økonomi, kultur, dagligliv og sosiale forhold, men sett med etterlidens synne var den essayistisk og ukritisk, fordi den bygget på et tilfeldig kildegrunnlag og hadde utilstrekkelig kjennskap til den kildekritiske metoden. Traditionen fra opplysningsstiden levde imidlertid videre i det 19. årh. (s. 23), og har fått en renessanse i vår tids syntetisrende historieskrivning (s. Lc{f}).

Historismen vokste opprinnelig ut av en idealistisk filosofi, som ønsket en enhetlig vitskap, der åndsvitenskapene sto høyest og der også materielle forhold ble forkjart ut fra en åndelig virkelighet. Denne enhetsvitenskapen skulle også omfatte naturvitenskapen, men det skjedde bare i meget begrenset utstrekning. Naturvitenskapen gikk sin

egen vei, og i neste omgang, i annen halvdel av det 19. årh., etablerte idealistiske filosofer, som Dilthey og Rickert, skiller mellom åndsvitenskap og naturvitenskap (Nordenstam s.). Fellesskapet mellom åndsvitenskapene ble opprettholdt lengre, og man hevdet også at målet for disse vitenskapene var å gi en omfattende syntese over menneskeåndens utvikling. Samtidig hevdet man imidlertid at en slik syntese ikke kunne bygge på generalisering ut fra lovmessigheter. Veien til syntese gikk gjennom nøyaktige detaljstudier av hvært enkelt fenomen i fortiden ut fra hermenutisk metode (ovf. s. 6). I praksis ble det disse detaljstudiene som ble vitenskapens egentlige innhold, og det var her de nye metodene viste seg virkelig overlegne. Resultatet ble en økende spesialisering i en rekke enkeltvitenskaper, slik som litteraturhistorie, kunsthistorie, rettshistorie, etnologi osv., som skilte seg ut fra den almene historien. Historien kom på sin side til å konsenttere seg om politiske, økonomiske og sosiale forhold. Særlig mot slutten av århundret kom dessuten den enkelte historiker fortrinnsvis til å arbeide med begrensede spesiialundersøkelser, der det gikk an å beherske kildematerialet fullt ut.

Historikeren i det 19. årh. behandlet en rekke forskjellige emner. Men den politiske historien skilte seg ut som den ledende disiplin. Når det i dag populært gjerne heter at historie dreier seg om konger og kriger, er bakgrunnen det 19. årh.'s dominerende tradisjon, slik den nedsatte seg i lærebøker og populærfremstillinger. Denne konsentrasjonen om det politiske skyldtes to forhold. For det første var den nye, kildekritiske metoden særlig egnet til å behandle denne typen problemer. De store landevinningene ble gjort når det gjaldt å skille mellom troverdige og mindre troverdige opplysninger og når det gjaldt å ulynte de sentrale arkiver til å skaffe seg kunnskap om hva som faktisk hadde skjedd. Når det gjaldt måten å knytte disse opplysningene sammen på, skjedde det derimot lite nytt. Her kunne man overta "den meningsfylte fortelling" fra den "førvitenskapelige" historieskrivning. Nå har fremskritt i vitenskapen gjerne sammenheng med interesse for

bestemte områder. Det er derfor grunn til å legge hovedvekten på et annet forhold når man skal forklare denne orienteringen hos historikerne, nemlig på den nære forbindelsen mellom historiefaget og nasjonalstatens utvikling.

Der var fra begynnelsen av en nært sammenheng mellom utviklingen av historiefaget og fremveksten¹ av nasjonalstaten. Tanken om utvikling og historisk egenart ble bevisst satt opp mot den internasjonalisme og generalisering som hadde karakterisert perioden før, opplysningsperioden. Rent politisk kan denne tanken forstås som en tysk reaksjon mot franskmenenes forsøk under Napoleon på å organisere hele Europa i samsvar med almene prinsipper, formulert under den franske revolusjon. Mot dette stilte tyskerne opp den nasjonale egenart, med eget språk, egne rettsregler og politiske institusjoner. Betydningen av den nasjonale historie gjorde også at det ble viktig å basere den på et mest mulig solid kildegrunnlag og la den utforskes av profesjonelle forskere. I den prøyssiske stat, som på dette området var foregangsstaten – gjennom det nyopprettede universitetet i Berlin (1810) – følte da også forskerne seg som statens tjenere. I den følgende tiden ble bevisstheten om en felles historie et viktig element i den nasjonale tankegang som utgjorde det ideologiske grunnlaget for Tyslands samling. Historien fikk en tilsvarende betydning i andre land, både i etablerte stater som England og Frankrike og ikke minst i den nyopprettede staten Norge (s.28ff).

Selv om hovedtendensen innen historikermiljøet gikk i retning av spesialisering og koncentrasjon om begrensete spesialstudier, fantes det imidlertid også retninger som videreførte tradisjonen fra opplysningsperioden og ønsket å finne lovnessigheter i historien eller å skape omfattende synteser over hele menneskehagens ølje store områders historie. Innerfor den idealistiske tradisjon er Hegel (1770–1831) et eksempel på dette, med sin tanke om verdensordenen som utvikler seg gjennom bestemte stadier. Grunnen til Hegelets tanking går igjen hos Karl Marx (1818–1883), som imidlertid betrakter de materielle forhold som

drivkraftene i historien. I England og Frankrike ble i større grad de generalisende tradisjonene fra opplysningsperioden videreført, og man ønsket å finne almene lovessigheter i historien etter mønster av naturvitenskapene. Dette er tankegangen bak positivismen, som ble grunnlagt av Auguste Comte (1798–1857). Denne retningen fikk adskillig innflytelse i England og Frankrike og den mottok impulser fra Charles Darwins (1809–1882) teori om den biologiske utvikling, som kunne forklares ved hjelp av noen få enkle lover om tilfeldige endringer i arveegenskapene og økologisk tilpasning.

Slike generalisende retninger sto imidlertid svakt innen de etablerte akademiske miljøene. Hverken Comte eller Marx hadde f.eks. faste universitetsstillinger, men levde som frie forfattere av private midler. I det 18. årh. var dette ingen alvorlig hindring for å skaffe seg posisjon og innflytelse i vitenskapens verden. Med det økende profesjonaliseringen i det 19. årh. ble det imidlertid nettopp det, særlig i Tyskland, i mindre grad i England og Frankrike. Stør man utenfor universitetet, var man avskåret fra å få elever og dermed videreforsmidle sine tanker til neste generasjon av forskere. Man fikk dessuten økende vanskeligheter med i det hele tatt å bli tatt alvorlig. Med utviklingen av universitetene til forskningsinstitusjoner og avgrenningen av de enkelte fag i forhold til hverandre, ble en skarp grense trukket mellom profesjonister og amatører. Løsningen for de generalisende forskerne ble derfor å etablere en egen vitenskap, sosiologien. Grunnlæggerne av den var Emile Durkheim (1858–1917) i Frankrike og Max Weber (1865–1920) i Tyskland.

De nye samfunnsfagene stilte historiefaget overfor nye utfordringer. Samtidig skjedde det viktige endringer både i vitenskapen og i det allmennlige åndsliv som førte til en krisje for historismen, til dels også for historiefaget. Representantene for de nye samfunnsfagene hevdet at de kunne stille opp generelle lover for samfunnslivet som kunne gi enklere og sikrere forklaringer enn historikernes detaljstudier. Durkheim mente således at historien som vitskap

var dømt til å forsvinne eller til å bli redusert til en eksempelsamling for de generalisende samfunnsvitenskapene. Delvis med utgangspunkt i Durkheims senere arbeider utviklet dessuten de nye samfunnsvitenskapene seg i ahistorisk retning, gjennom funksjonalismen og senere strukturalismen. Disse retningene brøt avgjørende med historismens grunnidé, at fenomenene må forstås i deres historiske utvikling. I stedet hevdet de at samfunnet kunne oppfattes som et system, der de enkelte institusjoner, skikker, riter, tankemønstre osv. kunne forstås ut fra sin plass i systemet som helhet, uten at det var nødvendig å søke deres opprinnelse i for tiden.

Historikermiljøene kunne møte disse utfordringene på to måter. De kunne avvise de nye retningene, fortsette å dyrke sine eige tradisjoner og hevde at historien var en helt egenartet vitskap som skulle ses klart ut fra alle andre vitenskaper om samfunnet. Eller de kunne søke å til passe seg til det nye, ta i bruk nye metoder og problemstillinger eller til og med arbeidle for en sammensetning av historien og de nye samfunnsvitenskapene. I de fleste land historikermiljøer finner man eksempler på begge reaksjoner, men i ulike grader. Utterpunktene representeres av Tyskland og Frankrike. I Tyskland, historiefagets "hjemland", dominerte den første holdningen. Enkelte tyske historikere gikk inn for en fornyelse av faget og en tilnærming til de nye samfunnsvitenskapene, men de oppnådde liten anerkjennelse og ble stående isolert i de toneangivende historikermiljøene i mellomkrigstiden og langt ut i etterkrigstiden.

I Frankrike resulterte derimot utfordringen fra de generalisende samfunnsvitenskapene i en ny historiker retning, som gjerne kalles Annales-skolen, etter tidsskriftet Annales, grunnlagt 1929 av Lucien Febvre (1878-1956) og Marc Bloch (1886-1944). Annales-skolen kan dels betraktes som et forsøk på å tilpasse seg de nye samfunnsvitenskapene, dels som et forsøk på å fornye historiefaget innenfra for å gjøre det "konkurransedyktig". I likhet med de nye samfunnsvitenskapene tok Annales-skolen avstand fra sentrale trekk ved historismen og den tradisjonelle historieforskningen. For det første avviste man den politiske begivenhetshistorien.

Grunnen til dette var dels en oppfatning av at enkelt personers handlinger på det bevisste plan var av liten betydning (s. 11), dels en reaksjon mot den nasjonale historie skriving. For det andre stilte man seg skeptisk til utviklingtanken og til tanken om at fortiden kunne forklare náttiden. I stedet for å søke forklaringen på et fenomen i fortiden, såkte man å innordne det som en del av et system som eksisterte i samtiden. Mens f.eks. tidligere historikere i studiet av europeisk middelalder særlig hadde vært opprettet av de foydale institusjonsenes opprinnelse enten i det germanske eller det romerske samfunn, la man nå hovedvekten på å undersøke hvilke materielle, sosiale og andre betingelser som frembrakte slike institusjoner og hvilken funksjon de hadde innen middelaldersamfunnet. Denne tankegangen kom til uttrykk i ønsket om å studere fortidens samfunn som totalitet, der både politiske, rettslige og økonomiske og sosiale forhold skulle sees i sammenheng. Selv om disse forskerne også var opptatt av historisk endring, kom de i forhold til tidligere retninger til å legge særlig vekt på stabile og uforanderlige trekk. Rent metodisk kom Annales-skolens historikere, særlig i etterkrigstiden, til å nærm seg de øvrige samfunnsvitenskapene gjennom sin utstrakte bruk av massedata og kvantitative metoder, bl.a. tok de tidlig i bruk EDB. De fikk nett seg også fra tradisjonelle historikere: konsentrasjon om skriftlige kilder og gjorde utstrakt bruk av stedsnavn, arkæologisk og naturvitenskapelig materiale osv.

På den annen side såkte Annales-skolens forskere også å bevare sentrale trekk ved den tradisjonelle historieforskning. Selv om man overtok metoder og problemstillinger fra de nye samfunnsvitenskapene, stilte man seg skeptisk til muligheten for omfattende generaliseringer på grunnlag av lovmessigheter i samfunnsutviklingen og opprettholdt kravet om at historikeren konklusjoner måtte bygges på grundig studium av kildene til det enkelte fenomen han/hun behandler, ikke på generaliseringer ut fra lignende fenomener i andre samfunn. Videre fremhevet man tidens betydning, men innførte et mer komplekst tidsbegrep enn i den tradisjonelle historieforskning (s. 17).

Rent fremstillingsmessig balanseres den strukturelle og kvantitative tilnærming ofte av en utpreget litterær stil, som søker å skape innlevelse i fortidens fenomener. Den tverrfaglige orienteringen rettar seg heller ikke bare mot de moderne samfunnsfagene, men også mot humanistiske fag, som etnologi, kunst- og litteraturhistorie og lingvistikk.

Mens Annales-skolen i første del av etterkrigstiden særlig interessererte seg for materielle grunnforhold og samfunnsstrukturer, har den fra slutten av 1960-årene i økende grad vært opptatt av fortidens menneskers tankemønstre og forestillingsverden og deres opplevelse av tilværelsen ("mentallitetshistorie"). Således har man behandlet emner som barnedomenes, seksualitetens og dødens historie.

Annales-skolen er i løpet av etterkrigstiden blitt den dominerende historikerretning i Frankrike og har også fått stor betydning i andre land, særlig USA og Storbritannia. Samtidig er der også oppstått en rekke andre retninger med et lignende program. Vi kan dermed oppsummere den foregående utviklingen fra omkring 1800 til i dag med å si at historien fikk sitt gjennombrudd som moderne vitenskap gjennom en innnevring av problemfeltet til politisk historie, som ble studert ved hjelp av skriftlige kilder. I vårt århundre har utviklingen igjen gått i retning av den brede samfunns-historie som var idealet i opplysningsstiden, men da student ved hjelp av de langt mer eksakte metoder som var utviklet i tiden imellom. Nå kan man likevel ikke snakke om at utviklingen entydig har beveget seg i en bestemt retning, der fortsatt høyst varierende oppfatninger og glidende overgangar mellom forskjellige retninger.

Sammenhengen mellom historien og nasjonen gjør at det blir særlig meningsfullt å studere utviklingen av den nasjonale historie: Norske historikere har student norsk historie, ikke bare fordi det er det mest praktiske, men fordi faget har hatt en nasjonalt identitetsskapende funksjon. Og selv om vi kan finne de samme retninger og perioder igjen i flere lands historieskrivning, vil der gjerne også være en særlig "nasjonal kontinuitet" på tværs av disse retningene.

Gjennombruddet for den vitenskapelige historieskrivning i Norge gir gode eksempler på de tendenser som karakteriserer grunnleggelsen av den historistiske tradisjon i Tyskland, nemlig kritisk forskning på grunnlag av et mest mulig fullständig kildemateriale og en klart nasjonal forankring. De sentrale skikkelsel i første halvdel av århundret var Rudolf Keyser (1803-64) og Peter Andreas Munch (1810-63).

Begge kombinerte det vitenskapelige med det nasjonale: Historien skal være bygget på solid og kritisk kildestudium. Munch og Keyser sto i spissen for en omfattende utgivervirksomhet, bl.a. seriene *Diplomatarium Norvegicum* (brev som angikk norsk middelalderhistorie), som begynte å komme ut i 1849, og *Norges Gamle Love*, som begynte å komme ut i 1846. Målet var så, på grunnlag av et fullständig kildemateriale, å skrive den nasjonale historie. I sitt store verk, *Det norske Folks Historie* (1852-63), som var kommet til 1397 ved forfatterens død, nådde Munch langt i retning av å nå dette mål. Verket viser en enestående fortrolighet med trykte og ultrykte kilder, og er samtidig eksempel på kritisk behandling av disse kildene med de metoder som var utviklet i Tyskland. Både Munch og Keyser sökte å finne frem til de eldste og beste kildene og underkastet dem nøyevurdering. For en stor del av den perioden de behandlet, frem til slutten av 1100-tallet fantes det imidlertid nesten ikke samtidig materiale. Her bygget de på senere sagaberetninger, vesentlig fra 1200-tallet. Grunnlaget for å bygge på den, var en teori om at sagaforfatterne ikke var virkelige forfattere, men bare nedskrivere av en muntlig tradisjon. Dette var en teori tilsvarende den store tyske historikeren B.G. Niebuhr (1776-1831) hadde brukt når det gjaldt den eldste romerske historien. Den var også nær beslektet med samtidens romantisk-idealistiske oppfatning av "folkeånden", som bærer av en kollektiv poetisk eller historisk overlevering.

Selv om denne oppfatningen av kildene i dag for lengst er forlatt (s. 32 og s. 37), representerer Keyser og Munch et viktig fremskritt ved å ha en sammenhengende teori om hvordan "nasjonal kontinuitet" på tværs av disse retningene.

det kildematerialet de bygget på er blitt til. På flere områder formulerte de også – og da særlig Munch – prinsipper som senere er blitt stående. Bl.a. brukte Munch Prinsippet om samtidighet til å forkaste opplysninger i sagaene ved hjelp av utenlandske samtidige annalnotiser og påvise overensstemmesser mellom skaldekvad sittet i sagaene og den ledsgaende prosateksten.

Der er sammenheng mellom Munchs og Keysers kikkedekritiske standpunkt og emneområdet for deres forskning. De studerte ikke bare den politiske historien, men hele den nasjonale kulturtiadisjon, slik den kom til uttrykk i språk og litteratur, utforming og overlevering av tekster og til dels materielle levninger. I tråd med ideialet i samtiden (s.1.f.) representerte de dermed en nasjonal, humanistisk enhetsvitenskap. Den politiske historien, den norske nasjons historie, har likevel den dominerende plass i deres forskning. Deres fremstilling av den faller i hovedsak inn under begrepet "meningsfylt fortelling".

Munchs store verk består i alt overveiende grad av fortellinger om enkeltpersoners handlinger. Samlingen av Norge til ett rike begynner således med skildringen av Håvardan Svartes erobringer på Sørøstlandet, så følger hans død, hans sønn Harald Hårfagres tronbestigelse og hans erobringer i kronologisk rekkefølge. Problemet blir å sikte de opplysninger kildene gir om disse begivenhetene og å innordne udaterete eller ulikt daterete opplysninger i en enhetlig kronologi. Det nye hos Munch i forhold til tidligere og mindre kritiske historikere er nettopp at han stadig avbryter fortellingen for å foreta ingående vurderinger av forskjellige enkeltpottemmer. I begynnelsen, i forhistorien, hvor der ikke finnes noen sammenhengende skriftlig tradisjon og hvor selve det norske samfunn blir til, blir hovedspørsmålene av mer fundamental samfunnshistorisk karakter, som bosetningen av landet, regional inndeling, næringsliv og "forfatning". Av og til stopper Munch opp i sin fortelling og betraktar økonomi, kultur, samfunnsforhold eller "Jedende Månd" på bestemte tidspunkt.

Keyser og Munch representerer den hermeneutiske tradisjon (s. 6). Samtidig slutter de seg klart til den historiske oppfatning at alle sluttninger om samfunnsforhold og utviklingslinjer i fortiden må bygge på konkret studium av det historiske stoff (s. 22.). Bare ved å dukke ned i mylderet av detaljer kan historikeren skaffe seg innsikt. Dette kommer bl.a. til uttrykk i følgende sitat av Munch:

"Jeg har overhoved foresatt mig, ved enhver Leilighet saa vidt mulig, at lade Sagen selv tale, at give Læseren saa fuldstændige og levende Billeder af de enkelte handlende Personers ydre Fremtreden, deres omgivelser, og deres hele Maade at tale og virke paa, at han ej skulle behøve nogen vidtløftig særskilt Fremstilling af Skikk og Sæder, eller nogen særegen saakaldt Kulturhistorie, idet han nemlig under Læsningen efterhaanden selv skulle kunde danne sig bestemte og sande Forestillinger derom." (4)

Keyser og Munchs nasjonale holdning kom til uttrykk i emnevalg, problemstillinger og til en viss grad i resultater. I motsetning til enkelte av sine mindre skolerte forgjengere, som bl.a. skrev om "Danmarks politiske Forbrydelser mod Kongeriget Norge", var de ikke utsatt nasjonalistiske i sin fremstilling av forholdet mellom Norge og andre land. Derimot lå der en klar nasjonal holdning i interessen for Norges eldste historie, der de både ønsket opprinnelsen til den norske nasjon og kunne knytte forbindelsen mellom det selvstendige Norges storthetslid i middelalderen og den nye, selvstendige norske stat, som var blitt til i deres egen samtid. Keyser og Munch – særlig da den første, som var syntetikeren av de to – formulerte også de klassiske nasjonale problemstillinger, som har opprettet forskninga siden, nemlig den norske middelalderstatens tilblivelse ("rikssamlingen") og fall. Endelig ligger der en klart nasjonal holdning bak deres understrekning av at den norrøne litteraturen er norsk (den skulle ikke skarpt mellom norsk og islandsk) og ikke felles-nordisk, som man tidligere hadde ment, og deres forsøk på å forklare særtrekk ved den norske rett og forfatning, bøndenes frie stilling, ut fra forholdene under innvandringen til de nordiske land: nordmennene kom til et tomt land, mens svenske og danske lå under seg en tidligere befolkning ("Innvandringsteorien").

Forbindelsen mellom historikerne og det nasjonale kommer imidlertid ikke bare til uttrykk i historikernes egne holdninger, men også i den sentrale stilling historiefaget fikk i det almenne kulturliv. Lærestolen i historie ved universitetet var en av de seks som ble opprettet allerede da det startet sin virksomhet høsten 1813. Historie var likevel ikke noe sentralt akademisk fag. Det inngikk i den filologiske embetseksamen, der hovedfagene var gresk og latin. Men den var det ytterst få som tok. De fleste studerte de yrkesrettede fagene jus og teologi. Etterhvert tok også en del medisin. Historiens viktigste plass i den akademiske utdannelse var innen den såkalte anneneksamen, som var en almendannende forberedelse til det egentlige fagstudium – examen philosophicum og humanioraprovén er de siste rester av denne. Men også innen anneneksamen kom historie i skyggen av gresk og latin. Likevel var der fra 1837 lojärlestoler i historie (av i alt 29 ved universitetet), mens det langt eldre og større universitetet i København på samme tid hadde tre.

Dette er uttrykk for en klar vilje fra myndighetenes side til å prioritere de nasjonale fag. Denne viljen kom også til uttrykk i etter tidsens forhold ganske generøse reisestipendier til Munch, Keyser og andre for å samle kilde-material og i støtte til utgivelser. Den store interessen blant publikum først og fremst embetsstanden og det høyere borgerskap, kommer til uttrykk i tilstrømning til forelesninger i historie og gammelnorsk språk og litteratur, i utbredelsen av kildedutgaver og historiske skrifter og i den sentrale stilling historikerne, og da særlig Munch, inntok i det alminnelige kulturliv. Kampen for å gi de nasjonale fag – sammen med de moderne, fremmedspråk og realfag – en sterke stilling i utdannelsessystemet, på bekostning av den klassiske dannelsc, begynte allerede i 1830-årene og var i utgangspunktet for historisk-filosofisk embetsverksamen det nye legemementet i 1897 og 1905, som i hovedtrekkene ligner det nåværende. Men lenge før de nasjonale fag hadde fått denne posisjon i utdannelsen,

var det de som tiltrak seg forskerne. I hele det 19. årh. var historie det sentrale humanistiske fag, utenom realfagene var det bare rettsvitenskapen som hadde en tilsvarende betydning. De øvrige akademiske kjernefag tiltrak seg bare i beskjeden utstrekning betydelige forskere.

Keysers og Munchs død i første halvdal av 1860-årene markerte et vendepunkt. Det var ikke bare nye menn som overtok, men det skjedde også endringer både i forholdet mellom fagene og i historiefagets indre utvikling. Den faglige spesialisering skjøt fart fra omkring 1860. Det ble opprettet egne stillinger i bl.a. norrøn filologi, litteraturhistorie, sammenlignende språkvitenskap og arkeologi. I alt økte antall lærere ved Det historisk-filosofiske fakultet fra 8 i 1861 til 18 i 1880. Denne utviklingen har både sammenheng med økt tilstrømning av studenter til filologistudiet og større vekt på fag som moderne språk og historie, og med spesialiseringen innen forskningen. Som ellers i Europa førte denne utviklingen til at historikerne i større grad koncentrerte seg om politiske og samfunnsmessige forhold.

Når det gjelder den rent metodiske utviklingen var av historiefaget Gustav Storm (1845-1903) en sentral skikkelse. For det første utviklet han videre de kildekritiske principper Munch og Keyser hadde innført, i samsvar med den strengere kildekritikk i samtidig internasjonal forskning. Han tilja sagaforfatterne en mer selvstendig rolle i utföringen av tradisjonen som forfattere enn Keyser og Munch hadde gjort og kom dermed til å innta en mer kritisk holdning til sagene som kilder. Bl.a. var han mer oppmerksom på problemet med tendens i kildene, et problem som ble tatt opp til mer prinsipiell debatt i neste generasjon (s. 37). For det andre innførte han det historiske seminar som undervisningsform, etter tysk og dansk mønster. Her gjennomgikk han historien på grunnlag av kildene og ga studentene øvelse i kildekritikk og historisk metode.

En historiker som Storm faller klart inn i mønsteret til de toneangivende europeiske historikermiljøene i samtiden, særlig de tyske. Både i det 19. og 20. årh. var der en rekke

andre norske historikere som representerte lignende holdninger. Den nye generasjonen som trådte frem i 1860-årene utmerker seg imidlertid først og fremst ved at den søkte tilknytning til generalisering og positivistiske retninger, representert ved Auguste Comte i Frankrike og H.T. Buckle og J.S. Mill i England (s. 24), og dermed fjernt seg både fra den tradisjonelle, tysk-orienterte historieforskning og fra de øvrige humanistiske vitenskapene. En forsker som T.H. Aschehoug (1822-1909), som ved siden av å være historiker også var jurist og økonom, søkte å bruke kunnskap om fortiden som grunnlag for praktisk politikk i nåtiden. Bl.a. ga han uttrykk for en slik holdning i sitt arbeid om folketallet i Norge på 1600-tallet fra 1848.²⁾ De fleste forskere innen denne historikergenerasjonen la også vekt på de materielle grunnforholds betydning for historien. Bl.a. forklarte de Norges nedsink i senmiddelalderen ut fra landets fattigdom. De fjernt seg også fra den nasjonale holdning som hadde karakterisert Keyser og Munch. Da de politiske motsetningene mellom regjeringen og de konservative på den ene siden (senere Høyre) og den liberale opposisjon (senere Venstre) tilspisset seg fra omkring 1870, sluttet de fleste av disse historikerne seg til de konservative.

Den betydeligste historikeren innen denne generasjonen, Ernst Sars (1835-1917), beveget seg derimot i motsatt retning. Gjennom tilsutningen til Venstres nasjonale og demokratiske synspunkter kom Sars i stor grad til å videreføre Keysers og Munchs oppfatning. Som Keyser og Munch betoner han forskjellen mellom Norge og nabolandene. Hans oppfatning av periodeinndeling og grunnleggende samfunnsmessige motsetninger, til dels også hans forklaringar av en rekke forhold, faller også sammen med deres.

Likveel skiller Sars seg klart fra Keyser og Munch i sin grunnleggende historietenkning. Selv en overfladisk lesning gir inntrykk av forskjellen. Også Sars' hovedverk, Udsigt over den norske historie (1873-1891) er formet som en fortelling, ordner stoffet i kronologisk rekkefølge og prøver å se en logisk forbindelse mellom det som kommer før og det som kommer senere. Men "hovedpersonen" i Sars utsikt er selve det norske samfunn, mens enkeltpersoner spiller en

underordnet rolle. Når Sars så skal forklare sosial endring, oppgang og nedgang for landet osv., søker han ikke å "forstå" enkeltpersoners bevisste hensikter og handlinger, han bygger på lovmessigheter angående sosial adferd, hvordan mennesker handler ubewusst eller ureflektert i bestemte situasjoner, det Durkheim senere kalte "sosiale fakta". Når Sars f.eks. skal forklare det store vendepunktet som skjedde med Sverre, begynner han med en dramatisk skildring av hvordan "den lille mann fra utskjærens" kommer til Norge, blir fører for en liten flok av usle røvere og til sist velter hele det norske aristokrati. Men dette er bare et pedagogisk middel til å stille problemet; hvordan kunne dette maktige byggeverk rase sammen på grunn av et så lite støpt? Hovedfortolkingen finner Sars i at aristokratiet i den foregående perioden hadde mistet kontakten med bondesamfunnet ved å bli et riksaristokrati. Dermed hadde et sentralt kongedømme overrett aristokratets naturlige lederfunksjon over bondesamfunnet. Aristokratiet kunne forsøke, og klarte også i lang tid, å kontrollere dette kongedømmet, men uten en maktbasis i bondesamfunnet kunne ikke dette lykkes på lengre sikt. Bak denne forklaringen ligger en oppfatning av lederfunksjon og følelsesmessig tilknytning som binder sosiale grupper sammen innbyrdes og med hverandre. I motsetning til den neste generasjon av marxistiske historikere, la Sars liten vekt på materielle interesser i denne sammenheng, noe som har gjort at hans tenkning ofte er blitt karakterisert som idealistisk. Sars skiller seg likevel klart fra de retninger i samtiden som det er vanlig å kalte idealistiske, nemlig for det første Hegels teori om "verdensånden" som det grunngjegende Prinsipp i historien og for det andre - innenfor historiefaget - politisk konservativ retninger som la vekt på "store" personers - statsmenn, tenkere, diktere osv. - og deres handlinger og ideer. Denne form for konservativ-idealistisk historieforskning sto i samtiden sterkest i Tyskland og innenfor Norden i Sverige. Norske konservative var derimot lite påvirket av den. Sars kunne nok - særlig når han nærmest seg sin egen samtid og den idekamp som der

Tilsvarende var hovedkonflikten i norsk historie fra 1600-tallet og utover for Koht det økonomiske motsetningsforholdet mellom bønder og borgere, mens Sars så den som en politisk-kulturell konflikt mellom bønder og embetsmenn.

Tross slike forskjeller er der betydelige likheter mellom marxistene og Sarstradisjonen. Dette gjelder både vekten begge retninger legger på "de lange linjer" og på forholdet mellom klasser eller sosiale grupper som drivkraft i historien. Og det gjelder ikke minst betydningen av det nasjonale. Koht representerer her en syntese mellom Sars' nasjonal-demokratiske tenkning og marxismen. Han tenker seg en stat som opprinnelig bæres oppe av en liten overklasse, som gradvis får et bredere fundament ved at nye grupper integreres, bøndene i det 19. Årh., arbeiderne i det 20. Den nasjonale tendens kommer også til uttrykk i at både Koht og hans elev Holmsen gjennomgående har en positiv holdning til "den faststørrede gammelnorske staten", tross dens klasskarakter, i deres beklagelse av selvstendighetstapet i senmiddelalderen og fremfor alt i den overordnede enhet i deres forskning er fortellingen om det norske rikes vekst, fall og gjenreisning. Hos Koht fører den marxistiske påvirkning til en utvidelse av perspektivet i form av interesse for det økonomiske grunnlag, bøndene som klasse osv., men alt dette innordnes i en nasjonal historie der politikken danner den røde tråd.

I motsetning til Koht tok Bull klart avstand fra den nasjonale historieskrivning. Han betraktet kampen for parlamentarismen og mot unionen ca. 1870-1905 som en overfladisk konflikt innen det norske borgerskapet, og selv om han også tok stilling til spørsmål som maktforholdene i norsk middelalder og årsakene til Norges nedgang i senmiddelalderen, han mindre oppatt av å trekke opp de store linjer i den nasjonale historie og studere de sentrale politiske institusjoner. I stedet brukte han en stor del av sin arbeidskraft på lokalhistorie og social- og økonomisk historie og ble en av grunnleggerne av den agrarhistoriske skolen i Norge, som under hans elever, i første rekke Andreas Holmsen (1906-1973) og Asgaut Steinnes (1892-1973) fikk en dominerende posisjon i norsk middelalderforskning.

Tilsvarende var hovedkonflikten i norsk historie fra 1600-tallet og utover for Koht det økonomiske motsetningsforholdet mellom bønder og borgere, mens Sars så den som en politisk-kulturell konflikt mellom bønder og embetsmenn.

Tross slike forskjeller er der betydelige likheter mellom marxistene og Sarstradisjonen. Dette gjelder både vekten begge retninger legger på "de lange linjer" og på forholdet mellom klasser eller sosiale grupper som drivkraft i historien. Og det gjelder ikke minst betydningen av det nasjonale. Koht representerer her en syntese mellom Sars' nasjonal-demokratiske tenkning og marxismen. Han tenker seg en stat som opprinnelig bæres oppe av en liten overklasse, som gradvis får et bredere fundament ved at nye grupper integreres, bøndene i det 19. Årh., arbeiderne i det 20. Den nasjonale tendens kommer også til uttrykk i at både Koht og hans elev Holmsen gjennomgående har en positiv holdning til "den faststørrede gammelnorske staten", tross dens klasskarakter, i deres beklagelse av selvstendighetstapet i senmiddelalderen og fremfor alt i den overordnede enhet i deres forskning er fortellingen om det norske rikes vekst, fall og gjenreisning. Hos Koht fører den marxistiske påvirkning til en utvidelse av perspektivet i form av interesse for det økonomiske grunnlag, bøndene som klasse osv., men alt dette innordnes i en nasjonal historie der politikken danner den røde tråd.

I motsetning til Koht tok Bull klart avstand fra den nasjonale historieskrivning. Han betraktet kampen for parlamentarismen og mot unionen ca. 1870-1905 som en overfladisk konflikt innen det norske borgerskapet, og selv om han også tok stilling til spørsmål som maktforholdene i norsk middelalder og årsakene til Norges nedgang i senmiddelalderen, han mindre oppatt av å trekke opp de store linjer i den nasjonale historie og studere de sentrale politiske institusjoner. I stedet brukte han en stor del av sin arbeidskraft på lokalhistorie og social- og økonomisk historie og ble en av grunnleggerne av den agrarhistoriske skolen i Norge, som under hans elever, i første rekke Andreas Holmsen (1906-1973) fikk en dominerende posisjon i norsk middelalderforskning.

på det rent metodiske området kom den marxistiske retning til å markere gjennombruddet for en strengere kildekritikk. Dette kom klart til uttrykk i Kohts artikkel fra 1913, "Sagaenes syn på vår gamle historie".⁶⁾ Her hevdet Koht at det gjennomgående motsetningsførhold mellom konge og aristokrati forskerene hittil hadde funnet i rikssamlings-tiden på 900- og 1000-tallet, var et resultat av sagaforfatternes, og da særlig Snorre Sturlasons rekonsturksjon av fortiden. Kohts nyvurderinger kan her betraktes som slutt-punktet på en utvikling vekk fra Keysers og Munchs oppfatning av sagaforfatterne som hovedsakelig nedskrivere av en muntlig tradisjon (s. 28). Der er sammenheng mellom Kohts omvurdering på dette punkt og hans marxistiske historiesyn, bl.a. på den måten at påvisningen av tendens i sagaene skulle tjene til å underbygge Kohts egen oppfatning av en gjennomgående solidaritet mellom kongemakt og aristokrati.

Med Koht fikk dermed Tendenskritikken en sterke plass i kildeskrittikken enn den tidligere hadde hatt. Derimot gikk Koht ikke vesentlig lenger enn tidligere forskning i retning av å forkaste sagaenes enkeltopplysninger. På dette punkt representerte derimot Edvard Bull en mer radikal holdning, avviste det meste av den tidlige sagalitteraturen som kilde og mente at historikeren i første rekke måtte bygge på dokumentar-kilder, dvs. diplomer, lover, jordebøker osv. Sagaene kan forsåvidt også komme i denne kategori, men da utnyttet som "levning", dvs. slik at man bruker sagaforfatterenes egne synspunkter som kilde til holdninger i hans egen samtid. Denne oppfatningen er stort sett blitt akseptert av senere historikere. Bak dette ligger imidlertid ikke bare en kide-kritisk endring, men også en endret oppfatning av hva som er interessant i historien. Den marxistiske retning representerer en forskyning av interesse fra begivenheter og personer til strukturer og massefenomener.

Tradisjonen fra Koht og Bull står fortsatt sterkt i norsk historieforskning. De historikerne som ble utdannet i 1920- og begynnelsen av 1930-årene og som dominerte miljøet en stor del av etterkrigstiden betraktet seg alle som deres elever, særlig Bulls. Dette var bl.a. Sverre Steen (1898-1983), Johan Schreiner (1903-67), Jens Arup Seip (1905-) og Andreas Holmsen (1906-). Elevgenerasjonen kom imidlertid

på viktige punkter til å revidere sine læreres oppfatninger. Revisionen gikk for det meste i retning av en mer skeptisk holdning til marxismens grunnleggende teorier og en betoning av empiriens betydning. Grunnleggende for denne revisionen av tidligere synspunkter var Jens Arup Seips artikkel "Problemer og metode i norsk middelalderforskning" (1940).⁷⁾ Seip erklærte seg i sin grunnholdning som tilhenger av den historiske materialisme, men foretok samtidig viktige modifikasjoner. Han fremhevet det politiske apparat - i middelalderen representert ved kongedømet - relativt selvstendige stilling i forhold til de ledende klasser, enkeltpersons mulighet til i en viss utstrekning å handle på tvers av "de lange linjer" i historien og endelig betydningen av å la sine teorier modifisere av nøyaktig kildestudium.

I praksis kom utviklingen i etterkrigstiden til å gå i retning av en sterkere fremheving av empiri på bekostning av generelle teorier og at spesialundersøkelsler over begrensete emner ble prioritert fremfor store oversikter og synteser. Innenfor moderne historie kom hovedinteressen i samsvar med Seips anvisning, til å koncentrere seg om de sentrale politiske institusjoner ("apparatet"). Innen eldre historie ble lokalhistorien og agrahistorien del forskningsfelt, til dels også institusjonshistorien. Her kom forrige generasjons materialistiske oppfatning til åstå noe sterke, og de almene problemene den hadde reist, ble gjenstand for videre diskusjon. Men også her var det spesiellundersøkelsen over begrensete problemområder som dominerte. Et klart sætrekk ved denne generasjonen i forhold til den forrige er kravet om objektivitet: Historikeren skulle legge til side politisk, religiøst o.l. engasjement og innta en nøytral holdning til fortidens konflikter.

Sett fra ettertidens synspunkt er det lett å se forbindelsen mellom dette vitenskapsidealset og almene holdninger i 1950- og 60-årene, da Herbert Tingsten sammenfattet den politiske holdning i ordene om at "ideologierna er döda". Den politiske debatt dreide seg først og fremst om praktiske enkeltssaker, de grunner var grunnleggende enighet om de store

linjer. Motviljen mot omfattende ideologier har også klar sammenheng med erfaringene fra de totalitære regimer i siste del av mellomkrigstiden og under krigen, med deres propaganda, løgn og forvrengninger.

Nøytraliteten gjaldt også i forhold til det nasjonale. Karakteristiske eksempler er Sverre Steens bok om 1814,⁸⁾ der han fremhever spillet mellom stormaktene som hovedårsak til frikjøringen i 1814 – et standpunkt også konservative historikere tidligere hadde hevdet – og Rolf Danielsens artikkel om unionsopploftningen i 1905,⁹⁾ der han ser unionsopploftningen som et middel til å skape borgerlig samling gjennom å eliminere et ubehagelig politisk stridsspråkmål. Men noe stort, prinsipielt oppgjør med det nasjonale historieskrivning fikk man ikke. Ennemessig var koncentrasjonen om det nasjonale minst like stor som før, og kontakten med internasjonale forskning liten, faktisk mindre enn den hadde vært i Sars', Bulls og Kohls tid.

Som vi ser, adskiller norsk historieforskning seg fra den dominerende tendens i internasjonal forskning i første rekke ved sitt syntetiserende og generalisende preg. Både den positivistiske tradisjon fra Comte og den historiske materialisme fikk en posisjon i det etablerte historiekirkja som det er vanskelig å finne noen parallel til utenlands. Denne generalisende tendens går imidlertid sammen med en nasjonal holdning som er like sterkt om ikke sterkere enn den andre Jands historieforskning har stått for. Syntesene er synleser over den nasjonale historie. Retninger som positivismen og marxismen som internasjonale har stått for en historieforskning på tvrs av nasjonale grenselinjer og til dels vært direkte antinasjonale, blir i Norge gjerne modifisert i nasjonalisering. "Nasjonalt relevante" enkeltproblemer, som Norges nedgang i senmiddelalderen, selvstendigheten i 1814 og unionskampen frem mot 1905 har stått sentralt for generasjoner av forskere, enten de har representert en bevisst nasjonal holdning eller ikke. Selv om etterkrigstidens forskning med still krav om objektivitet på fjernet seg fra tidligere generasjons nasjonale holdning, fikk man ikke noe prinsipielt brudd med den nasjonale historieskrivning, slik som med Annals-skolen i Frankrike eller med det oppgjør brodrene Wulff ved begynnelsen av det 20. årh. rettet mot den

nasjonale tradisjon i svensk historieforskning, i objektivitetens navn.¹⁰⁾

Nøkkelen til forståelsen av disse eiendommelighetene i norsk historieforskning ligger sanssynligvis i den nasjonale bevegelses folkelige og demokratiske karakter, der bøndene var et viktig element. Den nasjonale historie var ikke i første rekke statsapparats og den politiske elitens historie, men Folkets historie. I en lang periode av norsk historie fantes det ikke noen egen norsk stat. I denne perioden var det for en nasjonal historiker som Sars først og fremst bøndene som representerte den nasjonale kontinuitet. I lys av dette kan vi også betrakte den sterke interessen for lokal- og sosialhistorie. Mens Annales-skolen ved å ta opp slike emner tok et klart brudd med den nasjonale historie, som i det sterkt centraliserte Frankrike koncentrerte seg om den politiske eliten i Paris, var den samme interessen i Norge en naturlig videreføring av den folkelig-nasjonale historieskrivning fra det 19. årh. Karakteristisk nok har da også ett av den nasjonale historieforsknings hovedproblemer, Norges nedgang i senmiddelalderen, dannet grunnlaget for ett av de aller mest sentrale forskningsområder i eldre lokal- og sosialhistorie, nemlig agrarkrisen og ødegårdsdannelsen i senmiddelalderen.

Den folkelig-nasjonale tradisjon kan også bidra til å forklare hvorfor generalisende retninger har fått en så sterk stilling. Er man opprettet av folkets historie, er det mer naturlig å legge vekt på massefenomener, strukturer og ureflekterte handlinger enn om man koncentrerer seg om den politiske eliten som representant for nasjonen. Men man kan også peke på en annen forklaring. I det 19. årh. var det gjennomgående amatørerne som representerte den generaliserende tradisjon. I Norge må skillett mellom amatør og profesjonist åpenbart ha vært mindre enn i store land som Tyskland og Frankrike, rett og slett fordi det vitenskapelige miljø var så lite. Skulle man skrive utelukkende for fagfolk, fikk man ikke mer enn en håndfull leser, hvis man da ikke skrev på internasjonale språk og vendte seg til et

utenlands publikum. Men det har ikke vært tradisjon i Norge, sannsynligvis på grunn av den sterke konsentrasjonen om det nasjonale. Alternativet ble å vende seg til et bredere publikum, som må ha vært mer mottakelig for generaliseringer og store sammenhenger enn et internt fagmiljø som var opprettet av spesialstudier og streng kritikk. På tilsvarende måte kan en del av forklaringen på den mer "objektive" og spesialiserte historieforskningen i etterkrigstiden at der nå var flere historikere enn noen gang før, særlig etter at faget på slutten av 1950-årene ble etablert ved de nye universitetene i Bergen og Trondheim.

Norsk historieforskning fikk meget sent konkurranse fra andre samfunnsvitenskaper. Først i etterkrigstiden ble fag som sosiologi, statsvitenskap og sosialantropologi etablert, men fikk så til gjengjeld en sterk ekspansjon. De nye samfunnsvitenskapene var sterkt påvirket av amerikansk forskning og skilte seg på flere måter fra historiefaget. Bortsett fra sosialantropologien var de sterkt kvantitativt orientert. De hadde ofte et ahistorisk preg og var utpreget internasjonale. Studier av norske forhold var "case studies", som skulle belyse generelle fenomener eller hadde et klart komparativt siktenål. Gjennomgående har der vært betydelig avstand mellom disse fagene og historien. De nye fagene ble organisert i egne institutter og etter hvert også egne fakulteter, mens historierlaget ble igjen i det gamle historisk-filosofiske fakultet. Unntaket fra dette er Universitetet i Tromsø, der samfunnsfagene sammen med filosofi og historie er organisert i ett, stort institutt. Også miljømessig og faglig har avstanden for det meste vært stor. Der har vært overraskende få prinsipielle debatter og forsøk på teoretisk grenscoppgang. De to mest berømte er Jens Arup Seips debatter med Stein Rokkan og Gudmund Hernes.¹¹⁾ Seip inntar her en sterkt negativ og polemisk holdning og kritiserer samfunnsvitenskapene ut fra lignende premisser som han bygget sin kritikk av marxistisk historieoppfatning på i 1940: de teoretiserer på utilstrekkelig grunnlag og er ikke tilstrekkelig villige til å la sine teorier modifisere av data. De blir

dermed ofre for "modellenes tyranni". Tross den negative innstilling han legger for dagen i disse artiklene, er Seip likevel en av de norske historikerne som har fulgt best med i utviklingen av nyere samfunnforskning og i sin egen forskning har vært sterkest påvirket av den.

Det er rimelig å betrakte tiden omkring 1970 som et vendepunkt og som sluttet på etterkrigstidens historieforskning. "Studentopproret" i 1968 dannet i mange land epoke og fikk betydning både for organiseringen av universiteter og studier og for forskningen, det siste gjennom en bevisst reaksjon mot den tidligere empirismen og en renessanse for marxistisk samfunns- og historietenkning. Av de nordiske land gjaldt dette siste særlig for Danmark. Innen norsk historieforskning må man gjennomgående si at den marxistiske rennesanse har hatt liten betydning, kanskje nettopp fordi den marxistiske tradisjonen har vært såvært sterk at denne retningen ikke i samme grad har stått som en mulighet for fornyelse.

I anledning 100-års-jubileet for Den norske historiske forening i 1970 trykket Historisk Tidsskrift tre artikler om historieforskningen i fremtiden.¹²⁾ De tre bidragsytterne gikk uttrykk for at faget står ved et vendepunkt og er oppatt av dets forhold både til samfunnet og til de nye samfunnsvitenskapene. Når det gjelder det siste, er de alle enige om at der vil skje en tilnærming. Jøns Arup Seip, den ledende historiker i etterkrigstiden, er i første rekke oppatt av historiens bidrag. De nye samfunnsvitenskapene har gitt et nytt grunnlag for forståelsen av samfunnet ved sin teoretiske og strukturelle tilnærningsmåte og sine kvantitative metoder. Men nottopp dette åpner nye muligheter for den historiske tilnærningsmåte. Historisk studium er for det første nødvendig for å kunne forstå forandring. For det andre er de organisasjoner og massebevegelser som de nye samfunnsvitenskapene har studert, ikke bare uttrykk for massens interesser, de er redskaper for politisk kontroll. De nye innsiktene åpner dermed muligheten for et nytt og mer fruktbart studium av det politiske apparat ved hjelp av tradisjonell historisk metode. Seips håp for fremtiden blir derfor en fornyelse av den politiske historien.

De to øvrige bidragsytterne håper derimot på en bøycgelse

vekt fra den politiske historien og over mot sosialhistorien, fra sentrum til periferi, fra eliten til mennesker uten makt og fra nasjonal eller europeisk historie til studiet av lokal- og samfunn mindre samfunn, som familie eller lokalsamfunn, eller samfunn utenom den vestlige sivilisasjon. Mens Edvard Bull i første rekke er optatt av å finne nye emneområder, som berører dagsaktuelle problemer, er Sivert Langholm oppatt av en tilnærming mellom historien og nye samfunnsvitenskapene:

Studiet av sosiale grupper og massefenomener krever nye metoder, som historikerne må lære av andre samfunnsforskere. I likhet med Seip påpeker imidlertid Langholm at også historikerne har en del å lære fra seg i dette samarbeidet.

Faktisk har norsk historieforskning i ganske stor grad beveget seg i den retning Bull og Langholm ønsket. Blant yngre historikere som arbeider med nyere historie er sosialhistorien blitt det foretrukne området. Innen eldre historie har lokalhistorie og sosial og økonomisk historie ytterligere festet sin stilling, og en ny fagdisiplin, den historiske demografi (befolkningshistorie) er blitt etablert. Den sterke kvinnebevegelsen i 1970-årene har ledet til en rekke arbeider om kvinne- og familiehistorie og ført til at disse områdene også er blitt representert i pensum og undervisning. Ikke-europeisk historie er blitt etablert med egne stillinger ved alle landets historiske institutter. Det er fortsatt et få-tall historikere som arbeider med dette, men tar man i betragtning den sterke konsentrasjonen om norsk historie som tradisjonelt har kjennetegnet norsk historieforskning, er dette ikke desto mindre et bemerkelsesverdig fenomen. Studiet av massefenomener, sosial struktur osv. har også ført til en tilhøring mellom historien og de øvrige samfunnsfagene.

Sør man de nye trakkene i historisk sammenheng, er kanskje det nye mindre oppsiktstekkende nytt enn forkjemperne for det gjerne forestiller seg. Her er en solid tradisjon i Norge for studium av massefenomener og sosial og økonomisk historie. Her dreier det seg snarere om en reaksjon mot fremredende tendenser i moderne historie i etterkrigstiden enn om et generelt oppbrudd. Tilnarmingen til de øvrige samfunnsvitenskapene har i første rekke bestått i å overta metoder og teknikker, noe tilstrekkelige teoretiske forhold til disse vitenskapene fortsatt

mulig sies å være uavklart. Når det gjelder det nasjonale, markerer alle de tre historikerne som uttalte seg om faget i 1970 et klart brudd med den tradisjonelle nasjonale historieskrivning. Det er heller ikke sørlig spor av bevisste nasjonale holdninger i historieskrivningen i 1970- og 80-årene, men det har det stort sett ikke vært tidligere i etterkrigstiden. Necuntak av den ikke-europeiske historien har imidlertid konsentrasjonen omkring norsk historie fortsatt. Selv om komparative synsmåter er kommet stertere inn, kan man likevel ikke si at det er skjedd noe avgjørende gjennombrudd når det gjelder å behandle norsk historie i et slikt perspektiv.

Vi skal i denne sammenhengen ikke forsøke å gjøre opp noen omfattende status over norsk historieforskning eller forsøke å trekke opp linjene for fremtidens forskning. I 1950-og 60-årene kunne man betrakte utviklingen fra omkring 1800 som bakgrunnen for "den endelige" etableringen av faget i tiden; en utvikling i retning av større objektivitet, mer raffinerte metoder og klarere spesialisering i forhold til andre fag. I dag føler vi oss i en overgangsperiode og regner med at faget vil fortsette å forandre seg.

3. Hvorfor skal vi arbeide med historie?

I dag er vi også, i større grad enn i 1950- og -60-årene, opprett av historiefagets nytte. Dette er en del av det større problemkomplekset som kalles humanioras krise (Skirbekk s.). Den mest iøynefallende siden av denne krisen er slike ytre forhold som synkende studenttall, stillingsstopp på universitetene og reduserte eller i alle fall stagnerende bevilgninger til universitetene generelt og de humanistiske fag spesielt. Men disse ytre utslagene er i stor grad betinget av en indre krise, som er lett å få øye på når vi betrakter faget i historisk perspektiv. For det første er ikke historie ikke faget lengst den hovedsaklig identitetsskapende funksjon det hadde i det 19. og 19. omkring 1950. For det andre har gjeldor både for historikeren selv og for de politiske myndigheter, som ikke har samme sterke grunnlag til å støtte faget som tidligere. Vi har med andre ord, å gjøre både med et indrevitenskapelig og et samfunnsmessig og almenmenneskelig problem. Vi skal i første omgang konseentrere oss om det andre av disse problemene, som er det som vanligvis diskuteres.

I sin mest direkte form kan spørsmålet om nytte stilles som spørsmålet om historien kan hjelpe oss til å fatte riktige beslutninger, som kan løse viktige problemer moderne mennesker står overfor. Det er "det formålsrasjonelle nyttesynspunktet" (Skirbekk s. 180), eller, med en litt enklare betegnelse, "ingeniørsynspunktet". Analogien mellom moderne naturvitenskap er klar. Den innsikt i naturen som naturvitenskapen skaffer, kan brukes til å beherske den. Også moderne samfunnsvitenskap blir betraktet som nytting i en slik sammenheng og er ofte direkte inspirert av ønsket om å løse aktuelle problemer. Der er eksempler på at historien kan være nytting i samme forstand. Skal man forhandle med politikere fra et fremmed land, må man kjenne dette landets historie, for å forstå hvordan de tenker og hvilke problemer de er oppatt av. Det er det hele tatt vanskelig å ha en begrunnet oppfatning om aktuelle politiske problemer uten å kjenne nyere historie. Måtte gjelde både for politikerne selv og for opposisjonelle partier det etablerte politiske system. F. eks. er debatten

om årsaken til den kalde krigen i høy grad aktuell for dagens debatt om terrorbalansen. Skal man akseptere generalenes og politikernes forsikringer om at atomopprustningen er et nødvendig svar på truselen fra sovjetisk side, eller skal man søke forklaringen i gjensidig mistro, rustningsindustriens økonomiske interesser eller andre forhold?

Det er imidlertid vesentlig den aller nytte historie som er nyttig i en slik forstand. En mer omfattende nyttefunksjon kan derimot knyttes til generaliseringer på grunnlag av historisk kunnskap. F. eks. har man studert den industrielle revolusjon i Europa i det 18. og 19. årh. for å skaffe seg nødvendig kunnskap for å bidra til industrialisering i U-landene i dag, og man har studert europeiske statsdannelser i senmiddelalderen og begynnelsen av nyere tid med tanke på å bidra til stabile statsdannelser i de tidligere koloniområdene etter frigjøringen i 1960-årene. Det kan neppe være tvil om at et historisk studium i slike tilfeller gir nødvendig bakgrunnskunnskap, men resultatet av slike undersøkelser blir som oftest at forholdene i fortiden og nåtiden er så forskjellige at det er vanskelig å trekke direkte sluttninger. England ble f. eks. industrialisert som det eneste land i verden. For moderne U-land blir problemet å gjennomføre industrialisering i en verden der de ledende industriland har et enormt forsprang. I tillegg kommer de ikke-generalisbare forhold som det nettopp er historikerens oppgave å undersøke, nemlig samfunnsmessige og kulturelle forhold som er særlig samfunnsmessige og kulturelle forhold som er særtiltak vil få høyst forskjellig virkning.

Ut fra et "ingeniørsynspunkt" kan derfor bare en begrenset del av den naturvitenskapelige forskning som direkte fører til anvendbare resultater. Den tekniske sivilisasjon vi idag lever i, er likevel i så høy grad resultat av naturvitenskapelig grunnforskning at det i praksis er lett å overbevise både politikere og vanlige mennesker om at slik forskning er nødvendig. Det er utvilsomt vanskligere å begrunne historiefaget som helhet ut fra de eksempler som finnes på direkte nytte - og det ville sannsynligvis være mer til skade

en til gagn for faget om man gjorde det. I hovedsak må historieforskingen betraktes som nyttig i en annen forstand en "ingeniørsynspunkts".

Bedmed er vi over på den andre typen nyttessynspunkt som vi kan kalle "dannelsessynspunktet" (Skirbekk s.). En variant av det er Ottar Dahls oppfatning at historiens nytt vesentlig ligger i selve forskningsprosessen:

"Forskeren er selv underkastet visse strenge forsknings-
etiske normer, i retning av saklighet, redelighet, kritisk
sans, o.l. Det er grunn til å tro at disse normer også kan
få sosial betydning ut over selve forskningsvirksomheten, og av den under-
visning m.m. som normalt er knyttet til den. På denne måte
kan disse forskningsetiske verdier få virkning av positiv
verdi for holdninger og atferd på andre områder i samfunnet,
f.eks. 13) ved å motarbeide fanatismen, dogmatisme, intoleranse,
o.l."

Det er neppe tvil om at den historisk-kritiske metode har sine nytte-effekter også på andre områder. Ut fra et slikt synspunkt blir likevel det nokså likegyldig om historikeren forsør i trivielle eller vesentlige problemer. Dessuten er der ingen spesiell grunn til å forske i historie i det hele tatt. Hvis de samme metodene kan brukes også på dagsaktuelle konflikter og problemer, synes det bedre å bruke dem der.

En annen variant av dannelsessynspunktet er den oppfatning at mennesket har behov for en fortid å identifisere seg med. Fortiden – den virkelige eller den innbilte – har spilt en viktig rolle i de fleste samfunn, i en rekke former, fra myter om skapelse og opprinnelse til det 19. árh.'s vitenskapelige historieskriving som grunnlag for nasjonal identitet. I vår tid ser vi at historien spiller en lignende rolle f.eks. i de nye afrikanske statene som den tidligere gjorde i Europa. Nye grupper og bevegelser, som kvinnebevegelsen eller den svarte borgerretttsbevegelsen i USA søker gjerne en historisk forankring, som vi her i landet særlig har sett eksempel på i kvinnehistorisk forskning. Mer alment blir sosialhistorisk forskning begrunnet med at også alminnelige mennesker – "uten makt" – har behov for identitet gjennom å få vite noe om sine forfedre.

Det er neppe tvil om at der både i vårt land og mange andre er betydelig interesse for historie. Derimot er det mer diskutabelt om der finnes et grunnleggende menneskelig behov for å finne sin identitet gjennom å studere sin fortid. Eller

retttere sagt: det kan diskuteres om behovet for en fortid lar seg skille fra behovet for å knytte seg til en bestemt gruppe. Må.o.: når en ny nasjon eller en bevegelse som arbeider– bevegelsen eller kvinnebevegelsen interesserer seg for sin fortid, så behøver det ikke være på grunn av medlemmene ønske om å kjenne fortiden i og for seg, men som ett av flere midler til å binde gruppen sammen. Det betyr også at en mytisk eller falsk fortid kan fungere like effektivt som en ekte.

Det rent følelsesmessige behov blir dermed utilstrekkelig til å begrunne vitenskapelig historieforskning. Her trenges en intellektuell begrunnelse. Jeg vil da legge hovedvekten på et annet aspekt av "dannelsessynspunktet", nemlig behovet for innsikt og selvforståelse. Her beveger vi oss over på den andre typen begrunnelse, nemlig den indrevitenskapelige.

Selv om den tid er forbi da forklaringer på sosiale fenomener vesentlig var av historisk art, er det lettere i dag enn før en til to generasjoner siden å vinne gehør for det synspunkt, også innen de generaliserende samfunnslagene, at slike fenomener også må forstås ut fra fortiden og at det bare i begrenset utstrekning er mulig å finne generaliseringer om samfunnshistoriske og tradisjonsmessige bakgrunn (s.). Nænneskellig forhold som gjør det mulig å forstå dem uten å kjenne deres selverkjennelse kan bare i begrenset utstrekning bygge på generaliseringer om den mennesklig natur, dan må bygge på kunnskap om hva mennesket faktisk har gjort og vært i fortiden.

Ut fra et slikt synspunkt er det i og for seg ikke vanskelig å begrunne historiens nutte. Forståelse og innsikt i så vesentlige ting som dette må være et mål i seg selv. I tillegg kommer at det ikke går an å etablere et så skarpt skille mellom dannelses og generell innsikt på den ene siden og praktisk handling på den andre som "ingeniørsynspunktet" forutsetter. Bare innenfor relativt snevre tekniske områder er våre handlinger utelukkende bestemt av genererealisbar kunnskap om hvilke midler som mest effektivt leder til et ferdig oppstatt mål, f.eks. når vi skal reparere en bil, bygge en bro, foreta et kirurgisk inngrep osv. I disse tilfellene er det dessuten bare måten å utføre handlingene som er bestemt på denne måten, mens selve beslutningen gjerne også involverer etiske og politiske vurderinger. Skal vi så foreta politiske beslutninger, ta standpunkt i livssynsspørsmål eller mellommenneskelige

forhold, el.l., vil være handlinger både være bestent av verdipreferanser og alminnelige oppfatninger av hvordan mennesket og samfunnet er innrettet. Slike preferanser og oppfatninger er ikke bare resultat av bevisste valg, de er i stor grad sosialt bestent. I vårt samfunn idag er det en selvfølge at alle i utgangspunktet skal ha lik rett til å påvirke politiske beslutninger gjennom å delta i valg, at der skal være likhet for loven, ytrings- og talefrihet osv. For et par hundre år siden var det like selvfolgelig at noen var født til å herske og andre til å adlyde og at enkelte mennesker både i juridisk og andre sammenhenger hadde rett på særlig behandling. I begynnelsen av dette århundre var det en utbredt oppfatning, ikke bare bland nazister og deres forløpere, men også bland skolerte og liberalt innstilte mennesker, at der fantes forskjeller i intelligens og andre egenskaper mellom mennesker av forskjellige raser og at det ville svække et folk om man lot mennesker med ønskede egenskaper få anledning til å formere seg. Etter nazistenes rasopolitikk før og under den annen verdenskrig er det blitt omtrent umulig å hevde slike oppfatninger offentlig.

I ettertid er det lett å se hva som er sosialt og historisk bestent ved slike oppfatninger. Men dette betyr samtidig at vi uten kjennskap til historien villestå uten mulighet til å foreta en kritisk vurdering av dem. Det betyr ikke at studiet av historien er noe ufeilbarlig middel til å nå frem til de "rikttige" oppfatninger av mennesket og samfunnet. Fremtredende tyske historikeres knefall for Hitler er et godt eksempel på det motsatte. Det går heller ikke noen direkte vei fra studiet av historien eller annet empirisk materiale til de rette verdioppfatningene. Som vi har sett, er det også begrenset i hvilken grad historien tillater generaliseringer angående samfunn og den menneskelige natur (s. 14). I svært stor utstrekning vil historien ha en negativ funksjon, ved å stille kritiske spørsmål til hevdunne oppfatninger og vise alternativve muligheter i innrette samfunnet på. Det vil si at historien blir viktig både ved å vise de historiske forutsetninger for det samfunnet vi selv lever i og de institusjoner og oppfatninger vi tar for gitt, og ved å vise oss kontrasten til det, gjennom studiet av den helt fjerne fortid og samfunn i andre sivile situasjoner. I tillegg kan man peke på at generelt spørsmål der

studiet av historien er av særlig betydning, nemlig når det gjelder grensen mellom natur og kultur. Dette spørsmålet er ikke minst blitt aktualisert gjennom den moderne kvinneforsking og -bevegelse, som gjennom studiet av kvinnerollen i forskjellige samfunn i fortid og nåtid har understreket sosialt og kulturelt bestemte trekk ved den. Generelt er det ikke vanskelig å se at vi uten kjennskap til historie ville ha oppfattet langt flere fenomener i menneskelivet som biologisk og ikke sosialt bestemb. Bl.a. ville det da ha vært langt mer naturlig å forklare forskjeller mellom mennesker og samfunn i forskjellige deler av verden som bestant av ras og ikke av økonomiske, sosiale og kulturelle forhold.

Det følger av en slik oppfatning av historiens nytte at ikke all historieforskning er like nyttig. Selv om det ikke er særlig vanskelig å få ikke-historikere til å innde at vi ville ha befunnet oss i en svært lite ønskelig situasjon hvis der overhode ikke hadde eksistert noen historisk forskning, kan det være vanskelig å få dem til å gå med på at vi i dagens situasjon trenger innsikt i den norske tronefølge-loven av 1163 eller stattholderembetet på 1700-tallet. For historikeren blir spørsmålet: i hvilken grad skal den konkrete forskning bestemmes av hva som kan oppfattes som nyttig kunnskap i en samfunnsnytten eller skal man hevde dens frihet til å bestemme problemstilling ut fra hva den enkelte forsker finner interessant? Det kan i utgangspunktet være grunn til å avframatisere dette problemet. Som vi har sett, har historisk forskning i svært stor grad vært bestemt av hva som virker interessant ut fra almene samfunnsmessige betraktninger. I praksis kan vi derfor regne med en betydelig grad av sammenfall mellom det historisk og det samfunnsmessig interessante. Prinsipielt bør det likevel fremheves at kravet om samfunnsmessig relevans snarere må rettes til faget som helhet enn til det enkelte arbeid. Dels er det vanskelig for utenforstående å vurdere betydningen av historiske arbeider, dels er det vanskelig på forhånd å kjenne betydningen av de resultater man kommer frem til og dels tar det tid å bygge opp tilstrekkelig kompetanse innen et bestemt felt av historien, slik at stadig satsing på nye felt vil være økonomisk og litt effektiv. Endelig er det ikke sikkert at det samfunnet trenger mest er å få selvstendig dagsaktuelle problemstillinger ut fra et historisk

perspektiv. Det kan av og til være vel så nyttig å få presentert et helhetsbilde av et samfunn som er fullstendig forskjellig fra vårt ut fra dette samfunnets egne premisser.

Noter.

- 1) Andreas Holmsen, Norges historie. Fra de eldste tider til 1660, Oslo 1961 osv. (oppr. 1938) s. 216-92.
- 2) "Noen teoretiske problemer i sosialhistorien", 100 års historisk forskning, Oslo 1970, s. 338-40 (oppr. 1 Historisk Tidsskrift 37, 1955).
- 3) "History and the Social Sciences", i F. Braudel, On History, London 1980 s. 25-54.
- 4) Det norske Folkes Historie I, Chra. 1852 s. V.
- 5) "Om Norges Folkemønster i Aarene 1664 til 1669", Norsk Tidsskr. for Videnskab og Literatur II, 1848.
- 6) Nå i Norsk middelalder, rd. A. Holmsen, Oslo 1966, s. 33-44.
- 7) Smst. s. 146-87.
- 8) 1814 (Det frie Norge, bd. I), Oslo 1951.
- 9) "Samlingspartiet og unionen", 100 års historisk forskning, s. 371-88.
- 10) Se bl.a. Birgitta Oden, Lauritz Weibull och forskarsamhället, Lund 1975.
- 11) Studier i historisk metode 10 s. 101-55 og Historisk Tidsskrift 1976 s. 405-32 og 1977 s. 80-90 og 203-06.
- 12) Edward Bull, "Historisk vitenskap foran 1970-årene"; Silver Langholm, "Periferi og sentrum i historieforskingen"; J.A. Seip, "Historieforskningen i fremtiden", Historisk Tidsskrift 1970, s. 245-85.
- 13) Grunntrekk i historieforskningens metodlære, Oslo 1967, s. 133.

-E92

likely labels of the second page, reading from left to right:

THIS IS THE FIRST PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SECOND PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRD PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FOURTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE EIGHTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE NINTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TENTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE ELEVENTH PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWELVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FOURTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE EIGHTEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE NINETEEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY SIX PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY SEVEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY EIGHT PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE TWENTY NINE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY SIX PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY SEVEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY EIGHT PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE THIRTY NINE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY SIX PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY SEVEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY EIGHT PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FORTY NINE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY SIX PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY SEVEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY EIGHT PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE FIFTY NINE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY SIX PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY SEVEN PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY EIGHT PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SIXTY NINE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY ONE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY TWO PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY THREE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY FOUR PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY FIVE PAGE OF THE BOOK

THIS IS THE SEVENTY SIX PAGE OF THE BOOK

This is the first page of the book

hes og læ(r)!

K.T.J.

Odd Einar Haugen
Gåseango: nokre synspunkt på sitatteikn i norsk og andre språk 137

Borolv Helleland

Dialektsynet i norsk stadmommormoring 147

Ole-Jørgen Johannessen

Systembundet navngivning i bergenske skipsnavn 1945–1998 163

Gjert Kristoffersen

Om palataler, men fra en fonologisk synsvinkel 179

Gudlaug Nedreliid

Å «kalla» noko og «skriva seg for» eitkvart anna

Om uoffisiell namnebruk i Jostedal, indre Sogn 196

Egil Pettersen

Former for presentasjon av personene i Munkelius brenbok 204

Helge Sandøy

Samvaraboing av perfektum partisipp i nynorsk 211

Rudolf Simek

Språkvitkapslag merknad til jernalderens offørplassar 228

Ola Stemshaug

Elvenamnet Gaula og gul adj. 234

Inge Sætheim

«Notau ... uti Karmlund» Hansaens første handelsfaktori i Norg 242

Bjarne Ulvestad

Sørsummrorsk: Ein eller to dialektar? 255

Kjell Venås

Til bryllaups i 1780 264

Forfattarar 273

Tabula Gratulatoria 274

Ole-Var Nes er 60 år. Han har eit mangslunge akademisk liv attom seg. Nes tok magistergraden i germansk språkvitskap ved Universitetet i Bergen i 1968. Størfaga var historie mellomfag (1961) og fonetikk grunnfag (1962). Fire semester (1963–64) studerte han dessutan tysk med tanke på uldelt hovufdag. Heile studietida si har Nes frå Universitetet i Bergen, og det er her han har hatt heile den yrkesaktive gjerninga si. Nes vart amanuensis ved stadnamnsamlinga i 1969, førsteamanuensis same stad i 1973, og professor i nordisk språkvitskap frå 1987.

Dei fleste kjenner Nes frå arbeidet hans med stadnamn. Nes har gjennom 30 år vore ei av dei viktigaste drivkraftene bak stadnamnvitskapen og det praktiske innsamlingsarbeidet på Vestlandet, og ein av dei mest sentrale granskaraane innom nyare norsk namnegranskning. Han tok til som amanuensis ved stadnamnsamlinga ved Nordisk institutt i Bergen 1. januar 1969, og seinare har han vore knytt til arbeidet ved denne samlingen. Ein viktig del av dette arbeidet har vore å organisera og ivareta innsamlingsa av stadnamn som instituttet driv på Vestlandet. Det inn-samla materialet, som særleg har kome inn ved djupinnsamling, er fonemisk trans-skribert og avmerkt på ØK-blad. For å få eit best mogleg namnemateriale har Nes halde kurs i innsamlingsarbeid i mange vestlandskommunar, og elles har han i tilknyting til stadnamnsamlinga farra mykje kringom på Vestlandet. Nes har hatt særleg god evne til å koma i kontakt med innsamlarar og heimelsmenn der han før. Stillinga ved stadnamnarkivet har dessutan ført med seg mykje korrespondanse om namnespørsmål (tolking og skrivemåte), både med lek og lærđ. Undervisningsplikta hans har for det meste golde hovudsagsundervisning i emnekrinsen namnegranskning, og i alt har vel 30 studentar hatt Nes som rettleiar i vore rettleiarar for studentar og stipendiatar i mange andre emne.

Nes er ein god rettleiar. Han er tolmodig og han tek seg tid, men set store krav. Arbeidet må du styra sjølv, men han gjev alltid solid fagleg rettleitung. På det meste rettleidde Nes fire hovufdagstudentar samstundes i namnegranskning, og i 1970-og 80-åra var ei glanstid for stadnamngranskings i Bergen, under Nes sine venger.

Nes er interessert og velorientert i svært mange fagfelt. Han har eit stort privat bibliotek både på kontoret og heime, som han hjelpt mange ein student og kollega i fagleg naut. Han har godt minne og stor innsikt. Han har dessutan mykje sunt bondevit og er fri for alt akademisk snobberi. Interessene til Nes er vidsvemde, og han har arbeidd innom mange disciplinar innom både nordistikken og germanistikken.

Oddvar Nes er fødd i Volda 28.12.1938. Han gjekk på realskule og gymnas i same bygda, som gjennom ein lang bokl hadde vore ei 'skulebygd', der særleg Volda lærarskule var mykje sørkt av studenter frå bygdene omkring på Vestlandet. Nes fekk tidleg interesse for språk, og han byrja å studera ved Universitetet i Bergen. Der la han opp til ein magistergrad i germansk målvitskap. Magistergradsavhandlinga hans hadde tittelen *Studiar i dei eldste norvestlandiske fjordnamna*.

Nes har sterke diaclone interesser, noko som kjem tydeleg fram i mest all produksjonen hans, i undervisninga hans og arbeidet hans elles. Særleg har han vore oppteken av det eldste stadnamnstoftet i landet. Grannsem, akribi, er dessutan nesten heilag for han. Nes viste alt frå starten av stor språkhistorisk innsikt, og alt før arbeidet med magistergradsavhandlinga arbeidde han med språkhistoriske spørsmål. Fyrste vitskaplege artikkelen skreiv han som student, *Fensleg. Eit summørsk dialektord* (MM 1966). Alt her viser han korleis han seinare skulle koma til å arbeida, med grannsem, jamføring og stor innsikt i og aktiv bruk av faglitteraturen. I studietida var Nes vitskapleg assistent, ved Tysk institutt, då han arbeidde særlig med språkhistorie, dialektar og biblioreksarbeid, og ved Nordisk institutt, då han særleg samla seg om shetlandsnorn, stadnamn, og biblioteksarbeid. Han var eit års tid universitetsstipendiat (1969–70), og granska då tilhøvet mellom eldre og yngre voldamål.

Det meste av produksjonen til Nes fell innom onomastikken, der han særleg har vore oppteken av etymologiske problemstillingar. Denne etymologiske interessa ser vi alt i magistergradsavhandlinga, men vi finn den også i mest alt han har publisert innom onomastikken. Nes har skrive to av innleiningartikklane og rundt 170 av artiklane i *Norsk stadnamnleksikon*, og han har skrive ei mengd artiklar om einskildnamn i m.a. *Maal og Minne, Namm og Nemme* og elles er dei spreidde rundt i andre tidsskrift og artikkelsammlingar. Innom disiplinen etymologi held Nes på med eit svært arbeid, *Norsk etymologisk ordbok*. Dette er ei etymologisk ordbok over både bokmål og nynorsk. Nes har halde på med denne ordboka sidan 1979/80, og det er eit svært grundig og vitskap-

leg arbeid på høgt nivå, presentert på ein lettatteleg måte. Elles har Nes skrive fleire artiklar i emnet etymologi, og han har t.d. vore konsulent for andre og tredje utgåva av Niels Åge Nielsens *Dansk etymologisk ordbog* (1969 og 1976).

Leksikografi er også ein disiplin Nes har vore oppreten av. Her har Nes gjeve ut kommenterte utgåver av eldre ordksamlingar, bokmeldningar osv. Me kan her nemna Knud Pedersen Harboe: *Dictionarium Danico-Norvegico-Latinum* (1988), ei utgåve som er lagt til rette på ein framifrå måte med ei utførleg innleining, grundige kommentarar og ordliste. Dette er eit viktig tilskot til språkhistoria vår.

Dialektologi og fonetikk/fonemikk er eit anna emne. Viktigaste arbeidet er *Norsk dialektbibliografi*, der han har klassifisert 2600 arbeid innom emnet. Boka er i dag eit heilt sentralt oppslagsverk for alle som har interesse for norskfaget og nordistikken.

Elles har han skrive innom fleire andre emne, og særlig viser bokmeldingane at Nes har ein sharp penn og er noggrann. Revisjonen av Didrik Arups *Seip si vesle språkhistorie* er også døme på eit noggrant arbeid, der Nes særleg har lagt vekt på akribi i både detaljar og tekstrsprøver.

Et av dei viktigaste arbeida til Nes er dei vitskaplege utgåvene av etrelane skrifter til Ivar Aasen, saman med Jarle Bonddevik og Terje Aarset. Til no har det kome ut fem bøker i Serie A, *Tekster*, og ei bok i Serie B, *Kommentarar og studiar*. Bøkene er verdfulle vitskaplege arbeid med notar, innleiningar og kommentarar. Dette er fyrste gongen oppskrifene til Ivar Aasen vert laga fram i vitskaplege utgåver.

Storms norske lydskrift (med tillegg). Definert ved hjelpp av IPA's lydskriftsystem er ei anna av dei viktige bøkene frå Nes. Arbeidet har krav store kunnskapar i fonetisk analyse og Nes har gått gjennom ein vid faglitteratur. Boka har vorte eit nyttig hjelpemiddel for målføretranskripsar, fonetikarar og andre med interesse for norsk språk.

Eit anna viktig arbeid er *Om nøyre effiks i nynorsk – mest om -HEIT* (1983 og 1984). Dette heftet er både eit oversyn over den norske puristiske tradisjonen, og ein språkpolitisk pamflett.

Nes har brei undervisnings erfaring. Han har undervist i målførerkunnskap, språkhistorie, praktisk målbruk (nynorsk) og norrønt. Dessutan i namnegranskning, gammelnorske dialektar, gammaldansk og gamalsvensk, Norwaya-lydskrifra, språkvitskapen i det førrre hundreåret og den første halvparten av vårt hundreår. Han sit inne med ein sjeldan faghistorisk kunnskap om denne perioden. Han har vidare leia feltekuskusjonar namne- og målførertranskripsjon, og hovudfagsekspedisjonar.

Nes er ein dyktig fonolog og har undervist fleire semester i lydskrift (IPA og Norvegia), og har undervisning i metodar i inddoeuropeisk språkvitskap. Han har også drive komparativ gjennomgang av tekspensum i gammaldansk, gammalsvensk, gammalfrisisk, gramatisksk og gammalnederfranksisk til magistergraden i germansk språkvitskap.

Utanom Universitetet i Bergen har Nes undervist i Trondheim, Tromsø, Stavanger og Volda, og han har hatt eksamensarbeid i ved Universitetet i Bergen og i Trondheim, og ved fleire av høgskulane.

Elles har Nes vore medlem av kommisjonar til vurdering av søkjavar til viuskaplege stillinger ved universitet og høgskular, og medlem av sakkunnigmennsd for doktorgraden.

Han har vore vore namnekonsulent for kartkontora i Sogn og Fjordane og Hordaland (Økonomisk kartverk), og er no namnekonsulent for Vestlandet (norsk).

Nes har vore ansvarleg redaktør for *Nann og Nenne* frå hefte 1 (1984), fyrt saman med Ole-Jørgen Johannessen (fram til 1994), så saman med Ole-Jørgen Johannessen og Gunnstein Akselberg (1995) og frå 1996 saman med Gunnstein Akselberg (hefte 15 er no under prenting).

Nes har dessutan vore medlem av ei rekke råd, utval, nemnder og styre.

Nes er ein god kollega, ein venleg mann og lett å samarbeida med. Mange er dei som har banka på hjå Nes for få å hjelpe om dette og hitt, og Nes går alltid til bokhylla og finn fram artiklar og bøker som er ukjende for dei fleste nord om Danenvirke. Han peikar på norar sette i petir, og der står akkurat den opplysninga som ein neppe ville ha funne fram til sjølv. Stundom er det slik at ein nesten kvir seg for å spørja Nes om noko, for utan omsyn til kva han sjølv er opprenken av når ein bankar på, så legg han alt bort og koncentrerer seg berre om spørsmålet ditt. Og han slepper det aldri før han funne svaret.

Gunnstein Akselberg

Uttale av norrønt språk. Idealistisk eller pragmatisk rekonstruert norm?

GUNNSTEIN AKSELBERG

1. Innleiing

1.1 Rekonstruert historisk uttale: idealisme eller pragmatikk?

I Noreg er det tradisjon for å lesa norrønt språk med rekonstruert historisk uttale. På Island og i mange andre land les ein derimor norrønt med nyislandske uttale. Vi les norrønt med rekonstruert uttale fyrt og fremst av fonologiske årsaker, moderne norsk uttale ligg i hovudsak nærmere den norrøne enn den islandske, men det finst truleg også nasjonale grunnar for ein slik praksis.

Med rekonstruert uttale er meint ein uttale som ligg så nær opp til det historiske talespråket i klassisk norrøn tid som vi på grunnlag av kunnsskap og innsikt i dag er i stand til å rekonstruera han. Å nå fram til den mest 'korrekte' historiske uttalen hår både ei teoretisk og praktisk side. Språkhistorisk er det av stor interesse å kartlegga best mogleg korleis norrøn uttale vart realisert i klassisk norrøn tid, og pedagogisk og didaktisk er praktisering av norrøn uttale aktuell gjennom undervisning i norrønt språk i den vidaregåande skulen, ved høgskulane og ved universiteta.

I denne artikkelen vil eg visa korleis den rekonstruerte norrøne (lese)norma ser ut og korleis ho vert formidla, og eit sentralt spørsmål er om det er teorien eller praksisen som styrer formidlinga. Er den rekonstruerte norrøne norma ei ideell eller pragmatisk norm?

1.2 Formidling og undervisning

I dag vert den rekonstruerte uttalen formidla gjennom undervisning i norrøn i den vidaregående skulen, ved høgskulane og ved universiteta, men det står lite og

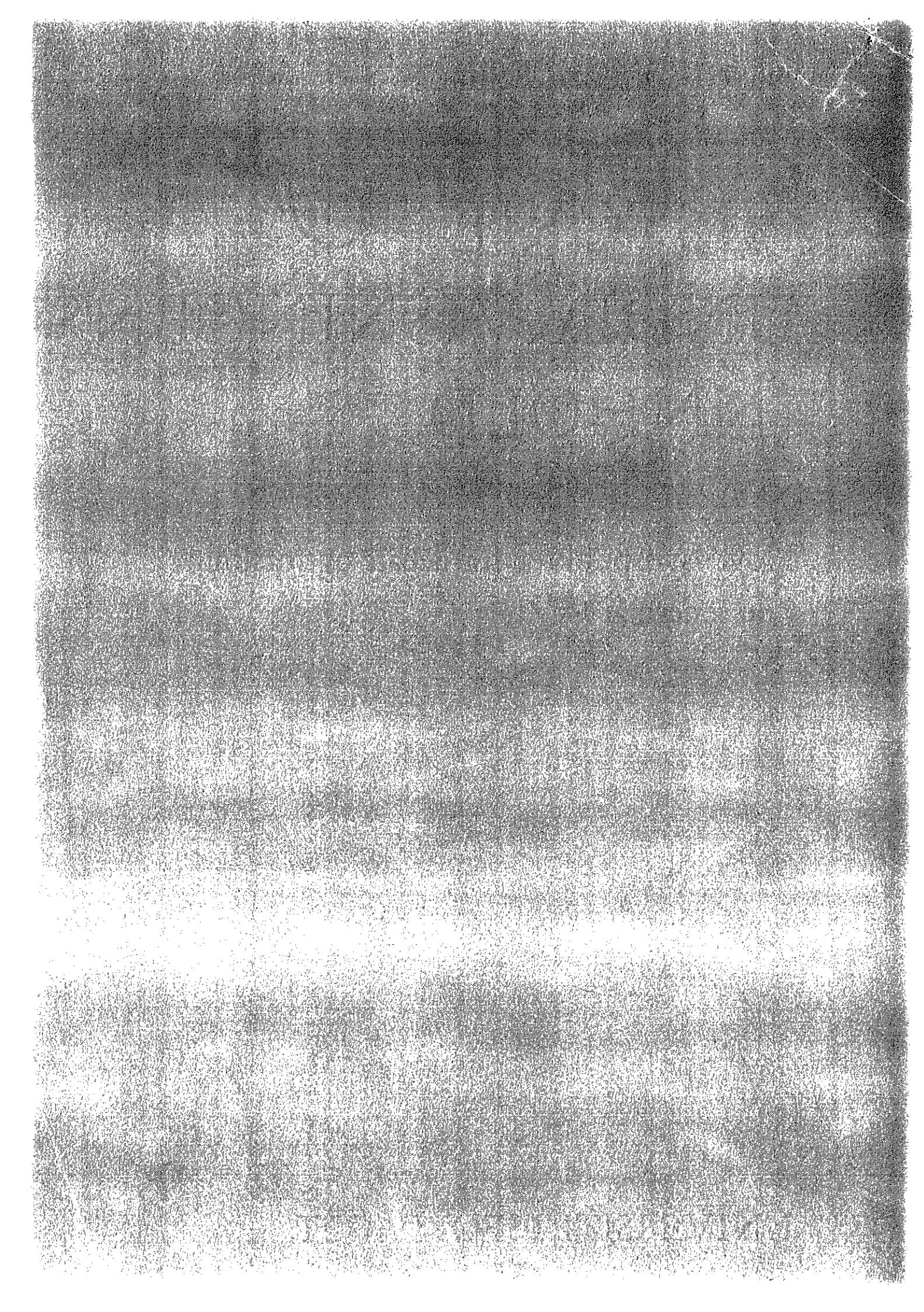
Alfred Oftedal Telhaug

Fratum

HISTORIE-
UNDERVISNINGENS
INNHOLD

Hovedsynspunkter fra debatt og forskning
i de senere år

UNIVERSITETSFORLAGET



INNHOLD

INNLEDNING	9
GRUNNLAGSPROBLEMER	12
Bruk av historien	12
Objektiv historiedervisning?	12
Historie som vitenskap og skolefag	19
	18
MÅLSETTING OG STOFFUTVALG	35
Faktorer som bestemmer målsettingen	35
Aktuelle målsettingsyyen	41
Sammenhengen mellom målsetting og stoffutvalg	43
HISTORIENS EGENART	58
En beretning om fortida	58
Mennesket i fortida	59
Generalisering eller individualisering?	64
Kontinuerlig eller utsnitt?	76
DEN PSYKOLOGISKE DETERMINANTEN	81
Tidsbevisstheten hos barn	83
Forståelsen av historiske årsaktsforhold	93
Barns interesse for historie	96
Undervisningsresultatene i faget	109
Barnet som stoffutvalgsdeterminant	113
	32
STOFFMENGDEN SOM PROBLEM	122
Eksemplarisk læring, Begrepssanalyse	126
Innvendinger more eksemplarisk læring i historie	137
Positiv tilslutning til eksemplarisk læring	139
Prinsippets begrensende verdi	147
Alternativer til det eksemplariske prinsippet	152
Fortetting	152
Temær	154
Literaturistc	158
Sakregister	170
Personeregister	174
	176

685

INNLEDNING

Den som vil studere og greie ut om undervisningen i historie i sin helhet, får mange og til dels ulike spørsmål å arbeide med. Forsøksvis og for oversiktens skyld må det være forsvarlig å samle spørsmålene i fire hovedgrupper. 1. *Hvorfor* underviser de allmennundannende skoler i historie? Hvilken vekst hos elevene mener en at faget skal gi? Dette er *målestettings-spørsmålet*. 2. *Hva* skal undervisningen i historie omfatte? Hvilket innhold skal faget ha? Spørsmål av denne kategori hører inn under det vi kaller *stoffutvalgsproblemet*. 3. Når skal undervisningen i faget sette inn? Som regel må spørsmålet stilles mer presist slik: Når bør undervisningen sette inn under forutsetning av at den har den eller den form og et nærmere spesifisert innhold? Her dreier det seg om *modenhet* for opplæring i historie. 4. Til slutt melder *hvorledes-spørsmålene* seg. Hvorledes skal læreren formidle fagstoffet, og hvorledes skal elevene arbeide med det for å oppnå maksimal utvikling mot de stipulerte målene? Hittil hører spørsmål som gjelder såvel *ordningen av stoffet som metoder og hjelpeemidler*.

Det kan urvilsomt diskuteres om denne grupperingen er den heldigste. Saken selv mottar seg f. eks. ikke at hovedkategoriene begrenses til tre: *hvorfor*, *hva*- og *hvorledes-spørsmålene*. Modenhet for opplæring i historie ville da bli behandlet under *hvorledes-spørsmålene*. På den andre siden kunne en med god grunn utvide rekken av hovedspørsmål ved f. eks. å betrakte stoffordringen som et spesielt problem.

En inngående drøfting av ulike grupperingsmåter tjenet imidlertid ingen hensikt i denne forbindelse. De grensene som trekkes i faglitteraturen mellom hovedkategoriene av problemer, er ofte flyttende. Går man f. eks. til *Normalplanen* av 1939, vil man se at under overskriften «Mål» følger ikke bare en fortegnelse over de ferdigheter og holdninger elevene skal tillegne seg,

men også en løs angivelse av fagets innhold! Man kommer dessuten ikke forbi at en hvilken som helst strukturering til en viss grad må bli vilkårlig. Det skulle derfor uten nærmere analyse være forsvarlig å holde fast ved den inndelingen som er foretatt her, og som bare må betraktes som et hjelpemiddel.

Den debatten som er ført om historieundervisningen i Europa og Amerika i etterkrigstida, har omfattet alle de fire hovedgruppene av spørsmål. Skulle en si at ett av dem har inntratt en særlig framtredende plass, da måtte det bli stoffutvalgsproblemet. Delvis av denne grunn vil også vi gjøre det til gjennomgang for analyse. Men når vi tar det opp til behandling, er det også fordi vi mener at det er et påtrengende spørsmål, selv om vi nok ville nøle et øyeblikk med å underskrive Wolfgang Klafkis ord når han sier at det skulle være den fremste oppgave i dag å besinne seg på innholdet i den historiske dannelsen.²

Hvilket innhold skal så historieundervisningen ha? Gjennom tidenes løp er det gitt mange og forskjellige svar på spørsmålet. Til de forskjellige tider og med ulik begrunnelse har det biografiske stoffet hatt varme forsvarene. En av dem er Martin Luther som sier i «*Über den Nutzen der Historien*» (1539) at historiens verd ligger i de eksempler den gir både til etterfølgelse og til skrek og advarsel. «Der finner man hvorledes de som har vært fraomme og vise har handlet og levd, hva lønn de har fått, og hvorledes de har levd som har vært onde og uforstådige, og hvorledes de er blitt gjengjeldt.»³ Tilsvarende syn på stoffutvalget finner en også hos f. eks. Johann Friedrich Herbart, Sir Richard Livingstone og her til lands hos Ole Vig, Christopher Brun og N. Hertzberg.⁴ Denne begistringen for det biografiske kjenner derimot ikke f. eks. Herbert Spencer og John Dewey. De ønsker i stedet å omforme faget til en «deskriptiv sosiologi» eller en «indirekte sosiologi» der formålet er å studere de sosiale fenomenene og drivkretter.⁵ Etter andre forlanger at undervisningen skal legge hovedvekten på kulturhistorisk stoff. Dette kravet kommer ikke minst til orde i nyere planer for norsk obligatorisk skole.⁶ Enda ferskere er ønsket om en forskjynning i stoffutvalget til fordel for mer internasjonal eller global historie.⁷

Denne eksempelrekken kunne mangedobles. Men her vil vi ikke i første omgang beskjæftige oss med forslag som inneholder

en konkret og stofflig angivelse av fagets innhold. For skal en drøfting av dette emnet ha noen mulighet for å kaste nytting lys over det, da må målet være å bringe fram i dagen de fundamentalte premissene som stoffutvalget skjer på. I denne framstillingen vil vi derfor først ta opp til behandling hva vi har valgt å kalle grunnlagsproblemer i forbindelse med stoffutvalget. I neste omgang drøfter vi de faktorer som mer direkte og «synlig» bestemmer fagets innhold, og som vi her vil betegne som stoffutvalgsdeterminanter. Til slutt skal vi la de ulike oppfatninger brytes under takkingen av en helt praktisk oppgave, nemlig stoffmengdeproblemets.

Når det gjelder framstillingens formål og omfang vil en ellers peke på følgende: Den er ikke i første rekke av normativ karakter i den forstand at den foreskriver et presist definert innhold i historieundervisningen. De forslagene som går i den retningen, er allerede så mange og så intense i sin argumentasjon at et nytt bidrag sanssynligvis ville føles overflodig. Og hva vi trenger i dag i langt høyere grad, er undersøkelser som beskriver og analyserer de forutsetninger som ligger til grunn for stoffutvalget i faget.

I denne framstillingen samler interessen seg om de prinsipielle synspunkter. Når historiske tilbakeblikk likevel kan forekomme, er det bare fordi de kan bidra til å øke styrken av det lyset som skulle falle på aktuelle standpunkter og posisjoner. Flertallet av de kildene som refereres, skriver seg derfor fra etterkrigstida. Av praktiske grunner har en nått begrense seg til skandinavisk, tysk, engelsk og amerikansk litteratur om emnet.

Stoffutvalgsproblemet i historieundervisningen melder seg på alle utdanningsnivå, like fra de lavere årskurs i folkeskolen og opp til universitetsplaner. Den grunnleggende undervisningen i folkeskolen kjemper kanskje sterkest med problemet, men den debatten som er ført her, har også omfattet gymnas- og høyskole/universitetsundervisningen i faget. Her vil vi først og fremst ha oppmerksomheten vendt mot problemet i sin alminnelighet. Dernest vil framstillingen beskjæftige seg spesielt med folkeskolens behov for avklaring, men den vil også i noen grad peke på forskjeller i folkeskoleundervisning og gymnasundervisning.

GRUNNLAGSPROBLEMER

Bruk av historien

A. St. Langeland forteller i en rapport fra et Unesco-seminar i Sèvres i 1961:

«Vi skulle droffe historieundervisningen som et middel til å fremme internasjonal forståelse, og da reiste vi straks visse principielle problemer. For det første: Kan historieundervisningen betraktes som et middel til å oppnå bestemte virkninger? ... Et mindretall, som jeg tilhørte, hevdet at historieundervisningen ikke kan brukes som et middel til å oppnå noen annen hensikt enn storst mulig klarhet og sannhet. Vi oppnå noe mer med den, gjør vi den til propaganda, og vi underviser ikke lenger i historie dersom vi driver propaganda, enda om der er for de edelste formål. Videre hevdet vi, som en konsekvens av dette, at vi ikke gjennom historieundervisningen kunne sette oss som mål å skape positiv velvilje direkte overfor andre folk, vi måtte neye oss med å gi best mulig grunnlag for å skjønne andre folk ved å gi best mulig undervisning i historie!»¹

Det spørsmålet som Langeland her reiser og også besvarer, dukker ofte opp i debatten om historieundervisningen.² Og dersom stoffutvalgsproblemet skal tenkes igjenom fra bunnen av, må man først undersøke om det kan forsvares at historieundervisningen blir brukt bevisst for å fremme bestemte holdninger, verdier og oppfatninger som f. eks. en universell solidaritetsfølelse, toleranse eller et demokratisk sinnslag?

Dersom vi nå aller først forsøker å kartlegge de standpunkter og den praksis som gjør seg gildende, da vil en merke seg – slik som E. H. Dance peker på i boka *Historien og samhøten* – at det i der store og hele ges forskjellige svar i de øst-europeiske og vestlige stater. Dance viser til at det på kommunistisk hold i et tilfelle er gjitt følgende direktiv for historieundervisningen: «En lærer må forstå at historien vitenkapselig,

dvs. i den marxistisk – leninistiske oppfatnings lys og i sann utlegning, er et fullkommen våpen i kampen for en kommunistisk oppdragelse av studentene ... Historie er et mektig redskap i oppdragelse til kommunisme og må helt og holdent tjene den kommunistiske sak.» I en like outrent form er det vestlige syn helt forskjellig, og Dance lar det komme til orde gjennom et fransk direktiv der det heter: «For enhver pris må læreren unngå påvirkning og enhver propaganda.»³

Nå er imidlertid ikke motsetningen mellom øst og vest så markert som statene kan gi uttrykk for, og Dance framstiller det heller ikke slik. Men han synes å ha oversett at det kan ha foregått en forsiktig apolitisering av historieundervisningen i øst.⁴ Vi skal derfor være varsomme med å gi kløften mellom øst og vest så altfor store dimensjoner.

Det kan også være grunn til forsiktigheit fordi det ikke er bereittig å snakke om en vestlig oppfatning. I en yterkant av et kontinuum kan man registrere en redsel for å bruke historien som grenser opp til og synes å springe fram av en ren verdinihilisme. E. H. Dance eksemplifiserer denne holdningen når han omtaler en amerikansk håndbok med følgende ord: «Likevel inneholder denne sistnevnte boken et kapittel «Om å utvikle ønskelig innstilling». Hvor ønskelig denne innstilling enn måtte være, så åpnes her en dør for misbruk. Hvem skal avgjøre hvilken innstilling som er «ønskelig»?»⁵

I kontinuets midtfelt finner en forsøk på å skape en balanse mellom motstridende hensyn. Historieundervisningen må aldri bli et instrument i propagandas tjeneste, heter det i boka *The Teaching of History in Secondary School* som er urgitt av The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools in England.⁶ Den samme boka advarer også sterkt mot autoritære standpunkter. De kan virke mot sin hensikt. Her er ingen fortegnelse over holdninger eller verdier som skal fremmes. Men på den andre siden blir det understreket at undervisningens verdi på lengre sikt ikke ligger i faktatillegnelsen, men i de sinnets holdninger som formes. Derfor er det umulig å utslukke de moralske aspekt ved historiske emner fra undervisningen. Læreren selv må ha rett til å ta et standpunkt, men hans viktigste oppgave er å hjelpe elevene til selv å vurdere verdier.

på kontinuets andre ytterside blir det sagt klart fra om at

historieundervisningen skal framleske bestemte holdninger. Den svenska *Lärplan för grundskolan* hörer heime her. Riktignok anger den i selve mälsettingsformuleringen for faget bare nöentrert hvilke aspekter og epoker i historien som elevene skal studere. Den regner opp de ferdighetene undervisningen skal resultere i, og undersøker at hver tid og dens skikkelsjer skal vurderes etter sine forutsetninger. Men studerer man også de anvisningene og kommentarene som planen gir når der gielder lærestoffet, blir det klart at faget skal «brukes». For her heter det at «Man bör också beakta, i vad mån de meddelade faktatidrät till en innställning, som underlättar mänsklig samlevnad» og «Faren av att okontrollerad makt läggas hos enskilda personer eller grupper bör i olika sammanhang åskådlig göras, liksom betydelsen av samförståndsvilja, vidsynhet och tolerans.»⁷ Er den svenska lärplanen likevel preget av en viss tilbakeholdenhed, så er dette långt fra tilfelle med den norske *Lærplan for forsøk med 9-årig skole*. I denne planen heter det om undervisningen i samfunnsfag, som omfatter historie, geografi og samfunnskunnskap, at den skal

1. hjelpe elevene i deres personlige utvikling og almene livsorientering.
2. utvikle elevens evne til samarbeid og sosial tilpasning og således lette deres vekst inn i samfunnslivet.
3. hjelpe fram en demokratisk innstilling hos elevene og gi dem innsikt i vår demokratiske samfunnsordning.
4. utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen hudsarge, språk, tro, skikker og samfunnseppfatning.
5. hjelpe fram følelsen av fellesskap med andre mennesker og lære elevene å forstå verdien av internasjonalt samarbeid og fred mellom nasjonene.
6. gi elevene sans for tidsperspektivet og for verdier som tidligere kulturepoker rommet, og hjelpe dem til å forstå vår egen tid på grunnlag av den historiske utvikling.
7. lære elevene studieteknikk og gi dem lyst til å utvide og holde ved like kunnskapene sine.⁸

I den vestlige verden stemmer heller ikke alltid det prinsipielle standpunkt som faghistorikerne intar, overens med den praktisis som drives i skolesituene. Et flertall av historilerne vil tro-

lig slutte seg til Reinhard Wittram når han sier at «historien skal ikke være et instrument som man fremmer politiske eller moralske mål med – som f.eks. forståelse for sosialismen eller den herskende samfunnsordning, et nasjonalt sinnetag eller vilje til å være med i arbeider på å bygge opp demokratiet. Men den skal nettopp meddele og overlevere bare det som kan erfares i det historiske element og som bare kan utvinnes av det historiske element.»⁹ I skolenes hverdag vil likevel undervisningen ofte være klart verdiladet og innslikt mot å formidle verdier.¹⁰

Men fremdeles er tilstanden mer nyansert enn vi hittil har beskrevet den. For den eventuelle bruk man gjør av historien, vil i alminnelighet også variere med utdanningsnivået. På høy-skole/universitetsplan vil man som regel bare formulere klart faglige mål for undervisningen, mens man på lavere utdannings-trinn viser større tilbøyelighet til å formulere målene i form av holdninger og verdier som skal skapes. Joachim Rohlfses begrenner den forskjellen med at undervisningen på de høyere nivå bare beskjeftiger seg med sakene, mens den på de lavere trinn omfatter både saken og eleven.¹¹ Man kunne også si det slik at mens de allmenndannende skoler både gir oppdragelse og opplæring, så beskjeftrer høyskoler og universiter seg bare med det siste.

På denne bakgrunnen av sterkt motstridende meninger vil vi igjen spørre om historien kan brukes for å fremme bestemte hensikter. Og vi vil påså at svaret for en del må avhenge av den mer presise mening man legger i det å «bruke» historien. For uttrykket har ikke et entydig meningsinnhold. Historien kan for det første brukes i den forstand at læreren forsøker å fremme ønskelige holdninger, ikke ved hjelp av et bestemt utvalg av historisk stoff, ikke ved en tendensios fargelegging av de hændingene han beretter om, men gjennom de kommentarer og vurderinger som han knytter til beretningene. Undervisningen vil da følge den gyldne regelen som gjelder for journalistenes arbeid: fakta er hellige, men kommentaten er fri. Dersom undervisningen følger dette oppleger, vil læreren forsøke å påvirke elevenes sympatisannelse ved å stemple visse handlinger, skikkelsjer eller ideologier som mindreverdig og andre som forbillelige.

nasjonalfolelse hos elevene? Blir historien misbrukt dersom man legger hovedvekten på kulturhistorien til fortengsel av krigshistorien når hensikten øyensynlig er som i Normalplanen å hjelpe elevene til å skjønne kva samarbeid og fred mellom folka har å sei.»¹⁹ Er det mulig å begrunne et forslag der det heter at «Vi velger ur personer som har spilt en fremtredende rolle i historiens utvikling, og som i vår egen tid fremdeles kan stå som idealer for den oppvoksende slekt.»²⁰

Mot forslag av denne art kan der anføres at dersom man godtar prinsippet om å bruke historien, da «vil vi stå svakere overfor alle dem som før eller senere vil komme til å misbruke historien i en eller annen forskrudt hensikt.»²¹ Men selv om dette for så vidt er riktig, kan en ikke tillegge innvendingen stor betydning. Skal virkelig bruken av historien avvises med den begrunnelse at det kan føre til misbruk dersom vi mener at historien er et effektivt middel for å fremme gode formål? Kan det i det hele tatt nevnes goder som ikke kan misbrukes? Kan der tenkes pedagogiske virkemidler som ikke kan misbrukes? Dertil kommer at en har liten grunn til å tro at misbruket vil avta fordi om man på visse hold avstår fra å bruke historien i det gode tjeneste.

Den avgjørende innvendingen blir i stedet at et bevisst utvalg av lærestoff som skjer med den hensikt å fremme visse verdier eller standpunkter, vil bety fusk mot fager. Legger man sterilig vekt på spesielle aspekter ved det fortidige livet, overdimensjonerer man visse hendinger og fortær andre, da står man i fare for å gi et forvrengt eller skjønnmalende bilde av hva som virkelig har foregått. Man forteller bare en del av sannheten og gir med det elevene en usannhet.²²

I denne innvendingen ligger der et klart krav om at undervisningen må tegne et objektivt bilde av den menneskelige fortid. Den skal vise elevene «wie es eigentlich gewesen ist» og ikke noe mer.

Som et ideal betrakter kan dette kravet synes umiddelbart ufraviklig. Det gjør gjerne også et sterkt inntrykk fordi det vitner om trang til absolutt soldonsfrihet og redelighet. Men det kan ikke forhindre at nye spørsmål melder seg: Er det mulig å gi en objektiv beretning om fortida? Og er det til sist ønskelig?

Objektiv historieundervisning?

Hva mener vi når vi sier om en historisk framstilling at den er objektiv? Det er nødvendig å stille dette spørsmålet fordi vi bruker ordet «objektiv» eller «objektivitet» ofte og sannsynligvis ikke autid med en helt presis mening. Vi må i hvert fall regne med at vår samtalpartner kan tillegge det et annet betydningsinnhold enn vi selv gjør.

Ottar Dahl skjerner i sin *Omforing i historieforskningens metodelære* mellom fem berydningsnyanser av ordet:²³ I denne sammenhengen er det imidlertid tilstrekkelig med følgende klargjøring: Med en objektiv framstilling og undervisning vil vi ikke forsøke at den skal «svare til objektet.»²⁴ Det har for det første sin grunn i at objektet og beskrivelsen av objektet vanskelig lar seg skille fra hverandre i den historiske forskning.²⁵ Til det kommer det banale forhold at kildene mang en gang ikke lar seg fravriste så fulltige opplysninger at beskrivelsen med sikkerhet kan sies å være i overensstemmelse med den faktiske tilstanden. Vi velger i stedet en mindre krevede bruk av ordet og sier at det er tilstrekkelig dersom det foreligger inter-subjektiv enighet. Det vil si at en framstilling er objektiv dersom flere kompetente forskere – ut fra samme problemstilling og med de samme kilder til rådighet – gir en sammenfallende beskrivelse av fenomenene. Med hensyn til stoffutvalget vil det bety at det må kunne føretas upåvirket av personlige, subjektive preferanser og uavhengig av tidenes skiftende vurderinger. Objektivitetskravet er derfor ikke identisk med kravet om total verdiøytralitet, men forutsetter allment aksepterte vurderinger.

Før da en objektiv beskrivelse og et objektivt utvalg av lærestoff mulig? I stedet for straks å svare på dette spørsmålet, kunne man først gjøre et forsøk på å kartlegge den faktiske tilstanden? Hersker det sterkt uenighet mellom historikerne? Frambyr lærebøker og læreplaner svært forskjellige innhold?

De mer og mindre systematiske undersøkelsene som er foretatt, tegner noe ulike bilder av situasjonen, men tendensen synes å være den at uoverenstemmelsene framstilles som meget store bare i undersøkelsene der oppmerksomheten har vært rettet spesielt mot disse. Det siste er tilfelle med E. H. Dance som

uten reservasjoner slår fast at «Det kan faktisk ikke eksistere noe som heter objektiv historie. Historikerne, hvor ærlige de enn forsøker å være, er ikke mer objektive enn vtrnene i et rettslokale. Ikke to av dem greier å si nøyaktig hva han mener å si om saken.»²⁶ I sin dokumentasjon starter Dance med å peke på at subjektiviteten rører seg overalt og selv der hvor en ville føle seg forvisset om at den ikke kunne trenge inn, nemlig i omgangen med historiske årstall. Slaget ved Hastings stod f. eks. ikke i året 1066 slik de fleste lærebøkene forteller, men en gang mellom 1069 og 1074. Alfred den stores død ble i det 19. århundret tidfester til 901. Senere har man forstått at det måtte være i 899 eller 900 at den store kongen døde, inntil man i den seneste tid har begynt å rvile også på denne tidfestingen. På samme måte, men bare i enda sterkere grad, gjør subjektiviteten seg gildende i de tidstabellene som lærebøkene ofte opererer med. I en oversikt over de viktigste hendingene i europeisk historie fra 1500 til 1525 finnes det ikke ett eneste felles punkt i en engelsk og en vest-tysk lærebok, som Dance har gransket.

Dette forholdet kan bare forklares ut fra vår trang til nasjonal selvforhørigelse, mener Dance. Alle folk er i sin historie-skribning tilbøyelig til å overdrive sin egen innsats og tapperhet i alle de kriger de har delatt i. Av samme grunn blir vi også altfor opptatt av historien om vår egen lille flekk på jordens overflate. Våre lærebøker inneholder så godt som intet om f. eks. Europatanken fram gjennom tidene. Og bortenfor Europas østgrense ligger Østens verden med mektige folk med en enestående fortid som Vestens folk ikke vet noenting om.

De iakttakkselser som Dance har gjort, kan uten vanskeligheter suppleres, og la oss et øyeblikk lytte til de erfaringer som den fremragende hollandske historikeren Pieter Geyl gjorde da han under okkupasjonen studerte de franske historikernes framstilling av Napoleon. Geyl skriver:

«Det som særlig gjorde inntrykk på meg mens jeg leste den ene glimrende franske forfatteren etter den andre — det gjaldt for så vidt også de mindre glimrende, ja, selv ikke de nøkterne, akademiske historikerne fra senere år var noe unntak fra den alminnelige regel, tross sine forsiktige formuleringer — det som særlig gjorde inntrykk på meg var å oppdage hvordan den enkelte forfatters egne synspunkter som var be-

tinget av de politiske forhold og problemstillinger i hans egen tid, hadde influert på hans bedømmelse av og hele hans innstilling til den storemann. Napoleon kunne bli betraktet enten som revolusjonens sonn eller som den som temmet den, enten som overbringeren av det glade budskap om frigjøring for alle Europas folk eller som deres undertrykker, enten som den store hærhøver som forsvarte Frankrike mot en koalisjon av bigotte og misunnelige europeiske makter eller som even-tyreren som høgget etter personlig makt og ære og slepte Frankrike med seg fra den ene fruktesløse seieren til den andre på den veien som uunngåelig måtte ta en ende med forferdelse. Det var mulig å skjelne mellom suksessive beliger av beundring og ringekakt, av lor og imot: for da franskmenne led under en følelse av ydmykelse eller kjedsmøhet under desiste bourboner eller Ludvig Filip; mot da de så det keiselige despoti gjennopplivet i Napoleon III, og slett ikke likte det; /or igjen da skandalene og uroen under Den tredje republikk begynnte å gi dem avsmak for parlamentarisk styre.»²⁷

Mens Geyl her beskjefstiger seg med et meget spesielt tilfelle, er det i amerikanske undersøkelsjer gjort mer omfattende og systematiske forsøk på å belyse engheten mellom historikerne: Resultatene er ikke oppmuntrende, men leder til konklusjoner der det heter at historikerne er sterkt uenige når de skal peke ut de hendinger og fakta som urgjør milepelen i amerikansk historie. Det går ikke an å tale om et felles syn blandt historikene.²⁸ Selv om de beskrivelsene som her er gitt av de faktiske forhold, i første omgang kan virke overbevisende, så vil vi våge å tro at de ikke forteller hele sannheten. For Dances vedkommende, som lar seg kontrollere, er det i hvert fall klart at han benytter seg av en høyst tendensiøs undersøkelsesmetode. Han er ene og alene på jakt etter brudd på objektivitetskravet, og fordi han bare søker etter subjektive tendenser, finner han heller ikke annet. Men da er det også fare for at hans konklusjon ikke stemmer med de faktiske forhold.

Det kan derfor være grunn til å tro at beskrivelsen av den faktiske tilstand vil tegne et noe annet bilde dersom man forsøker å finne fram til det som måtte være felles. Hans Scheuerl har gjort det i sitt doktorgradsarbeid *Die exemplarische Lehre* og hevder at det eksisterer frendeles en fundamental konsensus om stoffutvalget innenfor vår vestlige kultur.²⁹ Tross tydliche

variasjoner opererer alle våre europeiske folkefamilier med visse felles grunnlinjer som elevene bør ha tildeget seg som en del av sin verdensorientering innen de forlater folkeskolen. Denne felles kjernen omfatter omtrent følgende, hevder Scheuerl:

- “ 1. Vestromerrikets undergang og germanernes frammarsj. Dette forutsetter en minimal kunnskap som den antikke verden.
2. Frankerriket, det østfranske riket med den vekslende spennøggen mellom keiser og pave, keiser og fyreste.
3. Islam, Bysants og østkirken.
4. Senniddetalderen, reformasjonen og motreformasjonen, den westfalske freden.
5. Nasjonalstatene urenfor riket, de viktigste oppdagelsene, kolonialismen, de fargeide folkeslags framvokster.
6. England, Amerika, den franske revolusjonen, sosiale omveltinger i den nyere tid.
7. Preussen, Østerrike, Bismarck.
8. Begge verdenskrigene, mellomkrigs- og etterkrigstid, Tysklands deling.”

Hans Scheuerl kommenterer selv denne skissen med følgende ord:

“Alle disse motivene påvirker nåtida og de aktuelle avgjørelser enten unmiddelbart eller middelbart, negativt eller positivt, forutvigende eller hanrende. Alle tilhører vår historiske verden og dens enestående fysiognomi som ikke kan gjøres om, og som forandrer seg litt etter litt under en lang prosess. Dette tilfelle selv om en franskmann ville akseptere annreledes en dansk, og disse annrelades enn en sveitser og en ungarr. Skissen ville sikkert også kunne falle forskjellig ut innenfor de nasjonale grenser. En katolsk ville foreta en annen vektlegging enn en protestant. Ein liberal ville akseptere annrelades enn en socialist. Ja, dersom man legger mer vekt på forskjellene enn på de overensstemmelsene som binder sammen, kunne man utvilsomt føre dette differensieringsspillet gjennom alle «verdensankuels» sjabloner og inn i det mest private området uren å merke at man under dette spillet hele tida i hemmelighet forutsatte det som det er enighet om. Alt det man tar fra eller foyer til eller forskyver inn i sentrum,

fortblir likevel innenfor en ramme som hele tida forblir seg selv lik. Ethvert blikk på de enkelte skolahistoriebøker bekrifter det.”

Det forekommer oss at Scheuerls iaktagelse er meget viktig og riktig, og om de faktiske forholdene skulle vi derfor kunne si at selv om subjektiviteten røper seg i vektleggingen og i detaljer, så synes det i hvert fall innenfor den vestlige kulturkretsens å herske enighet når hovedlinjene i den historiske utvikling skal bestemmes.

I den debatten som er ført om muligheten for et objektivt stoffutvalg, har henvisninger til de faktiske forhold naturligvis spilt en betydelig rolle. Men disse gir prinsippet sett ikke det avgjørende beviser, og debatten er derfor for det meste blitt ført med argumenter av psykologisk og logisk art.

På den eine siden står vi her overfor den påstanden at såvel beskrivelsen som seleksjonen av historiske fenomener nødvendigvis må bli subjektiv. Den avgjørende begrunnelsen for dette standpunktet tar ofte sitt utgangspunkt i det idealistiske erkjenneressyn som kommer til uttrykk i Droysens ord hvor det heter at «de objektive kjengjerninger foreligger i virkeligheten ikke.»³⁰ For en umiddelbar betraktning skulle det synes selvfølgelig at en hending skulle kunne skilles fra beskrivelsen av den. Men jo mer vi graver oss ned i forbindelse mellom hending og beskrivelsen av dem, jo vanskeligere blir det å skille dem, sier M. J. Jeffreys.³¹ For det som blir husket, er ikke en hending, men det inntrykket som en hending har gjort på menneskelig erfaring. Det betyr at det ikke gis en naken objektiv beskrivelse. Enhver beskrivelse krever nemlig et standpunkt og derfor også til en viss grad en tolkning.

Erich Weniger utvikler dette synspunktet videre i den ofte siterede boka *Neue Wege im Geschichtsunterricht* der han under påvirkning av Droysen peker på at hver erindring lever med og forandrer seg sammen med forestillingskretsen til den som dyrker erindringen.³² Den historiske bevissthet eller selvforståelse hos en epoke vil forene seg med senere generasjons «etterpåforstående» historiske bevissthet og til slutt med vår egen generasjons. Denne vil så ut fra den aktuelle samtid og dens perspektiv orientere seg bakover og minnes de kjennsgjerninger som framstiller seg som begrunnet for nåtida. Slik danner det seg en

historisk horisont for hver tidsalder avhengig av de oppgaver den har. I denne horisonten står de historiske data som stjerner. Ders konstellasjon forandrer seg uten opphold. Det samme gjør også deres avstand fra nåtida. Detgis historiske data som er ganske nærværende til tross for at de i tid ligger umåtelig fjern. Andre data, som befinner seg langt nærmere vår egen tid, har sunket ned i glemselens mørke.etter andre som lyser fra en fjern fortid, treffer oss først nå eller kanskje til og med flere generasjoner etter vår egen.

Jeffreys og Weniger, som i virkeligheten benekter de historiske fenomeners objektivt uavhengige eksistens, legger imidlertid den meningen i objektivitetskravet at beskrivelsen skal svare til objekter. Vi har villet nøy oss med å tolke det som inter-subjektiv enhet, men vi skal nå se at også denne muligheten blir avvist. Man kan nok enes om at historien må berette om det vesentlige, sier Hans Ebeling, men hva er det vesentlige? Det kommer man av tre grunner ikke fram til enighet om.

For det første vil ubevisste eller bevisste verdensankuerer og nasjonal selvpørtret forme det objektive historiebildet på en subjektiv måte. Nasjonal-sosialismens race-biologiske historieoppfatning vil f.eks. tegne et annet bilde av fortida enn marxismens sosiologisk-økonomiske oppfatning. Eller man kan bare forsøke å forestille seg hvor forskjellig bildet av korsto-gene vil falle ut alt etter som det blir beskrevet fra et tysk, et frank eller et tyrkisk standpunkt.

For det andre må det oppstå forskjellige meninger om hvilke fenomener som er vesentlige fordi det hersker divergerende oppfatninger om hvorfor vi leser historie. Det er råd å skjelne mellom 6 ulike grunnholdninger til målsettingsspørsmålet, hevder Ebeling. 1. Den «teoretiske» målsetting. Denne innebærer at man bare ønsker å få vite hvorledes alt har gått til. Målet er objektiv, vitenskapelig kunnskap. 2. Den «estetiske» holdning. Denne ser det som et ideal at den historiske framstillingen lar tidenes vekslende spill dra forbi ens indre øye som i et fornøyelig speil eller på et verdens teater. 3. Den «monumentale» holdningen ser i historien en kilde til livskunnskap og livshjelp og søker der etter bekrefrende eksempler, forbilder og advarsel. 4. Den «antikvariske» eller «organiske» holdningen betrakter det historiske studiet som verdifult fordi det kan bidra til å be-

vare tradisjonen og til å knytte vår tilværelse til en forpliktende kjede av generasjoner. 5. Den «kritiske» målsettingen ser i historien først og fremst et middel til å forså fortida ut fra nåtidas kray, samtidig som den ved hjelp av historien vil begrunne eller avvise disse kravene. 6. Den «psykoanalytiske» målsetting. Denne bygger på den moderne dybde — og masse-psykologiske forskning og strever etter å erkjenne vårt eget underbevisste liv gjennom utforskningen av fortida.

Til slutt er en objektiv bestemmelse av lærestoffet også umulig fordi det hersker ulike oppfatninger av historiens mening. En gruppe teoretikere, blant dem filosofen Hans Driesch, nekter at det er mulig å erkjenne noen mening bak den historiske forloep av den grunn at vi står midt opp i det som skjer. For andre synes historien bare å være «Wirwarr von Kitzbäl gereien» («et virvar av katteslagsmål») eller den fortone seg som «Sinngebung des Sinnlosen» («det å gi mening til det meningløse»). De fleste ser det likevel slik at historien har en mening, men de tolker den delvis på diametralt motsatt vis. En stor gruppe fortolkere ser et vitnesbyrd om menneskehedens språkskritt i historien. Den oppfatningen er felles for den kristelig-mellomalderlige historiemytoologi som bygger på Augustin, for den humanistiske historietolkning like fra renessansen til opplysningsstida, for romantikken, marxismen og bolsjhevismen, for den humanistiske historietolkning like fra renessansen til som den moderne demokratiske positivismen. Men den form framskriftet antar kan beskrives på forskjellig vis, enten som en rettlinjet, oppadstrebende utvikling, som en spiral som former gjennagelse og framskrift, eller som en dialektisk prosess som beveger seg fra rese og anitese til syntese. På den andre fløyen flokker pessimistene seg og utlegger historien som et tegn på forfall og undergang. Her finner vi bl. a. den antikke myten om det tapte paradis, Rousseaus kulturtittiske røp «Tilbake til naturen» og moderne navn som Jakob Burckhardt, Oswald Spengler, Theodor Lessing, Ludwig Klages, Max Picard, Ortega y Gasset, o.a.. Mellom disse ytterfløyene kan en så registrere en rekke mellomstandpunkter ved navn som Albert Schweitzer, Johan Huizinga, Karl Jaspers, Alfred Weber. Hans Ebeling feller sin dom på grunnlag av de faktiske forhold, men føler seg av dem tvunget til å hevde at beskrivelsen

av de historiske fenomener og den betydning de tillegges, må bli subjektiv på grunn av forskjeller i verdensanskueler og nasjonal selvforståelse, på grunn av divergerende oppfatninger i målsettingspåsiktet og motsetninger i synet på historiens mening.

Dersom vi nå vender oppmerksomheten mot den oppfatningen at det er mulig å foreta en objektiv beskrivelse og seleksjon, vil vi se at det proseseres på to plan.

I det ene tilfallet har vi å gjøre med en klart uttaff filosofisk realisme. Denne posisjonen forsøktes bl. a. av Karl Mielcke.³⁴ Han konstaterer innledningsvis at det helhetsbilde av urviklingen som den historiske forskningen gir, nok har forandret seg ned gjennom tiden. Det skyldes for en del at forskningen har avdekket nye kjensjerner og nye virkningssammenhenger. Det har også sin forklaring i at den overbevising av overbeviste forestillinger som politiske og historiske erfaringer har ryngtet fram, har ført til en annen vektelgging. Til det kommer også at forandringer i maktforholdet mellom stormaktene har ført nye kulturer og stater inn i prosjektorlyset. Men denne forandringen av helhetsbilder er ikke eiendomsmelig for den historiske forskningen. Det bilder som menneskene har dannet seg av historiens oppbygning, har også til stadighet forandret seg uten at man har dratt naturvitenskapens objektivitet i tvil eller betraktet tidligere forskningsresultater som falske.

Mielcke understår ikke at historien er blitt brukt for politiske, sosiale eller livssynsmessige formål. Faran for en forfalskning av historiebildet har også vært til stede når man har orientert seg mer mot «Leitbildern» («ønskbilder», «idealer») enn mot virkeligheten. Likevel er det mulig i et begrenset omfang å nå fram til «samheten», dvs. til sikker, objektiv viten. Det er ikke mulig for så vidt som vi interesserer oss for menneskers eller gruppers motiver. Men de blotte fakta er av liten verdi. Utgangspunktet må derfor være at man i historien har å gjøre med mennesker — ikke som enkeltyvesen — men som samfunnsvesen. Og dersom man da ser historien som en betraktring om hvorledes de menneskelige samfunn har vokst fram, vil en oppdaget at det er mulig å følge visse urviklingslinjer og å konstatere visse paralleller mellom alle folk og kulturer. For, hevder Mielcke, og her setter han inn den avgjørende påstanden,

«En slik betrakting av historien behandler ikke stoffet ved hjelp av filosofiske prinsipper, men den leser prinsippene ut av selve stoffet (uthevet her), — — —»

Størtet til forskningsarbeider som er utført av Berlinprofesoren Kurt Breysig, hevder så Mielcke at det er mulig med objektiv sikkerhet å påvise visse felles grunntrakk ved den samfunnsmessige utvikling hos alle europeiske folkeslag. Fra begynnelsen av finner man små forbund (horder, slekter) som utvides litt etter litt gjennom sammenslutninger. Det kommer til dannelsen av folkestag og stammer. På det neste trinn utvikler storrikene seg. I den vestlige verden er det karolingiske rike det mest kjente eksemplet. Et annet er det danske storriket.

Mielcke fører denne beskrivelsen av felleskapenes utvikling like fram til vår tid, men beskrivelsen i seg selv interesserer ikke oss her annet enn som et eksempel. I hovedsaken er Mielckes påstand om at prinsippene lar seg utlede av stoffet selv.

Men la oss anta at denne argumentasjonen for objektiviseringsmulighetene ikke kan godtas, og la oss konstatere at den i hvert fall ikke gir svar på om det er mulig å foreta en objektiv bestemmelse av hvilke historiske hendinger som er viktigst. Har vi da prøvd alle muligheter?

W. H. Burston, er framstående engelsk ekspert på historieundervisning, har i en ganske inngående analyse av dette spørsmålet prøvd andre muligheter.³⁵ Han tar sitt utgangspunkt i det forhold at når historikere og historielærere skal forsvare den vekt de har lagt på visse hendinger, da gjør de det ved å si at de har oppholdt seg ved periodens «viktige» hendinger. Men dermed er lite sagt. For hva er viktig? For hvilke formål er hendingene viktige? Og hvorfor er eventuelle formål viktige? Dette er spørsmål som vi ikke kan komme utenom, og Burston hevder at uansett hva vi svarer, så vil svaret inneholde et klart verdiutsagn. Det vil si at hendingenes betydning ikke kan utledes av stoffet selv, og den muligheten som derfor må undersøkes, er om dette verdiutsagn kan bekrefes som et objektivt utsagn og om de seleksjonsprinsippene som følger av det, kan betraktes som objektive.

Burston starter sin analyse med den påstanden at det finnes to klare grunner til at vi betrakter noe som viktig i sin alminnelighet. Vi betrakter for det første visse livsspekter som viktige.

En restriksjon f. eks. i retten til å holde offentlige møter vil vi betrakte som en alvorlig sak, men vil ikke tillegge en forandring i et folks matvaner den samme betydningen. For det andre vil vi si at hendinger som har nasjonale virkninger, er viktigere enn hendinger som bare får lokale konsekvenser. Borgerkrigen må således betraktes som viktig både fordi den influerte på hele nasjonen og fordi den virket inn på livsspekter som betraktes som viktige. Til slutt kan en — for å gjøre utvalgskriteriet enda mer presist — si at det som har varige konsekvenser er av større betydning enn hendinger med kortvarig virkning.

Kriterier av denne art kan kanskje ved første øyekast fortone seg som verdinøytrale standpunkter. Men det er ikke tilfelle, fortsetter Burston. For ser vi først nærmere på det siste kriteriet, dette at det er viktigst som «affects most people», da blir det klart at det bygger på det premisser at alle mennesker har den samme verd. Og dermed har vi gitt uttrykk for en verdinøytning. Men den er ikke nødvendigvis subjektiv og personlig. Likhetsprinsippet er blitt holdt i øre i lang tid, av filosofer som har levd i bemerkelsesverdig forskjellige samfunn og med ulik religiøs overbevisning. Det vi her står overfor, er ikke en vurdering som er spesiell for en bestemt tidsalder og heller ikke for et samsunn eller én religion.

Heller ikke den oppfatningen at visse livsspekter er viktigere enn andre, kan beregnes som verdinøytral. Men det foreligger likevel en viss grad av intersubjektiv enighet. Alle historikere vil f. eks. legge vekt på frihetsproblemet.

Det er heller ikke slik, hevder Burston, at historikerne smuler sin egen moral inn i beretningen om fortida. I dag lever vi f. eks. ikke i en periode som er preget av sterkt aktiv religiøs tro, men historikere må ofte skrive om perioder da religiøse overbevisninger i høy grad motiverte handlingslivet. Og en god historiker vil på ingen måte underslå det faktum. Men da avkrefter han den antagelsen at historikerne lar sine egne moralverdier farge beretningen om fortida.

Så langt skulle da seleksjonen kunne skje med en viss grad av objektivitet. Men striden er ikke bilagt i og med en viss enighet om hvilke hendinger som er de viktigste. Det er også nødvendig å spørre om det gis en endelig riktig eller misvisende tolkning av fortidige fakta, om det er mulig å nå fram til en tolkning

som alle alvorlige lærde kan enes om. Til det svarer subjektiviteten, sier Burston, at vi unngåelig vil måtte føreta vår tolkning av fortida ut fra et bestemt syn på den menneskelige natur, og det bestemmer til syvende og sist hva vi får øye på. De som derimot hevder at en objektiv tolkning er mulig, vil enten påstå at det til slutt gis et syn på den menneskelige natur som alle alvorlige tenkere kan enes om, eller de vil si at forståelse og tolkning av hendinger i fortida ikke med nødvendighet må skje på grunnlag av et forutbestemt syn på den menneskelige natur.

Stillet overfor denne meningforskjellen må enhver ta sitt eget standpunkt, hevder Burston. For sin egen del hevder han at vårt syn på den menneskelige natur ikke behøver å bygge på metafysiske standpunkter. Gjennom erfaringer og resonnement kan vi skaffe oss noenlunde sikker kunnskap om menneskets innerste vesen slik at vi kan sette fram utsagn om det som er objektivt sanne. Dette standpunktet synes rimelig for det første av den grunn at vi ofte fremmer påstander om menneskelige motiver som det ikke er noen fornuftig grunn til å tvile på. I samme retning trekker også det faktum at mange mennesker synes at de lærer mye om den ubegrensete variasjonen av menneskelige motiver og luner gjennom det historiske studiet. For hvordan kan det være mulig dersom den beretningen som gis om folk i fortida bare er et produkt av historikernes metafysiske tro? I så fall ville vi ikke tilgne oss fakta om menneskelige motiver i fortida, men detaljer i en metafysisk posisjon.

Burston konkluderer meget forsiktig med at det kan sies mye både for og imot i dette spørsmål. Både subjektivistenes og objektivistenes standpunkter er sårbare, men sett under ett peker argumentene likevel i favor av visse muligheter for objektivet. Dette gjelder både for vurderingen av hvilke hendinger som er viktigst og for tolkningen av de historiske data.

Ovenstående synes å gi grunnlag for den påstanden at full objektivitet i omgangen med historien knapt er mulig, og mens vi til nå stiltiende har betraktet dette som et tudiskurabelt ideal, må vi til slutt spørre om det virkelig er så. Dersom vi nå i første omgang begrenser oss til å tale om *historieforskingens* funksjoner, kan det ikke være tvil om at denne fremdeles vil bekjenne seg til Rankes ord: «Vårt mål er erkjennelse av det unike og det allmenne; og be-

skrivelse av det første og det andre i full objektivitet.³⁸ Det gjør den selv om den enkelte forsker må innrømme at objektiviteten bare er et ideal som sannsynligvis ikke kan nås noen gang,³⁹ og selv om det subjektive innslaget ikke bare betraktes som en negativ faktor.⁴⁰ For de subjektivt bestemte grunnsetningene og spørsmålsstillingene gir jo utgangspunkter for å bringe orden i det kaos av fenomener som finnes. De gjør det mulig å beherske en ellers uoverkommelig stoffmengde fordi de gir ståpunkter, og fra disse kan en ordne, dele inn og vurdere stoffet.

For historieundervisningens vedkommende, og nå tenker vi spesielt på de lavere allmenndannende skolene, er ikke målsettingen like udiskutabel. I den vestlige verden forlanger nok lærplanene en objektiv undervisning, men en kan også høre spredte røster som krever en moraliserende og til og med idealisende undervisning.⁴¹ Det ville være en forfalskning av undervisningen å gå tilbake til de rene fakta, sier Erich Wenzler.⁴² For historieundervisningens historie viser at kravet om å begrense undervisningen til kjennsjiener har hatt det som mål å sikre det herskende sjiktets historiske bevissthet og syn på de politiske oppgaver. På samme måten har man også forsøkt å motarbeide nye oppgaver som melder seg. De såkalte kjennsjiener forer derfor bare reaksjonen med argumenter ... Det spørsmålet tvinger seg derfor fram om historien som fag i skolen må være identisk med historien som vitenskapelig disciplin.

For historieundervisningens vedkommende, og nå tenker vi spesielt på de lavere allmenndannende skolene, er ikke målsettingen like udiskutabel. I den vestlige verden forlanger nok lærplanene en objektiv undervisning, men en kan også høre spredte røster som krever en moraliserende og til og med idealisende undervisning.⁴¹ Det ville være en forfalskning av undervisningen å gå tilbake til de rene fakta, sier Erich Wenzler.⁴² For historieundervisningens historie viser at kravet om å begrense undervisningen til kjennsjiener har hatt det som mål å sikre det herskende sjiktets historiske bevissthet og syn på de politiske oppgaver. På samme måten har man også forsøkt å motarbeide nye oppgaver som melder seg. De såkalte kjennsjiener forer derfor bare reaksjonen med argumenter ... Det spørsmålet tvinger seg derfor fram om historien som fag i skolen må være identisk med historien som vitenskapelig disciplin.

Historie som vitenskap og skolefag

Spesielt dersom det rår en viss enighet mellom historikerne om hva som er vesentlig i historien, vil den som beskjæftiger seg med undervisningen i faget på lave trinn, måtte spørre om historie i skolen med hensyn til sitt innhold må avspeile historikerenes syn på disciplinen.

Reformpedagogikken i sin alminnelighet følte seg ikke sterkt

ikke som noen overraskelse når John Dewey i *The School and Society* uttaler at «Uansett hva historie måtte være for den vitenskapelige historiker, så må den være en indirekte sosiologi for pedagogen — en studie av samfunnet som avdekker dets utvikling og dets organisasjonsformer.»⁴³

Men denne innstillingen — at man kan se bort fra fagets innhold som vitenskapelig disciplin — finner en ikke bare innenfor den reformpedagogiske bevegelse i vårt århundre. Den deles i det hele tatt gjerne av pedagogiske tenkere som kommer fra det praktiske undervisningsarbeidet, i Tyskland f. eks. av Erich Wenzler, som kommer fra lærerutdanningen, og av Hans Ebeling, som er en kjent lærebokforfatter med erfaring fra arbeidet i folkeskolen. Weniger sier at historieundervisningen ikke er et derivat av historievitenskapen.⁴⁴ Undervisningen overtar ikke vitenskapens problemstillinger. Historievitenskapen leverer det metodiske verktøyet for den historisk-politiske erkjenning og materialet for en slik erkjenning. Den beskjæftiger seg hele tida med å finne sannheten, men den bestemmer ikke over form og innhold i undervisningen.

Ebeling frykter for at en undervisning som føler seg bundet av vitenskapen, vil komme til å by elevene oversyn, mangfoldighet og kronologisk ordnet viden. Kunnskap av denne art anses han imidlertid som mindre verdiful, og man reduserer da fagets dannelsesverdi ved å komme vitenskapen i møte. I Prinsippet kan Ebeling støtte seg til et offisielt vest-tysk standpunkt. For i de anbefalinger angående historieundervisningen som kulturmønsterkonferansen avga den 17. desember 1953, heter det: «Derved har den oppdragende oppgave rang framfor utvalgsprinsipper av historievitenskapelig art.»⁴⁵

Denne forskjellen mellom faget som vitenskap og som undervisningsgjenstand i de allmenndannende skoler legaliseres ifølge Joachim Rohlfes av hensynet til barnet.⁴⁶ Rohlfes holder fast ved at også i undervisningen må vitenskapeligheten ivaretas som et ubetinget aksiom. For elevene skal føres inn i vitenskapens etikk. Men denne vitenskapelighet må ikke føres ut i det absurd. Historien får nemlig først sin fulle verdi som undervisningsfag når den er filosofisk orientert i sin didaktikk. Med det er det ikke sagt at historien skal forklares ved hjelp av fastlagte filosofiske kategorier, men undervisningen skal være pre-

get av den filosofiske holdningen overhodet som vil skille vesensannheter fra kjennsgjerningssannheter. Det vil si at den må bæres av åpenhet for alle de aksiologiske, eksistensielle, antropologiske og metafysiske trekk som forekommer i faget og som viser ut over dets grenser. Skolen har således en oppgave som universiteter ikke vil beskjæftige seg med, og som det ser på som uvitenskapelig. Men skolen kan påta seg en så vidtgripende målsetting fordi den ikke bare har med saken, dvs. de historiske faktta, å gjøre, men også med eleven som skal dannes. Skolen trenger ikke å frykte de utoverfaglige spørsmålene. Universitet må frykte dem.

I dette spenningsforholdet mellom undervisning og vitenskap betrakter Burston vitenskapen som den bestemmende.⁴⁸ Han innleder med å si at full frihet til å foreta et hvilket som helst utvalg av lærestoff har man bare dersom der ikke finnes noen objektive prinsipper som historikernes seleksjon av hendinger er basert på. Men dersom historikerne bestemmer de fortidige faktatas betydning på grunnlag av kriterier som er felles for alle historikere, og de i noen grad kan betraktes som objektive, da er dette prinsipper som læreren også må følge dersom han vil gjøre krav på å undervise i historie. Vil man vite hvilke aspekter ved det historiske forlopp (sosial, Politisk, økonomisk, kulturell historie) som bør studeres, hvilke perioder og hvilken skala (lokal, nasjonal, global historie) skolen bør velge, da kan ikke slike spørsmål besvares uten en omhyggelig undersøkelse av «the nature of the facts of history». Men hvorfledes bestemmer man så fagens egenart? Burston sier at «den eneste førstehånds kilde som kan hjelpe oss til en konklusjon angående historiens natur, er historikernes publikasjoner, dvs. historien slik den eksisterer som et virksomt kunnskapsfordr og en etablert lærd disiplin. Den endelige og ultimale prøve på enhver påstand om historiens natur må derfor bestå i å se om den samsvarer med hva historikerne virkelig gjør i praksis. Det gis ikke noe annet utenforstående eller hoyere kriterium som gjør det mulig å påstå at *det* er hva historien burde være». Når historiens natur skal bestemmes, må en dessuten regne med to andre håndskilder. Burston peker på at historikerne fra tid til tid har skrevet om hva historien etter deres oppfatning er, om hvilke studiemetoder den benytter seg av, og om hvorfor den er verdifull i opp-

dragelsen. Alle slike framstillinger er verdifulle fordi de er autoritative; de skriver seg fra den som for tida er engasjert i arbeidet på dette området, og de stammer fra dem som har førstehånds erfaring med de problemene som er forbundet med det å skrive historie. Men endelig finnes det også en tredje kilde. Vi må undersøke hva filosofen av ulik støping har skrevet om historiens natur.

Nå først tar Burston opp den innvendingen at historieundervisningen i skolen ikke nødvendigvis behøver å kopiere den akademiske historien slik denne studeres og skrives ved universitetene. For dersom det forholder seg slik, har det lite for seg å søke råd hos historieskrivene. Men Burston imøtegår innvendingen og gjør det i første omgang ved å henvise til at grammar school i følge sin tradisjon påstår at den i hvert fag gir eleven en introduksjon i akademiske kunnskapsområder. Det essensielle problemet for skolen blir derfor å tilpasse et akademisk emne til en umeroden forstand. Under denne prosessen må skolen forsøke å sikre seg at det sammendraget den gir av et emne, er sant, slik at det bevarer emnets essensielle natur. Men nå er historie som skolefag allerede tilpasset skoleformål, og dersom vi starter med den hypotesen at det er fundamentalt forskjellig fra historie som en lærdisplin, vil vi vikle oss inn i en sinkeloperasjon når vi spør etter hvor vellykket tilpasningen er. For det er meget viktig å undersøke innholder og teknikkene i alle skolefag med det for øye å finne fram til hvilke antagelser de bygger på med hensyn til emnet. Men en slik undersøkelse blir verdilös med mindre vi kan stille opp et syn på faget slik det ideelt skulle være, dvs. et syn på disciplinen slik den eksisterer som et etablert forråd av kunnskaper.

Burstons argumentasjon virker ikke helt overbevisende. Han forutsetter en enighet blandt historikerne som bare til en viss grad foreligger. Dernest påberoper han seg både tradisjonen og den aktuelle målsettingen i grammar school og overser at begge selv trenger en begrennelse. Det saken gjelder, er jo nettopp om skolen skal se det som en hovedoppgave å føre elevene inn i historien som en vitenskapelig disiplin. Burston må derimot få medhold i at det trenges et ytter kriterium som fagets innhold kan vurderes etter. Men må dette nødvendigvis være identisk med faget som en etablert vitenskapelig disiplin? Ville det ikke

ligge nærmere å vurdere innholdet etter den virkning det øver på elevenes utvikling i retning av de mål for undervisningen og oppdragelsen som skolen bekjenner seg til? Det avgjørende i dette spørsmålet må etter vår mening være om historie som en vitenskapelig disciplin inneholder elementer som virker meget stimulerende på elevenes utvikling. Dersom disse representerer verdier som ikke kan ivaretas av andre stoffelementer, først da vil der være meget betenklig om skolen ikke følte seg forpliktet overfor historien som en vitenskapelig disciplin.

Vår framstilling skulle ha vist at vi i høyden bare kan regne med en begrenset mulighet for å gjøre et objektivt stoffutvalg. Vi har også sett at historieundervisningens innhold ikke uten videre kan kreves avledet utelukkende av de elementer som utgjør den akademiske historien. Vi vil derfor hevde at selv om historieundervisningen aldri må krenke vitenskapelige fakta, og selv om den med hensyn til stoffutvalget må la seg lede av historievitenskapen så langt den med noen grad av objektivitet kan utpeke bestemte fakta som viktigere enn andre, så synes verdivurderinger som kommer til uttrykk gjennom målsettingen, helt legalt å kunne nedbestemme over stoffutvalger. Derfor må sammenhengen mellom målsetting og stoffseleksjon undersøkes. Men ettersom vi ikke helt kan avvise objektiviseringsmuligheten, og ettersom vi må ha lov til å anta at den historiske beretningen har sin særegne og verdifulle måte å betrakte tilværelsen på, vil vi hevde at stoffutvalget også må skje ut fra en analyse av historiens egenart. Til slutt kan vi konstatere at fagets innhold i det minste i en viss grad må bestemmes av den kunnskap vi forvalter om barnas sjeldelige utvikling. I fortsettelsen vil vi derfor ta de tre stoffutvalgsdeterminantene, fagets målsetting, fagets egenart og eleven, opp til nærmere analyse.

MÅLSETTING OG STOFFUTVALG

Vår framstilling skulle ha vist at vi i høyden bare kan regne med en begrenset mulighet for å gjøre et objektivt stoffutvalg. Vi har også sett at historieundervisningens innhold ikke uten videre kan kreves avledet utelukkende av de elementer som utgjør den akademiske historien. Vi vil derfor hevde at selv om historieundervisningen aldri må krenke vitenskapelige fakta, og selv om den med hensyn til stoffutvalget må la seg lede av historievitenskapen så langt den med noen grad av objektivitet kan utpeke bestemte fakta som viktigere enn andre, så synes verdivurderinger som kommer til uttrykk gjennom målsettingen, helt legalt å kunne nedbestemme over stoffutvalger. Derfor må sammenhengen mellom målsetting og stoffseleksjon undersøkes. Men ettersom vi ikke helt kan avvise objektiviseringsmuligheten, og ettersom vi må ha lov til å anta at den historiske beretningen har sin særegne og verdifulle måte å betrakte tilværelsen på, vil vi hevde at stoffutvalget også må skje ut fra en analyse av historiens egenart. Til slutt kan vi konstatere at fagets innhold i det minste i en viss grad må bestemmes av den kunnskap vi forvalter om barnas sjeldelige utvikling. I fortsettelsen vil vi derfor ta de tre stoffutvalgsdeterminantene, fagets

Meningene er mange og delte når det dreier seg om de målene som historieundervisningen skal realisere. En studie fra 1937 forteller at amerikanske historielærere påberøpte seg å forsøke 1400 forskjellige mål.¹ Til det kommer så at målene gjerne formuleres i meget generelle, omfattende og vage vendlinger.² Av den grunn blir det i første omgang nødvendig å undersøke hvorledes målsettingen blir bestemt. I neste omgang vil vi så forsøke å kartlegge de hovedstandpunkter som gjør seg gjeldende i spørsmålet om målsettingens innhold. Og først når det er gjort, kan vi se nærmere på en eventuell generell sammenheng mellom mål og innhold. I hvilken grad er stoffutvalget bestemt av målsettingen? Til slutt skal vi ta for oss spesielle, men sentrale og klart artikulerte enkeltaspekter ved målsettingen for å se om de gir entydige direktiver for hva undervisningen bør samle seg om.

Faktorer som bestemmer målsettingen

Den uenigheten som kommer til uttrykk i spørsmålet om fagets målsetting, går i siste instans tilbake på ulike utgangspunkt eller framgangsmåter i arbeidet med å definere den. Erich Weniger peker på en mulighet når han hevder at historieundervisningens oppgave bare lar seg bestemme ved hjelp av en historisk betraktning.³ Alle forsøk på å definere målsettingen lider etter hans mening av den grunnleggende svakhet at de ikke har tatt historieundervisningen selv historisk. Fordi man ikke har understøttet hvorledes den er vokst fram historisk, har man heller ikke lært å forstå den funksjon historieundervisningen har i dannelsen.

sesarbeider, og den spesielle posisjon («Eigenständigkeit») den har vunnet i løpet av den tyske skolens utvikling. Hva man har gjort, er i stedet å forsøke å forstå den ut fra abstrakte perspektiver og metafysiske standpunkter, eller man har forsøkt seg med formale avledninger av historiens vesen, historievitenskapen eller selve dannelsesarbeidet. Men slike framgangsmåter er like fruktbar. I det første tilfellet blir det operert med metafysiske eller etiske forutsetninger som f.eks. folkekæden, det tyske folks vesen eller hele menneskheten, og der på en måte som innebefatter at det allerede på forhånd er tatt stilling til fagets innhold. I det andre tilfellet kommer man bare ut med formale definisjoner av undervisningens oppgave, hvor det f.eks. sies at undervisningen skal vekke historisk forståelse hos elevene, eller at den skal øve dem i historisk tenkning og vurdering. Det klagelige er imidlertid at definisjonen av denne art ikke gir noen holdpunkt for utvegelsen av lærestoffet i fager.

Weniger holder derfor fast ved at historieundervisningen må behandles som et historisk fenomen. Og hans historiske analyse gir det resultat at en selvstendig undervisning i fager først forekommer i det samme øyeblikk som de moderne stater oppstår. Det er med den nyere tids stat at historieundervisningen har fått sin grunnelse. Det må da bety, mener Weniger, at historien er statens fag. Gjennom dette skolefaget setter staten sin historiske selvbevissthet og selvforståelse, sine historiske oppgaver og sin vilje, opp mot en tilsvarende bevissthet og vilje hos andre dannelsesmakter som f.eks. kirken, det industrielle samfunnet eller vitenskapen, som alle har andre fag til sin disposisjon. Gjennom historieundervisningen formidler staten sin vilje og sine oppgaver til etterleskten.

Den historiske betraktningen viser dermed at «*Historieundervisningens grunnkategori er det handlende menneskets ansvar for historien*». At det forholder seg slik, går klart fram av det faktum at det baregis en selvstendig historieundervisning når ungdommen tildeltes politisk ansvar. Historieundervisningen omfattet nemlig fra først av bare en engere krets av ungdom, og der var nettopp den ungdommen som skulle overta makten i staten. Etter hvert, men først i full utstrekning i det 20. århundret, har hele befolkningen, både menn og kvinner, fått politisk makt også ansvar. Og det bemerkelsesverdig er at sam-

tidig har også alle fått en politisk historieundervisning under sin skolegang. Historieundervisningen introduseres med andre ord i skolen i nøyaktig samme utstrekning som elevmassen får politisk ansvar når den vokser opp.

Men staten er i dag bare et organ for folket og dets historiske vilje. Derved blir folket den andre grunnleggende kategorien i undervisningen. Nå skal ikke stat og folk oppfattes som absolutte og endelige verdier, men de er grunnleggende i historicundervisningen og bestemmer det innholdet den skal ha.

Historieundervisningens oppgave blir således å skape ansvar for staten og folkefelleskapet. Weniger understreker dersør at den politiske historie er det sentrale element. «Flukt fra den politiske historie ville være å oppheve historicundervisningens vesentlige funksjon.»*

Den konklusjonen som Weniger kommer til når det gjelder mål og innhold, hersker det delte meninger om. Joachim Rohlfes slutter sterkt opp om den når han sier at «All historie får sin spesifikke karakter gjennom det politiske aspekt. Det er det perspektiviske punkt som all historieframstilling må være innstilt på.»⁴ I 1964 påstår imidlertid Wolfgang Schlegel at man ikke har holdt fast ved historicundervisningens politiske funksjon i Wenigers entrydige form. Det står strid om hvorvidt fagene skal være en funksjon av folket og staten.⁵

Når Wenigers besnærende slutninger trekkes i tvil, skyldes det ganske sikkert for en del at man har vanskelig for fullt ut å akseptere hans utgangspunkt eller metode. Har Weniger i virkeligheten påvist noe mer enn en sammenheng i en giitt historisk periode, og kan den gis imperativ myndighet for samtid og framtid? Kan historien brukes som bevis for at folk og stat er grunnleggende kategorier i historicundervisningen? Eller er det ikke snarere slik at nettopp fordi vi har å gjøre med historiske kategorier så vil deres rang og styrke kunne veksle med skiftende tider?⁶

Innvendingene er alvorlige nok, og la oss derfor se nærmere på om ikke målene for undervisningen bestemmes av selve historiens natur. Er det ulike oppfatninger av historiens egne art som kommer til uttrykk i divergerende målsettingsprogram? W. H. Burton hevder at i praksis er det nettopp denne faktoren som er avgjørende, og anncredes kan det heller ikke være?

Med et par eksempler illustrerer han sammenhengen. Dersom man betrakter historien som studiet av hvorledes det natdige samfunnet har utviklet seg, da vil en tillegge undervisningen den oppgaven at den skal hjelpe elevene til å forstå hvorledes vårt nåværende miljø er blitt til. Hvis der man derimot at historien er en gren av sosiologien og at den primært interesserer seg for sosiale levnsmessigheter, vil det ikke være noen sentral oppgave å påvise de utviklingslinjene som fører fram til vår tid, men undervisningen vil måtte koncentrere seg om å formidle insikt i levnsmessigheter som kan hjelpe elevene til å mestre framtida bedre.

Weniger avviste denne framgangsmåten fordi den etter hans mening bare resulterer i formale formuleringer som ikke gir noen hjelp ved urvegelsen av lærestoffet. Denne innvendingen kan nok være berettiget dersom målet formuleres f. eks. som skolerings i historisk tenkning. Men i samme utstrekning som målene konkretiseres, synes beskrivelsen til Burston av de faktiske forholdene å bli korrekt.

I en annen innvending, og den skriver seg fra Hans Ebeling, heter det at en målsetting som uteles av fagets egenart, vil overgå de evner og muligheter som barnet har.⁸ Ebeling møyser seg ikke med påstanden, men underbygger den idet han leverer en relativt grundig urgripening om hva historie er og om hvilke sjeldelige forutsetninger studier derfor krever. For det aller første må man ha det klart for seg at den historiske virkeligheten i bunn og grunn er et rent forestillingsbegrep. Fortida eksisterer jo ikke i virkeligheten, men bare som en fiksjon av det mest kompliserte slaget. Derfor kreves det meget bestemte forutsetninger for å kunne danne seg et bilde av fortida.

Den som skal makre det, må for det første eie evnen til å se *bort fra seg selv* («Selbstentäusserung»). Det innebærer at han kan tre ut av sin egen samtid for å bevege seg inn i forgangne tidsperioder og for å leve seg inn i vesensfremmede og åndelige holdninger. Utan evnen til abstraksjon er dette ikke mulig. Det er heller ikke mulig uten en bevisst opplevelse av den kultur en tilhører.

Til å kunne danne seg et riktig bilde av fortida kreves det dermed *selvkontroll*, dvs. en stadig vurdering av i hvilken grad det har lykkes å se bort fra seg selv. Den tredje forutsetningen

er å finne i evnen til å *tolke* riktig, dvs. å tyde kjengjerninger, virkninger og sluttninger. Til slutt vil det også kreves evne til *kombinasjon*.

Ferdigheter av dette slaget er folkeskoleleven på ingen måte moden for. Han går opp i det nădige, hører seg ved det konkrete, fanges inn av det anskuelige og lever i en udifferensiert og ustukturert hellhetsverden. Han har kort sagt nettopp ikke de ferdigheter og evner som karakteriserer historisk tenkning. Elevens sinn er dannet for det motsatte – inntil pubertetsalderen.

Ebeling finner det derfor urealistisk å ta utgangspunkt i frages egenart og velger i stedet å gå ut fra barnet (« vom Kinde aus»). Vi må begynne med å utforske barnets utvikling. Hvorledes starter den historiske forståelsen hos barna? Hvилke komponenter består den av, og hvorledes følører voksterprosessen? Hvorfor søker barnet til den historiske verden? Ebeling mener at vi allerede for en del kjenner svarene, og formulerer så på dette grunnlaget undervisningens oppgaver.

Til Ebelings standpunkt er det å si at selvfølgelig må ethvert målsettingsprogram konfronteres med barnas psykologiske forutsetninger slik at en kan få forvisset seg om at det ikke helt sprenger mulighetens grenser. Men det er like klart at dersom man ensidig tar utgangspunkt i barnet, da tvinges en på det teoretiske planet til å forsvare den oppfatningen at målet lar seg utledet av barnets spontane modning. I så fall kommer man i skade for å overse den kjengjerningen at retningen for barnets psykologiske utvikling også medbestemmes av det kulturmønstret som barnet møter. Det er derfor grunn til å reservere seg overfor et eksklusivt barnesentrert utgangspunkt.

Til nå har vi gjort oss kjent med tre ulike utgangspunkt som alle gjør krav på å danne grunnlaget for fagets målsetting. Et fjerde vil en få øye på dersom en f. eks. iaktrar at historieundervisningen i tida etter den andre verdenskrigen i langt større grad enn tidligere har fått seg pålagt den oppgaven å skulle skape internasjonal forståelse. Det skal bl. a. skje gjennom en fyldigere orientering om de fremmede verdensdelers utvikling. Men hvorfor har dette kravet om en mer global undervisning meldt seg i vår tid? Det kan ikke springe fram av fagets historicie, heller ikke av disciplinen egenart eller av hensynet til bar-

ners utvikling, men det må forstås som en konsekvens av helt øyenfallende endringer i menneskenes livssituasjon. Avstanden mellom verdensdelene er blitt meget små i de senere årene p.g.a. urviklingen innenfor produksjon, kommunikasjon og politikk. Uansett hvor en henderse finner sted, så kan den få verdenshistorisk betydning. En krise i Vietnam truer oss nesten like sterkt som en konflikt i Berlin. Men menneskene har ikke bare kommet hverandre nærmere. De har også utviklet langt rekende og grusomme ødeleggelsesmidler. Derfor er det blitt så om å gjøre for oss at vi kommer godt ut av det med hverandre, og det er en alminnelig antagelse at vi vil kunne lykkes bedre enn vi gjør dersom vi later hverandre nærmere å kjenne. Derfor skal vi studere hvordanes historie grundigere enn vi har gjort tidligere.

Dette eksemplet viser hvorledes målsettingen for historieundervisningen blir drøftet og diktert under henvisning til menneskenes aktuelle livssituasjon og endringer i denne. Denne faktoen gjor seg gjeldende i de aller fleste målsettingsdrøftinger – eksplisitt eller implisitt –, og det kan vanskelig innvendes annet mor den enn at den ikke må pålegge undervisningen oppgaver som strir mot fagets egenart eller som overser barnas begrensete evne til å forstå. Til slutt konstaterer vi bare at historicundervisningens oppgaver lett farges av hele oppdragelsens målsetting slik at forskjeller i oppfattningen av fagets mål under tiden kan føres tilbake til en grunnleggende uenighet om oppdragelsens endelige siktekpunkt. Denne sammenhengen eksisterer som en realitet, og det kan vanskelig reises alvorlige innvendinger mot det syn at undervisningen i alle skolens fag må rettes inn mot oppdragelsens ultimale målsetting. Det lurer imidlertid en fare her, og i den senere tid har det kommet fram en sterk kritikk mot en tendens til å gi faget stadig flere og mer generelle mål slik at det blir vanskelig å skjelne historicundervisningens funksjoner fra skolens målsetting i sin alminnelighet. Målsettingen må begrenses til de spesielle oppgavene som andre fag ikke ivaretar.⁹ Når vi nå har konstatert at historicundervisningens oppgaver defineres på ulike måter p.g.a. vidt forskjellige utgangspunkter, så må det også tilstøyes at formuleringenivået kan gi opphav til forskjeller. I en framstilling tales det f.eks. om den endelige

virkningen av undervisningen i form av ønskede holdninger og personlighetsstrek. I en annen nøyser man seg med å gi en oversikt over de kunnskapene og ferdighetene som en håper at elevene vil tilgå seg. Forskjellen mellom Normalplanens og Forsøksplanens målsettingsprogram for historiefaget må sannsynligvis for det aller meste forklares på denne siste måten.¹⁰

Aktuelle målsettingssyn

Både i ren faghistorisk og pedagogisk litteratur foreligger det flere forsøk på å peke ut de grunnsyn som hersker i spørsmålet om historiestudiets formål. Disse grupperingsforsøkene kommer ikke alltid ut med det samme resultat. I en artikkel med tittelen «The Place of History in Education» skjelner W. H. Burston mellom tre oppfatninger.¹¹ Den ene sier at vi leser historie fordi den setter oss bedre i stand til å forstå det samfunnet vi lever i, og det gjør studiet av fortida fordi det viser oss hvordanes samfunn er blitt til. Ifølge den andre oppfatningen er historiske kunnskaper verdifulle fordi de gir oss kjenntak til samfunn som er forskjellige fra vårt. Og det er igjen betydningsfullt fordi det får oss til å se nåtida i et nytt lys og fordi vi tvinges til å spørre om vi er vårc forfedre overlegne i alle ting.¹² Men historien kan også for det tredje betraktes som en gren av sosiologien, og det betyr at dens primære oppgave er å illustrere de generelle lovene som styrer et samfunn. Den som leser historie, vil da rilegne seg innsikt i lovmessigheter som gjelder den dag i dag, og han vil bedre kunne forstå og mestre de aktuelle og framtidige vanskter som han stilles overfor.

Det er historikernes, ikke pedagogenes, synspunkt Burston her gjengir. Hans inndeling bærer preg av grundige studier i nyere kritisk historiefilosofi. Den kan derfor synes noe spesiell. Det gjør den også fordi den uthukkende beskjeftiger seg med den mytten eller den pragmatiske verdien det historiske studiet har. I andre grupperinger regner en også med de mer «letsindige» og unyttige begrunnelserne. Egon Friedell skjelner i innledningen til *Vår tids kulturhistorie* mellom den estetiske, den pragmatiske og

den *genetiske* betraktningen.¹² Den estetiske betraktningen ser den anskuelige betydningen som hovedsaken. Den pragmatiske legger først vekt på den nyten eller den moralen som kan trekkes ut av de fortidige hendingene. Hvor den genetiske holdninga er dominerende, gjelder det først og fremst om å framstille tingene i deres organiske sammenheng.

I sin *Inføring i historieforskningens metodelære* benytter Ottar Dahl en gruppering som har mye til felles med Friedells.¹³ Hvor vi har å gjøre med en *estetisk* holdning til historien, knytter interessen seg spesielt til framstillingen av forskningsresultatene. Forfatteren ønsker å gi uttrykk for sine ideer og holdninger, og han appellerer til «leserens behov for underholdning, spennning, dramatikk og formell elegans eller stil i framstillingen». Ottar Dahl taler også om en *pragmatisk* holdning. Da dreier det seg om «historiens funksjon i sosiale, ideologiske og praktiske sammenhenger, om utnyttelse av historiske påstander som argumenter for filosofiske, religiøse, moralske, politiske, o.a. standpunkter, og som impuls eller veileding til handlingsvalg». Men for det tredje, og her opptrer Dahl med et videre begrep enn Friedell, kan man også tale om en *intellektuell* eller *teoretisk* begrunnelse for det historiske studiet. Motiveringen er da å finne i den rene intellektuelle nysjerrigheten, og formålet er å bringe fram «sannheten for dens egen skyld».

Ettersom grupperingen til Burston, Friedell og Dahl ikke faller helt sammen, skulle det være grunnlag for å operere med finere nyanser. Det gjør Hans Ebeling når han — slik vi har sett — kommer fram til at en kan skjelne mellom seks ulike syn på målsettingen for det historiske studiet. Disse var: 1. Den teoretiske målsettingen. 2. Den estetiske holdningen. 3. Den monumentale holdningen. 4. Det antikvariske eller organiske formål. 5. Den kritiske holdningen. 6. Den psykoanalytiske målsettingen.¹⁴

Grupperinger av det slags som vi her har referert, kan vanskelig bli absolute. De bygger på skjønn, og det har liten hensikt å drøfte om den ene er mer vellykket enn den andre. Her er de dessuten også bare referert for å gi en oversikt over den mangfoldigheten og den uenigheten i vektleffingen som gjør seg gildende i målsettingsspørsmålet. Og denne oversikten

er fremdeles ikke utømmende. For til nå har vi så godt som utelukkende sett på spørsmålet fra et faghistorisk synspunkt. I undervisningsituasjonen vil en kanskje føle at det er viktigere å få en avklaring på andre aspekter ved målsettingen enn dem som er nevnt til nå. Hvor vesentlig er det at elevene tillegner seg en klart tilskåret og ikke ubetydelig mengde kunnskaper? Eller bør en heller legge vekt på å gi elevene et verktoy som setter dem i stand til å finne fram til kunnskapen selv? Er det i det hele tatt et realistisk mål i den obligatoriske grunnskolen å ville trenne elevene i det som med et noe vagt uttrykk kalles historisk tenkning? Kan vi stille det opp som et ledemotiv for undervisningen at den framfor alt annet skal skape lyst hos eleven til å lese mer historie?

Spørsmålene skal foreløpig få lov til å stå ubesvarte. Det er tilstrekkelig å konstatere at det knapt hersker full enighet om svarene. Det er i seg selv meget vesentlig dersom målsettingen influerer på stoffutvalget. Men i hvilken grad gjør den det?

Sammenhengen mellom målsetting og stoffutvalg

I systematisk pedagogikk heter det gjerne at samtidig som skolens innhold eller lærestoff bestemmes av den endelige målsettingen, så eier det også en viss grad av autonomi.¹⁵ Denne regelen synes også å gjelde for historieundervisningen. For tross all målsettingsstrid så hersker det jo som Scheuer har pekt på, en ganske klar enighet om stoffutvalget så lenge det dreier seg om de grove trekkene i det. Det er dessuten heller ikke utelukket at det kan oppnås enighet om en rekke delmål eller prosjektmål selv om ikke de endelige målene gir en alminnelig dlig formulering.¹⁶

Men selv om brytingene i målsettingene ikke bare får en begrenset betydning for stoffutvalget, så kan det heller ikke være riktig å bagatellisere denne faktoren. Lærestoffet tjener jo utelukkende målsettingen og utgjør ved siden av undervisningsmetoden, hjelpemidler og lærerholdningen det viktigste midlet i arbeidet med å realisere undervisningens funksjon. Derfor vil

en også se at i den didaktiske litteraturen om historien blir lærestoffer prøvd mot stipulerete mål. Hos Hans Ebeling er denne framgangsmåten helt øynefallende når han foreslår at undervisningen koncentrerer seg om det han kaller «øyen», dvs. utsnitt fra strømmen av historiske hendinger, og så sier at et gitt utsnitt bare kan aksepteres som lærestoff dersom det tilfredsstiller visse krav som han stiller på denne måten:¹⁷

- a) Viser denne øya oss mennesket i dets sedelige avgjørelser, gir den forbilder og eksempler, formaninger og advarsler?
- b) Gir den eleven en verdifull utvidelse av hans viden, hans kunnskap og erkjennelse av verden?
- c) Er den egnet til å bygge opp i ham en historisk forståelse, viser den ham den mangfoldige sammenhengen og forpliktelser i rom og tid og alle tingens historiske «Einmaligkeit» og stadige forandring?
- d) Larer eleven i omgangen med denne øya å stille spørsmål, å se problemer og å skjelne mellom kjensgjerninger og meninger på en bevisst og kritisk måte? Larer han å sammenligne, å tenke etter, å finne fram til gyldige og begrunnede svar? Larer den ham å arbeide stadig selvstendigere, mangfoldigere og mer differensiert? Byr den på muligheter for å anvende forskjellige læringsteknikker, for en personlig arbeidsholdning?
- e) Til slutt og framfor alt: Står denne øya i forhold til de virkelige livsproblemene i dag? Iår det unge mennesket øye på at det dreier seg om hans egen livsavgjører, om hans helt personlige anliggende eller fjernet liggende ting eller hendelse? Vinner han ikke bare kunnskap, men framfor alt også innsikt til hjelp for sin egen livsførsel og holdning under beskjedigelsen med historien?*

Denne påvisningen av en generell sammenheng mellom mål og innhold føles likevel ikke helt tilfredsstillende, den må suppleres med følgende spørsmålstilling: vil et spesielt målspunkt, som det betones sterkt og ensidig, nødvendigvis trekke etter seg et bestemt lærestoff? Dette spørsmålet skal vi nå drøfte idet vi tar for oss noen av de målene for historieundervisningen som nevnes hyppigst i den aktuelle debatten om faget.

Når John Dewey sier at oppdragelsen ikke har annet mål enn mer oppdragelse, betyr det for historieundervisningens ved-

komende at den i første rekke har som mål å dra etter seg mer leсен av historie. Målet er å skape interesse for faget og lyst til å studere det videre og videre. I litteraturen om historieundervisningen støter en ofte på denne målsettingen, men den trekker uverdig etterspørsel: hvorfor er det så om å gjøre at elevene skal fåte interesse for historie? Det vil si at den kan føles utilstrekkelig som den eneste målsetting for faget. Derfor står den også sjeldent alene. *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* sier nok i fellesmålsettingen for samfunnsfagene at undervisningen skal gi elevene «lyst til å utvide og holde ved like kunnskapene sine», men det skjer først etter at Planen har gitt en fyldig forstegnelse over hvilke innsikter og holdninger elevene skal tillegne seg.¹⁸ Og i dette og analoge tilfeller får det ingen tvingende konsekvenser for lærestoffet at undervisningen skal skape lyst til å lese mer historie. De øvrige målaspaklene kan da bli helt dominerende. Det samme kan også skje dersom denne målsettingen går sammen med en meget bestemt oppfatning av hva historie er. Da blir denne avgjørende for seleksjonen av lærestoff.

Påviselige konsekvenser for stoffutvalget vil en derfor bare kunne regne med i den utstrekning det blir en helt dominerende oppgave å skape interesse for historien og i den utstrekning aktsenten legges på «interesse» og ikke «historie». Det er tilfelle i den offisielle danske læreplanen for folkeskolen, *Undervisningsveilederingen*.¹⁹ I denne planen trekker en også konsekvenser som synes helt naturlige, og anbefaler følgelig at stoffutvalget skjer etter det fragmentariske prinsippet. Det vil si at man gir avkall på en streng sammenhengende framstilling og neyer seg med å ta ut bruddstykker (fragmenter) fra det veldige forrådet av historisk stoff. Det fragmentariske prinsippet er en naturlig følge av målsettingen fordi en interesserøkkende undervisning er tidskrevende. Leksikografiske framstillinger vekker ikke de døde til live igjen. Det kreves en dvelende undervisning for at elevenes innbildningskraft skal ta til å arbeide og for at framstillingen skal kunne oppnå den ønskede og konkrete form som er nødvendig for å gjøre hendinger og personer levende. Men hele historien kan umulig gjennomgås på denne måten. Derfor må man nøye seg med bruddstykker.

Dersom det dominerende målet er å skape interesse, får det

også mindre berydning hvilket stoff man koncentrerer seg om. Phenomenene må naturligvis appellere til elevene, men seleksjonen kan skje forholdsvis uavhengig av eventuelle historievitenskapelige kriterier på hva som er vesentlige eller mindre vesentlige data. Dersom læreren bekjerner seg til denne målsettingen, legger han mindre vekt på om lærestoffet f. eks. har en moralisk appell, om det omfatter de mest sentrale henddingene i landets historie og således viser hvorledes vår tids samfunn er blitt til osv. I praksis kan dette resultere i at undervisningen består av historier mer enn av historie.

Det målsetningsaspektet som vi nå har omtalt, er særlig blitt betont av det 20. århundres reformpedagogiske bevegelse. I eldre tiders begrunnelse for fager la en nok oftere større vekt på at det ga rik menneskekunnskap. «Jeg lærer derav å kjenne mennesken. Jeg lærer også å kjenne meg selv — —», skrev Ludvig Holberg i en epistel om historien.²⁰ Men dette er også en motivering som nevnes hyppig i moderne tid. I tysk didaktisk litteratur støter en ofte på disse ordene av W. Dilthey: «Hva mennesket er vil det ikke erfare ved hjelp av grubling over seg selv, heller ikke gjennom psykologiske eksperimenter, men ved hjelp av historien.»²¹ Nå kunne det jo tenkes at dette en oppgave som pedagogene selvbestaltet har dyrter på fager, men det er ikke tilfelle.²² I den kjente avhandlingen *The Idea of History* hevder den engelske historiefilosofen R. G. Collingwood at det mest verdifulle resultat av historiestudiet er selvinnsikt. «Historiens verdi ligger da i at den belærer oss om hva mennesket har gjort og således om hva mennesket er.»²³ Det ville være galmannsverk å benekte at studiet av fortid og ørkenes innsikt i den menneskelige psyke. Men en kan likevel spørre med H. Roth om dette er fagets spesifikke bidrag til oppdragelsen.²⁴ Kunne ikke nettopp denne oppgaven ivaretak bedre gjennom skjønnlitterær lesning og psykologiske studier? Dersom vi først foretar en sammenlikning mellom historie og skjønnlitteratur, så er det ingen tvil om at den siste vil kunne reflektere dybere og mer tildekte element i den menneskelige natur enn historien. Den skjønnlitterære beskrivelsen er gjerne også mer fullständig fordi den forteller om alt det som et menneske tenker og føler. Dertil vil den som regel tre fram med en klarere logisk oppbygning. Dikteren kan velge ut sine karakteristiske målsetninger og hendinger med det for øye å variere, å fremheve det vesentlige eller for å levere en appell. Det kan ikke den gjøre som beretter om faktiske forhold. Her vil et dominerende formål måtte vike for harde fakta og tilfeldige hendinger. Endelig må en også ha lov til å regne med at et skjønnlitterært verk vil sette dypere spor etter seg i elevens sinn Fordi framstillingen — som et resultat av dikterens frihet og bilskapende evne — gjerne er meget levende.²⁵

Historiens menneskekunnskap blir likevel ikke overslødig. At historien ikke avdekker en fiktiv verden og fiktive mennesker som i kunsten, er nettopp dens styrke og pre. Det gir nemlig de historiske beretningene en troværdighet som gjør at inntrykkene kan bli dypere og overbevisningen sterkere enn tilfellet er under skjønnlitterær lesning.

Et liknende resultat vil man komme til dersom man sammenholder psykologi og historie. Nå kan man utvilsomt si at psykologien gir den best funderte og den mest allmenne kunnskapen om mennesket. Men nettopp fordi psykologien har søkt etter de allmennsynlige fenomenene, har den også pålagt seg selv en begrensning. Forskningen har i det alt vesentlige beskjefstget seg med den normale eller den gjennomsnittlige menneskelige atferd. Og i den utstrekning den har omfattet mennesker med avvikende reaksjoner, har den hovedsakelig nøyd seg med å studere de negative avvenne, men nå også for å finne fram til det typiske, det lovmessige bak de avvikende reaksjonene.

Til forskjell fra kretsingene omkring de arittmetiske gjennomsnitt og gruppendifferensene, har historien beskjefstget seg med de enerående menneskene, en Sokrates, Alexander den store, Luther, Napoleon, Gladstone, Hitler. Derfor er den bedre egnet til å gi eleven inntrykk av menneskets muligheter. På en helt annen måte enn psykologien gir historien innsyn i de helt uvanlige tilfellene der mennesken yter det ekspasjonelle både på godt og ondt.²⁶

Mellan psykologi og historie finnes også denne forskjellen: Psykologien viser oss mennesket som et determinert vesen. Historien framstiller mennesket som et ansvarlig vesen. Den beskjefstiger seg ifølge Herder, Humboldt og i nyere tid Dilthey, H. Nohl og E. Weniger med mennesker som befinner seg i avgjørelsesøyeblikk, i valgets kval. Historien er ikke bare for-

telling eller kausalforklaring, men den er hver gang en analyse av betingelsene for en vilesavkjørelse, den skapende løsningen av en livsoppgave.²⁷

Dersom vi holder fast ved at historieundervisningen har en sentral oppgave i det å øke elevenes menneskekunnskap, må det biografiske stoffet vies stor oppmerksomhet. Størst plass vil det få på de lavere klassetrinn fordi det også er et velegnet middel til å konkretisere lærestoffet. Høyere opp i klassene blir evnen til å abstrahere større, men det biografiske elementet vil alltid ha sin berettigelse så lenge undervisningen forsøker å øke elevenes menneskekunnskap.

Nå er kanskje ikke uttrykket «det biografiske elementet» så klart som en kunne ønske det. Derfor kan det være grunn til å understreke John Deweys advarsel mot å la biografiene bare bli en samling historier som er spennende og sensasjonelle, men forøvrig verdiløse fordi heltene ikke studeres i sin sosiale sammenheng. Forst når det siste skjer slik at elevene forstår den sosiale situasjonen som provoserte enkeltindividet til å handle, og de får kjennskap til den sosiale framgangen det skapte ved sin handling, først da blir det biografiske stoffet brukt på en riktig måte.²⁸

Men dette målsettingsspeketet forlanger også en episk bredde i framstillingen. Verken den sterkt komprimerte beretningen eller de fortørrede karakteristikkene får menneskene til å bli levende for oss. Til det trengs den forestillingsskapende fortellingen med situasjonsbilder og replikker. Detaljen er unnværlig. De målsettingsspektene som vi har behandlet til nå, får ganske klare konsekvenser for undervisningens innhold. Det samme kan en ikke si når det hevdes at opplæringen i historie skal hjelpe elevene til å forstå sin egen samtid bedre. Og dette til tross for at det hersker bred enighet om denne målformuleringen. I Normalplanen uttrykkes den slik: «Opplæringa skal hjelpe elevene til – så langt råd er i denne alderen – å forstå det samfunnet dei lever i.»²⁹ En pragmatisk tenker som John Dewey gir naturligvis dette aspektet første prioritet. Det er klart at han leverer i *Democracy and Education* når han sier: «Den atskillelse som dreper historiens vitalitet er isolasjonen fra det moderne sosialelivets beskaffenhet og problemer. Fortida bare som fortid er ikke lengre av interesse for oss. Der-

som vi hadde gjort fullt og helt opp med den, ville der bare være en fornuftig holdning overfor den. La de døde begrave sine døde. Men kunnskap om fortida er en nøkkeli til å forstå samtidia.»³⁰ Denne målformuleringen – at historien skal hjelpe elevene til å forstå sin egen samtid bedre – er på ingen måte entydig. I en versjon uttrykker den at historien skulle gi oss resepter for løsningen av aktuelle spørsmål. Det er denne tolkingen som ligger til grunn når man f.eks. bruker vår forsvarspolitikk i tida før 9. april 1940 som bevis for hvorledes vi bør stelle oss i dag. Eller når man i dagens Tyskland viser til Polen som et bevis for at et folk kan bestå i 150 år uten å være en stat. Tross den langvarige delingen da tre stormakter besatte hver sin del av landet, ble Polen gjenopprettet som en selvstendig stat. Gir ikke det et bevis for at en samling av Tyskland vil være mulig selv langt inn i framtida?

Historien selv tyder på at en skal være varsom med å bruke den på denne måten. En beretning om den franske statsmannen og historikeren Adolphe Thiers gir et illustrerende eksempel på det. Thiers kente til at marsalk Windischgrätz i 1849 hadde hatt stor suksess med følgende taktikk overfor de revolusjonære: Han evakuerte først Wien, omleiret så byen og vant deretter med letteth over sine motstandere. Og da Thiers i 1871 stod overfor truselen om opprør, forsøkte han den samme taktiken. Han evakuerte Paris, men i hans situasjon ga det bare kommunardene et pusterom til å organisere seg. Resultat ble at det brøt ut borgerkrig i det øyblikket Frankrike stod overfor fienden.³¹

Hvorfor mislyktes så Thiers? Eller hvorfor gir ikke historien oss praktiske lærdommene? Forklaringen må søkes i det forholdet at to situasjoner, en fortidig og en aktuell, sannsynligvis aldri er helt analoge. For selv om problemet gjentar seg, så vil de allmenne eksistensbetingelsene skifte. Nye forhold og nye årsakssammenhenger gjør seg gjeldende.³²

Nei, skal historien sette oss bedre i stand til å forstå vår samtid, da må det heller være fordi den kan vise oss hvorledes verden av i dag er blitt til. Tar vi f.eks. for oss begrepet demokrati eller demokratiet som en fungerende realitet, så kan en naturligvis forsøke å forklare elevene dette under henvisning til vårt nåværende styresett. Men vil ikke elevene få større forståelse

for begrepets innhold dersom de får høre om de tilstandene som demokratiet vokste fram av? Vil ikke nettopp beretningen om det gradvis gjenombruddet for demokratiet i vårt land best belyse den idé det står for, de forutsetninger det hviler på, og de problemer det står overfor? Er det ikke slik at enhver åndssørbeider føler behov for å orientere seg historisk når han skal sette seg grundigere inn i en slik sak?

Dersom denne oppgaven — at historien skal vise oss hvordan den verden som vi befinner oss i, er blitt til — blir den dominerende, vil stoffseleksjonen helt naturlig ta sitt utgangspunkt i den nåtidige situasjonen med dens problemer.³³ Eller undervisningen må i det minste koncentrere seg om de aspekter og de hendingene fra fortida som har relasjon til og som alltid har vært virker inn på nåtida. Wolfgang Klaftki formulerer det slik: «Utvilget av det som bør minnes, gir seg altså stadig på nytt av oppgavene i nåtida og den nærmeste framtida. Bare det kan bli levende for det unge mennesket som lar seg påvise i hans samtid som en kraft som fremdeles virker og som lar seg representere og levendegjøre på nytt.»³⁴

Klaftkis krav behøver vel ikke nødvendigvis å medføre vesentlige endringer i det innholdet som tradisjonen har gitt den elementære historieundervisningen. Det skyldes bl. a. at de emnene som en finner oppført i f. eks. de nordiske læreplanene, har fått sin plass der fordi de er blitt betraktet som vesentlige for elevenes forståelse av sin egen samtid. Men dersom denne målsettingen aksepteres sterke emn tilfeller er i disse planene, vil det sannsynligvis resultere i at man legger mest vekt på den aller nyeste historie. Det vil nemlig gjøre det enklere for elevene å få øye på sammenhengen mellom fortid og nåtid. Det er også en naturlig konsekvens fordi den nærmeste fortida er den nytigste fra et praktisk og umiddelbart synspunkt.³⁵ På denne bakgrunnen må man forstå tendensen i nyere læreplaner til å legge større vekt på den moderne tids historie og de forslagene som går ut på å koncentrere undervisningen om de siste 200 års historie.³⁶

Det helt radikale bruddet med den tradisjonelle historieundervisningen kommer først når denne målsettingen avviser den kronologiske ordningen av lærestoffet, og undervisningen helt og holdent tar sitt utgangspunkt i aktuelle verdensproblemer

(«current world affairs»).³⁷ Det ble gjort i et amerikansk forsøk som ble gjennomført i skoleåret 1948/49. Motiveringen for forsøket var et sterkt ønske om å vise elevene at historien er myrtig i den forstand at den bringer kontinuiteten mellom fortid og nåtid fram i dagen. Historien ble derfor bare bakgrunnsmateriale for forståelsen av nåtida, og det historiske stoffet ble ikke trukket inn med mindre det klart bidrog til å øke forståelsen for det aktuelle emnet som ble behandlet. I dette forsøket opererte man med 26 brennaktuelle emner. Elevene arbeidet f. eks. med «Israel. Løstet oppfylles», «Russisk-amerikanske relasjoner», «De forente nasjoner. Forum eller regering?», «Forsking — det åpne sesan til framskrift». Eksemplene viser tydelig at her vil de aktuelle problemene ved et gitt tidspunkt bli helt bestemmede for hva elevene får vite om fortida.

Dette programmet vitner om en særdeles udogmatisk holdning til historien, og det er all grunn til å tro at det vakte elevenes interesse. Men kan en samle undervisningen bare om nåtidspornenes historie? De skarpeste innvendingene kommer i dette tilfeller fra historikerne og ikke fra pedagogene.³⁸

At de to gruppene ser noe forskjellig på spørsmålet, kan for en del skyldes at historikerne kjenner fragt som vitenskap på en helt annen måte enn skolefolkene. Pedagogene virker kanskje en smule naïve med sin skråsikre tro på at historien er direkte myrtig. Historikeren som kjenner til hvor smertefullt vanskelig det er å påvise uomstøtelig sikre sammenhenger mellom historiske hendlinger, vil først spørre om historien virkelig kan vise livordenes nåtida er blitt til.

Men selv om svaret blir et betinget ja, så vil historikerne, og spesielt de av dem som står på historicismens grunnsyn, hevde at framstillingen av fortida blir fattigere og mindre sann dersom en bare hefter seg ved de sennonere som har relasjon til nådige problemer. Det rikeste bildet av fortida får en dersom en studerer den slik den virkelig var. Det gjør en nemlig ikke når en bare ser på forbindelsen mellom fortid og nåtid. Da studerer en utslukkende røttene til det 20. århundret. Hendingene rives ut av sin egen kontekst, og fortida forsvenges. Historieundervisningen blir uhistorisk.

Med denne innvendingen føres vi over i en tredje variant av dette målaspektet, som sier at historieundervisningen skal

hjelpe elevene til å forstå sin egen samtid bedre. Denne sier at målet kan realiseres ganske enkelt fordi historisk innsikt utvider og beriker menneskers sinn. Det er ikke unytig å studere fortida selv om forbindelseslinjene til vår egen tid ikke trer klart fram. Lar man i stedet fenomenenes egenverdi bli avgjørende for stoffutvalget, så kan man studere fortida som en kontrast til nåtida. Og det er meget nyttig fordi man da kan lære å kjenne samfunn som er organisert på en annen måte enn vårt, og Fordi vi da kan få innsikt i menneskelig afferd som rører en tenking og vurdering som er oss fremmed. Det stiller vår egen livsform i et større perspektiv. Pieter Geyl sier:

«Skal vi kunne kaste lys over vår egen tid, er det ikke tilstrekkelig bare å påvise sammenhengen med tendenser og strømninger i den aller nærmeste fortid som den åpenbart har sitt utspring i. Det er hele historien som vil hjelpe oss til å forstå den verden vi lever i. Et menneske som har sett seg inn i fjerne og fremmedartede livsformer, som er førtrolig med store begivenheter og personligheter i en bestemt periode, som har vurdert motiver og kildemateriale og sett hvordan karakter og storhet gir seg til kjenne på de mest overraskende måter, eller har studert endringene i det sosiale mønster og virkningen av de økonomiske faktorer — er menneske med slike forutsetninger vil sannsynligvis også lettere kunne gjøre seg opp en begrunnet mening om samtidige fenomener og strømninger, enten de er av kulturell eller politisk art.»³⁹

Geyl understreker her den indirekte nytten uten samtidig å nekte at vi også interesserer oss for sammenhengen mellom fortid og nåtid. I praksis såvel som i teori vil han få tilslutning til dette «både — og» fra de fleste historikere. Bør da ikke også skolen gjennom sin undervisning tilgodese begge utvalgskriteriene?

I sin oversikt over de forskjellige målsettingssyn betegner Hans Ebeling ett av dem som det monumentale. Dette betrakter først og fremst faget som et verdifullt middel i karakteroppdragelsen fordi berettningene om fortida er så rike på fingerpek, formaninger, forbilder og eksempler for ens personlige livsforsel.

Den monumentale holdningen kan vise til en lang og fornem tradisjon. Fra den pedagogiske idehistorie vil en vite at den er

blitt forsiktiget av da Feltre, av Luther og Herbart. I norsk skoledebatt fra andre halvdel av forrige århundre støter vi også ofte på det. Mange arbeidet da energisk for å skaffe faget en plass i allmueskolen, og Ole Vig som var en av dem, argumenterte bl. a. med at «Den (historien) var i det minste enda en rig Grube af Exemplar paa Dyder og Lyder, de siste til Advarsel, de første til Efterfølgelse for os». ⁴⁰ Noen tiår senere forteller N. Herzberg, som nok har lest Luthers «Über den Nutzen der Historien», at historieundervisningen gir lærdom som utvikler karakteren, og han fortsetter: «Denne lærdom giver historien især gjennom skildringer av store og ædle personligheders liv, deres fromhet, fædrelandskjærlighet, uegnytte, schvorneg-telse, medens den på den anden side viser hvorledes lastefuldhed, fejghed, egennyte har bragt ulykker ikke alene over ved-kommende person selv, men over hele folk og tider.»⁴¹

Med den reformpedagogiske bevegelsen i dette århundret ser det ut som den monumentale målsettingen trer i bakgrunnen. John Dewey finner det uriktig å bruke historien som et reservoar av anekdoter som tjener til å indoktrinere visse moralske lærdommer.⁴² Denne framgangsmåten kan umulig gi resultater. Den skaper i beste fall en forbijående emosjonell glød og i verste fall gjør den elevene immune overfor moraliseringen. Det uheldigste er likevel at en undervisning av dette slaget vil stille seg i veien for det enes varige og konstruktive moralske bidraget som historien kan gi, nemlig det som ligger i en mer intelligent forståelse av de sosiale situasjoner i nåtida.

Men i dag kan vi konstatere at dette aspektet har overlevd angrepene. I *On Education* sier Sir Richard Livingstone: «Mange ting har hengt og bidratt til menneskehets fram-skritt: biologi, klima og økonomiske forhold har spilt en rolle, men det har også de store menn. Her er vi på sporet etter de eksempler, den inspirasjon vi søker. Det er dette aspektet ved historien som vi må koncentrere oss om dersom vi søker normer og verdier og det mest verdifulle i menneskelig natur og atferd.»⁴³

John Deweys innvending var hovedsakelig av psykologisk art, og det er slett ikke gitt at elevene er så uimottakelige som han framstiller det. Om ungdom i førpubertets — og pubertetsalderen skriver H. Roth: «Historien blir nå til en eksempel-

samling av ledende menn som de slutter opp om eller tar avstand fra. De (elevene) ser på sinnelager, på karakteren til en person. Den pubertetsunge blir, som Petzelt så treffende sier, til en kritisk «eksemplksamler» i historien: «Han søker eksempler på trofasthet, forraderi, storhet, innsats og skapende virksomhet som skal gi ham en målestokk for hans eget liv. Historien blir til livskunnskap, til eksemplksamling for nåtida, til orientering for livsveien.»⁴⁴

Det psykologisk mulige er alltså diskurabelt. Det avgjørende i spørsmålet om oppgavens berettigelse blir derfor om vi har har å gjøre med en målsetting som faget ut fra sin egenart ikke kan ivaretas. Illustrerer historien at dyden er lønnsom? Gir historien de nødvendige bevis for det ene eller det andre moralstemet? Svarene må bli negative — og derfor må heller ikke faget brukes for slike formål i skolen. Faget brukes også på en tvil som måtte dersom en — slik det er foreslått — foretar et utvalg der en koncentrerer seg om «personer som har spilt en fremtredende rolle i historiens utvikling, og som i vår egen tid fremdeles kanstå som idealer for den oppvoksende slekt». Hensikten er i dette tilfallet utvilsomt den aller beste, men må ikke resultatet bli at elevene får et forvrengt bilde av fortida?

Her vil en derfor hevde at elevene må få møte fortida «slik den var». Det er ikke langt mellom de strålende skikkelsene i fortida, og den er sannlig ikke mindre tert befolket med listige, svikefulle og viljesvake individer. Disse bør så elevene få møte i den utsreakning personene har gjort seg fortjent til omtale ut fra en historisk vurdering av deres innsats og berydning. Det forhindrer ikke at skikkelsene etter fortjeneste, og så får en bare håpe at elevene identifiserer seg med de positive kreftene.

Dersom dette målsettingaspekter betones sterkt, blir det enå en gang naturlig å gi bred plass til det biografiske element. Det skulle heller ikke herske tvil om at dersom man tar sikte på å etablere en identifiseringsprosess, da får enhver ledetrådsvitnet med etikettering ved hjelp av abstrakte begreper og oppregning av navn og data, liten verdi. Det vil i stedet kreves et intensivt studium som går i detalj. Læreren må beflette seg på fargekitt utmalende og menneskelig varme, livfulle fortellinger. Dette målet kan kanskje også i noen grad realiseres dersom

elevene får arbeide med bilder, kart, dokumenter og andre kilder.⁴⁶

Reformpedagogikken skjøv som nevnt de historiske skikkelsene som etisk inspirasjonskilde noe i bakgrunnen. Til gjengjeld hevdet den desto stertere at undervisningen måtte gjøre elevene kjent med metodene for innvrimming av historisk kunnskap. Men hva betyr det?

I reformpedagogisk språkbruk mente man med dette sjeldent noe mer enn innføring i en metode som lot seg anvende i alle fag. Det man hadde i tankene var en allmenn verktøyføring av det slaget som Normalplanen anbefaler når den sier om undervisningen i historie at den «skal gjera eleverne føre til å nytta vanlige handbøker og annan litteratur, så dei sjølv kan skaffa seg opplysningar og kunnskapar i soge etter dei har gått ut or skulen og». ⁴⁷

Men når man i tysk diktatisk etterkrigs litteratur og i amerikansk litteratur fra 1960-årene taler om metodisk skolerung, er det oftere den spesifikke historiske forskningsmetoden har i tankene. I USA har denne målsettingen en klar sammenheng med den nye vitenskapssentrerte læreplantenkingen som er knyttet til navn som Jerome Bruner, Philip Phenix o.a. Denne vil koncentrere undervisningen om de vitenskapelige disipliner og deres strukturer eller «basic ideas». ⁴⁸ Det medfører bl. a. som Ph. Phenix sier at «Undervisningen må oppfattes som en ledet rekapitulasjon av den forskningsprosessen som skapte de fruktbare forråd av organisert kunnskap som utgjør de etablerte vitenskaper». ⁴⁹ Overført på historieundervisningen betyr dette, sier Van R. Halsey Jr., at bare dersom eleven får lov til å være historiker for en stund, vil han få noen forståelse av hva det er å studere historie.⁵⁰

Begge varianter av denne målsettingen går sammen med en tendens til å legge mindre vekt på faktiske kunnskaper og framfor alt på detaljkunnskaper. «Derimor har det mindre å seia at eleverne får innprenta ei større mengd med einskildting, namn, årstal osv. som dei aller fleste av elevane mødest med å læra og lett gløymer, og som dei lite eller ikke får bruk for senare», sier Normalplanen.⁵¹ Og Van R. Halsey Jr. hevder at «essen- sen i det historiske studier er utforskning (Inquiry) heller enn det å mestre en serie fakta eller «svar».

Så lenge det dreier seg om et historiestudium på høyskole- og universitetsnivå, kan det ikke herske noen uenighet om at metodisk skoleringen i videst forstand må få høy prioritet. På det gymnasiale planet skulle det kanskje heller ikke melde seg så mange innvendinger. Men når det gjelder grunnskoleundervisningen, så vil man for det første tvile på om elevene er modne for en innføring i historisk forskningsmetode. Kan elevene virkelig ha utbytte av å bli ført inn i kildegranskningens problemer med opphavsbestemmelse, datering, ekthet, teknastvhengighet, brukbarhet, troværdighet? Foreløpig må vi nøye oss med å si at vi vet ikke sørst om dette, men det kan ha sin interesse å høre at 1960-årenes læreplantenking i USA er meget optimistisk. Jerome Bruner hevder at «ethvert emne kan formidles effektivt i en redelig intellektuell form til ethvert barn på et hvilket som helst utviklingstrinn».³² Den avgjørende innvendingen, hva enten det dreier seg om allmenn verktøylering eller historisk forskningsmetode, ligger derfor på et annet plan. Wilhelm Flitner utformer denne når han sier at i undervisningen på elementærtrinnet må tyngdepunktet ligge, ikke i metoden, men i historien selv.³³ Elevene skal bli kjent med fortida som et hele, og lærerens første og fundamentale oppgave er å fortelle historien, dette maktige epos, for barna.

Denne meningforskjellen kan for en del føres tilbake til forskjellige syn på hvilken verdi lærestoffet har. Er det av betydning først og fremst på grunn av sin utleserfunksjon, dvs. fordi det lar seg bearbeide av elevene slik at de over seg opp i visse arbeidsmåter og teknikker? Eller har lærestoffet sin verdi i seg selv som bærer av kunnskaper og holdninger som elevene skal tilegne seg fordi det nå engang er slik at menneskers utvikling i hovedsaken bestemmes av den kulturen det møter?

I den vitskapssenterte amerikanske læreplanbevegelsen har man forsøkt å ivareta begge oppfatningene. Den siste ved å samle oppmerksomheten om fagenes strukturer eller «basic ideas». Et forsøk på å føre denne tenkningen ut i praksis har resultert i et opplegg der lærestoffet er delt opp i enheter.³⁴ Hver enhet svarer til to ukers arbeid og lærestoffet består av kilder som elevene skal utlede konklusjoner av. En spesiell historisk hending kan utgjøre en enhet, men det kan også et emne eller en hel epoke. Elevens angrep på stoffet veksler også

slik at de noen ganger starter med en hypotese og andre ganger uten.

Blir derimot den metodiske skoleringen eller verktøyleringen det helt dominerende formålet, behøver ikke læreren å bekymre seg så sterkt for lærestoffets betydning sett fra et historisk synspunkt. Det kan komme ut på ett om emnet er hendingene i 1814 eller en bygdehistorisk trivialitet så sant stoffet lar seg bearbeide av elevene.

Vi har nå drøftet en rekke av de spesielle målsettingsaspektenes som nevnes hyppigst i debatten om historieundervisningen. Flere kunne omtales, men vi har allerede grunnlag for å konstatere at spesielle aspekter kan trekke etter seg et bestemt innhold. Vår analyse skulle imidlertid også vise at lærestoffet i faget vil være avhengig av hva en mener om historiens egenart. Vi har ikke kunnet unngå å berøre spørsmålet allerede i dette kapitlet, men vi skal nå ta det opp til en mer systematisk behandling.

HISTORIENS EGENART

historien er fortida, men den rekonstruerer den imaginært og beretter om den. Historie er arbeidet med å gjøre fortida levende for dem som lever i dag.²

Nå finnes det nok dem som vil komplisere dette enkle utgangspunktet ved å si at en må skjelne mellom fothistorisk og historisk tid på den ene siden og mellom historie og samtidshistorie på den andre. Men det er vanskelig å argumentere for slike grenseoppganger, og når de så dessuten ikke får noen prinsipiell betydning, er det liten grunn til å holde fast ved dem.³

Da er det forholdet langt viktigere at historikerne ikke er alene med sin interesse for fortida. Både samfunnsvitenskapene og visse disipliner av naturvitenskapene studerer fenomener som er fortrige. Sosiologene går ofte bakover i tida og forsøker å få tak i visse utviklingsmonster ved hjelp av statistiske metoder. Utviklingen av en dal, forandringen i et elveløp, vandringer som isbreene har foretatt, alt dette er fortidige data. Men de er likevel ikke historiens, men geologiens studieobjekt. Dersom blir vi nødt til å spørre om vi kan peke på spesielle fenomener fra fortida som er historikernes spesifikke forskningsobjekter. Eller er det slik at denne disiplinen studerer de samme fenomener som en rekke andre vitenskaper, men forsøker å beskrive dem på en måte som historien ikke har felles med andre disipliner.

Hva er historie? Spørsmålet har reist en stadig mer og mer omfattende debatt i den senere tid og inkluderer en lang rekke del-spørsmål. Fra et fagdidaktisk synspunkt får imidlertid mange første de teoriene som er utviklet om der historiske forløp. Har det noe mening? Hvilke krefter er der som styrer den historiske prosessen? Det gjelder for det andre historieforskningens metodiske problemer med bruken av kilder, kildegranskning og kildekritikk. I en pedagogisk analyse er det sørslig denne vitenskapens studieobjekt som interesserer. Hvorledes kan en karakterisere historiske fenomener? Vi er da for det første interessert i å få klarlagt hvorledes historiske fakta kan bestemmes etter «stofflige kriterier», dvs. ut fra en bestemmelse av hvilke feno-mener og data historien beskjeftriger seg med. For det andre er vi også interessert i «formale kriterier» som peker ut de særtrekk som heftet ved historiske fakta og som skiller dem fra de fakta andre vitenskaper presenterer. I noen grad er særtrekken funnet i den historiske måte å beskrive dem på heller enn i fenomenene selv, og vi må av den grunn si at vi er interessert i så vel objektene for historieforskningen som dens særlige måte å beskrive dem på.⁴

En beretning om fortida

Selv med denne avgrensningen kan det by på store vansker å skulle bestemme historiens saksområde. Vi skulle imidlertid ha et sikkert utgangspunkt dersom vi påstår at historien beskjeftriger seg med fenomener som er fortidige. Det beryr ikke at

Mennesket i fortida

Når historikeren spører lukten av menneskekjøtt, vet han at der ligger hans problem, har den franske historikeren Marc Bloch sagt, og han får sterk oppslutning om sin definisjon. Den mer presise formulering kan veksle fra den ene framstillingen til den andre, en sier at historien beskjeftriger seg med «menneskelige hendinger i fortida», en annen sier at historie er en term som refererer til «menneskelig fortid, til hendinger som angår menn og kvinner i fortida». En tredje taler om «hendinger som mennesker har begått i fortida». Vagere uttrykk som

menneskelig handling og skjebne eller «menneskelige forhold» forekommer også. Men alle definisjonene gjør det klart at det er mennesket i fortida som er historiens studieobjekt.

Tenker en etter, vil en raskt innse at denne tilsynelatende klare avgrensningen må tolkes og presiseres nærmere. Hvor går for det aller første grensen mellom den menneskelige fortid og den ikke-menneskelige? Har vi her definert historien på en slik måte at f. eks. fortidas kunstverk, klimaforandringer og geologiske fenomen blir historikeren uvedkommende? Faller det innenfor saksområdet i en disciplin som beskjefteger seg med menneskelig fortid, å studere et jordskjelyv? I praksis har historikerne aldri gått av veien for å omtnale f. eks. et jordskjelyv, uten at de dermed er kommet i strid med fagets egenart slik den her er forstått. Det skyldes at historikerne ikke har studert jordskjelvene som naturfenomen. De har ikke forsøkt å klarlegge årsaken til at jordskjelyv oppstår eller lagt an på å beskrive hvorledes spenningen i et jordskjelyv brer seg. De vil ikke interessere seg for et skjely som et ledd i en beviskjede med sikte på å forklare hvorfor de store og sterke jordskjelvene opptrer i bestemte størk. Likevel hører jordskjelyv til historikernes saksområde dersom det har influert på og kan forklare menneskelig aferd i fortida. Virket det impon på bosettingene i områder, fikk det betydning for næringslivet? På samme måte vil historikeren også interessere seg for produkter som er et resultat av menneskelig handling fordi de bidrar til å forklare den menneskelige fortid. Derfor vil historikeren interessere seg for musikken i fortida, for vinavlen og for klesmotene eller -skikkene. Heller ikke denne presiseringen forteller med full nøyaktighet hvor langt historikeren interessefelt rekker, men vi kan ikke her si mer enn at fenomenene også har historisk interesse dersom de kan «omsætes i menneskelig aferd» eller selv er en funksjon av menneskelig handling.⁴

Det potensielle problemområdet som en historiker kan borte seg på, blir på denne måten meget vist. Går det da ikke an å peke på spesielle menneskelige forhold som spesielt historikeren skal ta seg av?

Ottar Dahl sier i sin avhandling *Om årsaksproblemer i historisk forskning* at «historieforskningens emneområde består av sosialt relevant menneskelig aferd og slike ikke-menneskelige

forhold som er relevante til sosial menneskelig aferd».⁵ I andre framstilling brukes ord som læren om «menneskenes samfunnsliv», «mennesket som samfunnsvesen», studiet av «sosialt liv» eller f. eks. utforskningen av «forgangne tiders mennesker i forgangne tiders samfunn».⁶ Også slike definisjoner er meget vide, men de gir likevel en viss konkret avgrensning av historiens område fordi de betyr at forskningen skal koncentrere seg om relasjonene mellom menneske og om menneskelige handlinger som et resultat av krefter i miljøet. Det betyr nemlig at mennesken som enkeltindivid ikke lenger interesserer. Den enkelte blir først et relevant objekt for historiestudier når han opptrer på vegne av massen, som ekspONENT for sterke krefter i samfunnet, dvs. som sosialt fenomen.⁷

Konsekvensen blir at historien ikke er de store mennis bioografi, og en slik definisjon fører lett til sterkt skepsis overfor det biografiske element i historien. E. H. Carr understreker denne oppfatningen med å si at han føler seg fristet til å «skille mellom biografien, som behandler mennesket som individ, og historien, som behandler mennesket som en del av en helhet». Fristende er det også å «antyde at god biografi er dårlig historie».

På pedagogisk hold har John Dewey gjort seg til talmann for den definisjonen som vi drøfter her. Også han stiller seg skeptisk til det biografiske elementet, mens han på den andre siden mener at når historien er studiert av sosialt liv, da må det medføre at en vier studiet av primitivt liv stor oppmerksomhet. Ikke for å invitere elevene til å oppleve sensasjonelle og opphissende utslag av villskap, men fordi det nesten er umulig for elevene å forstå hva sosialt liv er, bare ved å studere det sterkt kompliserte moderne samfunnet. Det primitive samfunnet tilbyr her hjelp fordi man i dette finner igjen de fundamentale elementene i vår nåværende situasjon i en sterkt forenklet utgave.

Eitt som historiens saksområde er det sosialelivet, mener Dewey at undervisningen dessuten må lægge stor vekt på «arbeidets historie» («industrial history»). Med denne betegnelsen mener han beretningen om hvordan menneskene gjennom tidene har sikret seg det materielle livsgrunnlaget. Han finner dette aspektet verdifullt av to grunner. For det første vil arbeidets historie gi kunnskap om de suksessive oppdagelser som er

gjort av den teoretiske vitskapen, og den vil vise hvorledes denne er blitt anvendt for å kontrollere naturen og for å skape større tryghet og større velstand. Med dette vil årsakene til sosial framgang tre fram i dagen. Det andre fortinnet ved dette aspektet av historien er at den gir en framstilling av de tingene som helt fundamentalt angår alle mennesker, nemlig det å skaffe seg livsopphold. For der er en ting som hvert menneske må gjøre, og det er å leve. Og der er en ting samfunnet må gjøre, og det er å se etter at hvert individ yter sitt bidrag til den generelle velstand, og at hver enkelt belønnes for det. Arbeidets historie er derfor mer human, demokratisk og frigjørende enn politisk historie. Til slutt er dette aspektet ved historien, som viser hvorledes menneskene har tatt naturkraftene i bruk og utnyttet dem, også verdifullt fordi det gir et inntrykk av hvordan erkjennelsesmetoder og -resultater har forleidret seg. Eleverne vil på den måten få forståelse for at intellektører utvikler seg, og at det er en virksom historisk faktor.⁸

Definisjoner som sier at historiens studieobjekt er mennesket som samfunnsvesen i fortida og mennesket i interaksjon med miljøer, har en tendens til å oppre sammen med politiske venstre-sympatier. Hvor slike ikke er til stede, kan den nærmere presiseringen av historiens saksområde ta et helt annet utgangspunkt. Vi vil her først stanse ved den som sier at historikeren alltid har sin interesse vendt mot innsiden av de menneskelige handlinger som har funnet sted i fortida. Når man møter denne oppfatningen i angelsaksisk pedagogisk litteratur, vil man ofte se at R. G. Collingwood er inspirasjonskilden.⁹ For ham er det maktprålliggende å påpeke at enhver menneskelig handling både har en utside og en innside. Utsiden er den observerbare delen av en handling, og for Collingwood av mindre betydning. Vår viten om fortida er død og meningsløs person vi bare kjenner til utsiden og ikke til de tanker som lå til grunn for handlingen, dys. handlingens innside. Historiens studieobjekt blir derfor først og fremst de idéer og tanker som ledet og bestemte fortidens handlende mennesker. «All historie er tankens historie», sier han og mener med det den bevisste og formålsbestemte tenkning.¹⁰

Collingwoods synspunkter har vært stor oppmerksomhet etter at de ble publisert i 1946. I velvillig innstilte kretser tolkes

denne definisjonen slik at den skulle gi mindre rom for politisk historie enn denne er tildelt i den positivistiske tradisjonen. Positivistene godtar bare fakta og har konsekvent seg om politiske forhold fordi en her finner de reneste fakta. De veldige åndelige innsatser som skyldes en Paulus eller en Frans av Assisi har de derimot ikke interessert seg for. Nettopp disse og aspekter som kirkehistorie, kunsthistorie og religionshistorie skulle sta mer sentralt i historikerens interessefelt dersom Collingwoods definisjon ble akseptert.¹¹

Men Collingwood har også møtt sterke innvendinger, hovedsakelig fordi han vil begrense historikerens studiefelt til de rasjonale motiver bak handlingene. Han ser på ingen måte bort fra at menneskene lar seg lede av irrasjonale elementer som frykt og begjær, men han henviser dem til psykologien.¹² Med det bryter han klart med all praksis innenfor historisk forskning — og det føles berettiget å innvende at lidenskapene er en del av mennesker og av historien.¹³

Dette er utvilsomt innvendinger som har tyngde, og W. H. Burston aksepterer dem for så vidt som han mener at det ikke er nødvendig å sette litt heststeg mellom hendingens innside og bevisst tenkning. Det er tilstrekkelig og fruktbart, mener Burston, å følge Collingwood bare så langt at man skiller mellom en utside og en innside. Ursiden er da den handlingen som uttrykker innsiden, som består av motiver, intensjoner og formål. Men en vil også se at Collingwoods definisjon godtas fullt ut. Det er tilfelle med Philip H. Phenix som hevder at

«historiens emne er hva personer har gjort under velovervold bruk av sin frihet og i lys av moralisk bevissthet. Historien er beretningen om hva menneskene har brukt seg selv til innenfor rammen av sitt fysiske og sosiale miljø. Den er beretningen om menneskehets moralske vågemot, om bestemmelser til godt og vondt og om vurderinger som avslører seg i konsekvensene. — — — Målet for den historiske undersøkelse er derfor å forstå spesielle bestemmelser som folk har tatt i for tida.»¹⁴

Dette er forsvrig et synspunkt som gjør seg enda sterkere gjeldende i tysk didaktisk litteratur og der uten noen påvirkning fra Collingwood. På spørsmålet om hva som er historiens saksområde og vesen, blir det igjen og igjen vist til Hermann Nohls

ord fra 1926, om at «Historiens kjerne er ansvarlighet» («Das Herz der Geschichte ist die Verantwortlichkeit»).¹⁶ Det vil si at historien ikke betrakter menneskelige handlinger og skjebner som uavvendelige forløp. Den determinerte og uavvendelige utviklingen finner sted i naturen. I historien derimot får hendingen et annet preg fordi en der står overfor åpne situasjoner. Der er det muligheter for å velge. Der må der flettes avgjørelser, og derfor kommer også ansvaret inn der. Dette betyr at det består en vesenstorskjell mellom «historie» og «utvikling».¹⁷

Denne distinksjonen forutsetter et filosofisk standpunkt som i aller høyeste grad er omstridt, og som vi her ikke skal gi oss inn på. For oss er det vesentligere at denne definisjonsmåten også får konsenskvenser for hvilke emner historikeren mer konkret vil beskiftige seg med. Erich Weiniger mener nemlig at dersom historieundervisningen skal vise mennesket som et ansvarlig vesen, da kan den ikke samle seg om tilstander i fortida, men om gjerninger. Mennesker i handlingsøyeblikket blir historiens emne.¹⁸

Når Collingwood, Phenix og de aller fleste av tidens tyske historiedidaktikere så sterkt framhever at det er menneskets bevisste formål, deits valg og ansvar historien har som sin forskningsgjenstand, må vi nok for en del se det som et utslag av den kampen som er ført for å redde historiefagets selvstendighet som vitenskap. Eller vi kan betrakte denne presiseringen av historiens saksområde som et innlegg i debatten om dette spørsmålet: har historien en spesiell måte som den ser fortidige hendinger på og som skiller seg ut fra andre vitenskapers betraktningssett?

Herz der Geschichte ist die Verantwortlichkeit» («Das

at utviklingen av de menneskelige relasjonene «gjennomsyrer av et prinsipp av universell og usvikelig regelbundethet» (Henry Thomas Buckle), og den ser det som historieforskingens oppgave å studere fortida for å finne fram til lovmessighetene eller de generelle teoriene. Historien blir på denne måten å betrakte som en samsfunnsvitenskap, og den får hovedsakelig de samme oppgaver som sosiologien.

Denne oppfatningen gjorde seg først gjeldende i andre halvdel av forrige århundre og da inspirert av positivistisk tenkning. Den hadde tilslutning fra faghistorikere som Buckle, Hippolyte Taine og Karl Lamprecht.¹⁸ Også på pedagogisk hold trenger denne oppfatningen igjennom; det går tydelig fram av Herbert Spencers bok fra 1861, *Education: Intellectual, Moral and Physical*.¹⁹ Her hevder han at historieundervisningen har det formålet å gjøre elevene bedre skikket til å utøve sine borgerplikter. Men det kan bare skje dersom faget illustrerer og belyser de riktige prinsippene for politisk handling, dersom det hjelper deg til å regulere din atferd som borgers. Faget skal i det hele tatt gi fakta som gjør det mulig å etablere prinsipper for riktig atferd. Eller Spencer sier det slik at historien skal skaffe til veie data som trengs for å finne fram til de endelige lover for sosiale fenomener. En historie med dette formålet kaller han en «deskriptiv sosiologi».

For den konkrete innholdsbestemmelsen betyr dette at Spencer finner krigshistorien verdøs. Det kan nok kanskje være underholdende å lese om generalene og deres underordnede, om hvor mange tusen infanterister og kavalerister og kanoner hver av dem hadde, om hvorledes de manøvrerte, angrep, rykket tilbake osv., men lesningen er likevel verdøs fordi det ikke lar seg gjøre å utlede noen atferdsregulerende prinsipper av slike beretninger. De kaster ikke lys over vitenskapen om samfunnet. Stort mer har Spencer heller ikke til overs for det biografiske stoffet. «Biografiene om monarkene (og våre barn lærer lite annet) kaster neppe noe lys over vitenskapen om samfunnet», sier han. Nå tar han ikke eksplisitt og prinsipielt avstand fra biografisk stoff, men det synes selvlig at det må få litt verdi i en historieundervisning med en sociologisk målsetting. For den som søker etter lovmessighetene og prinsippene, vil ikke interessere seg for de framredende enkeltpersonene.

Generalisering eller individualisering?

I dette spørsmålet peker to motstridende oppfatninger med en rekke mellomstrandpunkter seg kart ut. På den ene siden har vi å gjøre med hva vi kan kalle den generalisende betraktningen av fortida. I sin opprinnelse bygger den på den overbevisning

Søker man det allmennne, da stanser man ikke ved unntagelsesmenneske, de strålende så vel som de grusomme skikkelsene. I stedet for den tradisjonelle historien, som var en krigs- og personalhistorie, ønsket Spencer en naturlig historie om samfunnet. Den skal gi alle de fakta som forklarer hvorledes en nasjon har vokst fram og organisert seg. I detalj betyr det historien om de konstitusjonelle formér, om religionen, om sed og skikk, yrkeslivet, den estetiske kulturen, der daglig liv og lovverket.

Helt analoge synspunkter møter vi hos vårt århundres mest innflytelsesrike reformpedagogiske tenker, John Dewey. I The School and Society fra 1902 ser han der som ønskelig at historien blir en «indirekte sosiologi», dvs. en beretning om krefter og former i det sosiale liv.²⁰ I-lan kommer av den grunn til å tillegge den militære historien og der biografiske stoffet liten betydning.

Også i de senere årene har positivismens historicopfatning kommet til orde. E. H. Carr hevder at «jo mer sosiologisk historien blir, og jo mer historisk sosiologien blir, desto bedre er det for begge». Historikeren er ikke interessert i det unike ved fenomenene, men i det allmenne ved det unike.²¹ Følgelig blir klassifiseringen og kategoriseringen en sentral oppgave i den historiske forskningen. Vekten må legges mer på likhetene mellom hendingene enn på deres unike karakteristika.

Den viktigste begrunnelsen for dette standpunktet tar sitt utgangspunkt i historiske årsaksforklaringer eller bare forklarinnger. Den historiske vitenskapen beskriver ikke bare suksessive hendinger, men den forsøker også å forklare deres opprinnelse. Ingen vil bencakte historieforskningens ærgjerrighet i så måte. Men kan der skje uten henvisning til universelle lover? Er det mulig å påvise at det eksisterer et forhold mellom et fenomen og et annet uten at en har kjemnaskap til en lov som binder hendinger av det første og det andre slaget sammen? Noen vil si at det ikke er mulig, og de ser det derfor som historieforskningens oppgave å etablere universelle lover.

For undervisningens innhold, sier John R. Palmer, vil denne oppfatningen bety at oppmerksamheten i overveiende grad sammles om generalisering, om vitenskapelig metode, logiske prosesser, begrepssannelse og formulering av hypoteser som prøves til en generell teori om revolusjoner.

ut.²² Den individuelle hendingen blir viktig bare dersom den bidrar til å realisere slike prosesser. Læreren vil sørge for at elevene tilegner seg et stort forråd av empirisk verifiserte generaliseringer, ferdigheter i den vitenskapelige metoden og forsiktig bruk av språket.

Et kurs i historie som førfølger slike mål, er sannsynligvis ikke tjenet med det tradisjonelle kronologiske oppleget. Det vil da være mer passende å studere en spesiell tid på et spesielt sted. Dette studiet kan gi grunnlag for hypotesedannelsse, og så kan resten av historien undersøkes omhyggelig ned siktet på å få hypotesen korrigert. Eller lærestoffet kunne bestå av en rekke generaliseringer som illustreres og støttes opp av historiske data. Et sammenliknende studium av to eller flere segment av historien kunne også komme på tale.

I det minste i tenkingen omkring historieundervisningens innhold gjør den generaliserende betraktningen seg klart gjeldende i etterkrigstidas USA.²³ Der har da også fagets integrering med de samfunnsvitenskapelige fagene gått lengst. I Europa er ikke situasjonen den samme. Her meldte det seg allerede i den andre halvpart av det forrige århundre en sterkt reaksjon mot dette synet, knyttet til navn som J. G. Droysen, W. Dilthey og H. Rickert. De forsøkte alle å hevde historieforskningens selvstendighet og egenart og hevdet at det var nødvendig å skille mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Og historien hørte med til åndsvitenskapene.

En meget vesentlig forskjell mellom de to vitenskapsguppene var å finne i forskningsmåten, der man satte åndsvitenskapens opplevende og forstående metode opp mot naturvitenskapens empiriske og forklarende metode. I denne sammenhengen interesserer imidlertid dette skillet oss mindre. Her er det viktigere å peke på at reaksjonen mot positivismen også betrod en gjenoppiving av den kjærlighet historismen hadde til sennonenes «Eimnaligkeit», dvs. til den *individualisende* betraktningen av fortida. Den historiske forskningen var ikke som naturvitenskapen interessert i det lønnsomme og allmenne, men i det unike ved en hending eller et forløp. Den franske revolusjonen utforskes først og fremst fordi historikeren er interessert i det spesielle ved denne revolusjonen, ikke fordi han samler materiale til en generell teori om revolusjoner.

I dag står denne oppfatningen sterkt blant faghistorikerne. Benedetto Croce og Collingwood har bidratt til å feste det synet at historie og naturvitenskap er vesensforskjellige, og de fleste teoretikerne vil skrive under på at historien er orientert mot individuelle fenomener i fortida.²⁴ Men spiller denne oppfatningen noen rolle i den pedagogiske drøftingen av historien? Og hvorledes blir den utlagt?

Den største betydningen har urvilsomt denne oppfatningen hatt i den tyske debatten om historieundervisningen. I den rik-holdige litteraturen om stoffbegrenningsprinsipper som har sett dagens lys i etterkrigstida, blir det hyppig referert til Dilthey, Windelband og Rickert som har forsøkt å påvise motsetningen mellom natur- og åndsvitenskap, og som har konsekvenser for historiens plass i universitetet. Dette historiesynet aksepteres av de fleste og blir i aller høyeste grad bestemmende for det stoffutvalget som foreslås.²⁵ Den historiefilosofiske skoleringen hos de tyske didaktikene virker likevel grunn. De nøyer seg stort sett med en flott henvisning til Dilthey og Rickert, men uten å undersøke nærmere hva som egentlig ligger i deres begreper og distinksjonene. De røper også en påfallende uvitenhet om den nyere og kritiske historiefilosofien, som teller navn som Oakeshott, Collingwood, Hempel, Gardiner, Walsh, Dray. Forklaringen kan simpelthen være at den historiefilosofiske debatten i de senere årene er blitt ført med størst intensitet i England.

Men den engelske pedagogen W. H. Burston kjenner debatten og går meget grundig inn på hva den individualiserende betydningen betyr. Vi skal derfor holde oss til hans drøfting av dette spørsmålet:²⁶

Burstons utsagnspunkt er at historikerne ikke er alene om å studere fortida. Men andre vitenskaper anleger en annen betraktningsmåte. Statsvitenskapen studerer fortida, men den bruker fortidige hendinger, som f. eks. den amerikanske konstitusjonen av 1777, som eksempler på en generell tese. Den generelle tesen kan være en påstand om hva det er som konstituerer et føderalt styre («federal government»). Den amerikanske konstitusjonen er da ett eksempel. Sør-Afrikas konstitusjon er et annet. Forskeren undersøker så om den generelle tesen overlever sammenlikningen med det aktuelle eksemplet. Derfor vil han,

dersom det er mulig, abstrahere de felles trekkene som forekommer i forskjellige eksempler på føderalt styre i fortida, og nå fram til en løsning, dvs. til en *generell definisjon*. Den økonomiske eksperten forsker i fortida på samme måte. Det han søker, er forklaringer av *generell karakter*. Og både for statsvitenskapsmannen og økonomen gjelder det at de ikke ser en spesiell hending som en hending, men som et eksempel på en klasse av hendinger. De er derfor nødvendigvis ikke interessert i alle hendingens aspekter. For det å klassifisere er i det vesentligste det å abstrahere de felles trekk ved flere hendinger og å ignorere de som ikke er felles. Samfunnsvitenskapene behandler derfor fortida på naturvitenskapelig vis: de generaliserer, abstraherer og søker ikke forklaringer på individuelle hendinger, men på klasser av hendinger.

Denne generaliserte betraktningen, som vi allerede har omtalt, er ifølge Burston ikke historikernes karakteristiske måte å se fortidige hendinger på. De hevder med styrke at deres spesielle interesse ikke er rettet mot klasser av hendinger, men mot det unike ved hver individuell hending. De er ikke oppiatt av om hendingene likner hverandre, men av hvorledes en hending er forskjellig fra alt annet både før og etter. To hendinger er aldri helt like, og det er historikerens oppgave å belyse deres individualitet.

Slik framstiller historikerne selv sin oppgave, hevder Burston. Og dersom dette virkelig var den korrekte beskrivelsen av den historiske betraktningen, da ville det bety at historielæreren står overfor en umåtelig mengde av individuelle fakta og detaljer som han skal meddele klassene sine. Skal nemlig en historisk hending studeres i sin individualitet, i sin ulikhet fra andre hendinger, så må hver av dem meddeles og tillegnes separat.

Men det er umulig, heldigvis, å holde fast ved den oppfatningen at en hending er unik i enhver henseende. Var den det, kunne den i det hele tatt ikke forstås og beskrives. For vi kan bare forstå fenomenene i lys av vår tidligere erfaring, og vi kan bare beskrive dem ved å referere til liknende ting. Skal vi beskrive et spesielt bord, vil vi nødvendigvis først måtte fortelle at det er et bord rett og slett. Senere kan vi så gå over til de individuelle karakteristika. På samme måten forholder det

seg med historiske fakta. Vi taler f. eks. om den franske revolusjonen, men bare bruken av ordet revolusjon viser at vi henleider oppmerksomheten på den likheten den har med andre hendinger som kan beregnes som revolusjon. Generelt kan en derfor si at vår evne til å beskrive det unike er avhengig av at vi først bruker felles substantiv som refererer til likheter mellom den hendingen vi er opptatt av og andre.

Forholder det seg slik, skulle ikke den individualisrende betraktningen avskjære historikeren fra å merke seg det en hending har felles med andre hendinger. Han skulle tvertimot først forklare hva de har felles med andre.

Burstons resonnement leder ham på denne måten til å si at historikeren ikke bare beskjeftriger seg med det enestående, det individuelle, ved en hending. Han er interessert i hele hendingen, både de felles karakteristika og det unike. Og under den forsatte behandlingen av emnet slutter Burston seg til de synspunkter som den engelske historiesfilosofen W. H. Walsh lanserer i *Introduction to Philosophy of History* fra 1951.

Walsh hevder at når historikeren forsøker å forklare en spesiell hending, vil han gjøre det ved å se den som en del av en generell bevegelse som pågår. Det kan f. eks. bidra til å kaste lys over Hitlers reakkupering av Rhinland i 1936 dersom en ser hendingen i lys av det generelle formålet for tysk selvhevdelse og ekspansjon i tida etter at Hitler kom til makten. Dette er mulig fordi historikeren er oppratt av handlinger, og fordi handlinger igjen realiserer motiver, formål. Et og samme formål kan imidlertid komme til uttrykk gjennom en serie av handlinger enten disse nå er utført av en person eller av flere. Av den grunn kan historiske hendingerstå i en indre forbindelse med hverandre.

På denne bakgrunnen påstår Walsh at det å generalisere ikke nødvendigvis er en uhistorisk tenkning. Men han anerkjenner bare generaliseringer av et bestemt slag. Hva han kaller «open – class» generaliseringer ligger utenfor historikerens emneområde. For her er det tale om et utsagn som gjelder generelt og i sin alminnelighet om et bestemt slags fenomener. En slik generalisering forekommer når en sier om bøker i sin alminnelighet at de alltid er trykt og bestemt til å bli lest. Og fantes det bare en bok som ikke var trykt og som ikke var skrevet for

å bli lest, så ville generaliseringen være uholdbar. Det samme gjelder populær-historiske generaliseringer som f. eks. sier at «revolusjonen spiser sine egne barn» eller «pendelen slår alltid ut i motsatt retning ijsjen». Men der finnes en annen type generalisering som Walsh kaller «closed class» generaliseringer. De gjelder bare for en begrenset og spesiell gruppe av gjenstander eller hendinger. Vi har et eksempel på en «closed class» generalisering når en person sier om bøkene i sin egen bokhylle at de alle sammen er detektivbøker. Eller når man i engelsk historie sier at reformlovene av 1832, 1867 og 1884 alle sammen var forårsaket av den samme bevegelse. Generaliseringer av denne typen er ikke uhistoriske.

Dette er en analyse som må aksepteres, hevder Burston. Historikeren er nok beskjefrigt med hendingene i deres individualitet, men han vil også gruppere flere av dem sammen og med det generalisere, når hendingene står for felles formål («purposes», «policies», «intentions»). Ved det oppnår han nemlig også å kaste mer lys over den enkelte hendingen.

Vender vi så igjen oppmerksomheten mot undervisningen, da trekker Burston den konklusjon av synspunktene til Walsh at den må samle seg om emner i stedet for en mengde individuelle fakta og detaljer. Et emne vil her si at hendinger som uttrykker det samme formålet, behandles under ett. Således kunne Englands historie fra 1815 til 1832 deles inn i en rekke selvstendige emner, som hver for seg var bygd opp omkring et tema som forente mange enkelhendinger. Emnen kunne være «Sosial nød», «Undertrykkelsen fra regjeringshald», «Reform og friere handel etter 1822», «Bevegelsen for parlamentarisk reform». Det vi da anvender, er en gruppering som har rot i empiriske forhold.

Men med dette er ikke spørsmålet om generaliseringenes rolle i historiekirkingen utømt. For ser en nærmere etter, vil en bli klar over at i en forstand av ordet er også en hending som er gitt en individuell tidstidsbestemmelse, en generalisering. Slik er det fordi nesten alle viktige hendinger i fortida er utført av store eller små grupper av folk. Slager ved Hastings var ikke én manns verk, men det var strengt tatt en generalisering av handlingene og motivene hos hvert individ som tok del i det. Enda mer av en generalisering var en bevegelse som reforma-

sjonen eller den industrielle revolusjon. I denne betydningen av ordet vil det således være en viss generalisering til stede i enhver historisk beretning så sant den ikke er en biografi.

Generaliseringer av dette slaget, som ifølge Burston har det til felles at de følger de faktiske forhold, er fullt ut berettigede. En må bare være oppmerksom på at fakta noen ganger innbyr til generaliseringer og noen ganger ikke. Dersom det f. eks. dreier seg om generaliseringer som gjelder en nasjon, vil ulike perioder og ulike aspekter ved historien by på forskjellige problem. I moderne tid har det blitt lettere å foreta generaliseringer som gjelder en nasjons virksomhet, på grunn av oppkomsten av nasjonalstatene. I mellomalderen, derimot, med dens selvstendige landsbyer og byer som var lite påvirket av den sentrale ledelsen, kunne en med større rett foreta generaliseringer som gjaldt et lokalt område. Og man kunne på samme tid gjørne generalisere i internasjonal målestokk på det religiøse området på grunn av den dominerende innflytelsen som den katolske kirken øvde.

Graden av generalisering i denne betydningen vil også variere med den skala eller «level of generality» historien behandles på, dvs. avhengig av hvor lang periode og hvor mange land som omtales. Det betyr på den ene siden at jo større periode en skal omtale innen et begrenset sideantall, jo mer vil en måtte generalisere. Men det er på den andre siden klart at dersom de fortidige hendinger og tilstander skal få liv, da må det undervises på et lavt generalitetsnivå.

Her foreligger en klar konflikt. Tidsnød og stoffmengde tvinger en til å undervise på et høyt generalitetsnivå, mens de pedagogiske hensyn talar for et lavt nivå. I og for seg er imidlertid ikke det ene mer i pakt med fagets natur enn det andre, og Burston mener derfor at det er opp til læreren å finne den riktige avveiningen. Han må bare være klar over at en generalisering som er sann på én skala ikke nødvendigvis er korrekt på en annen skala. Dreier det seg f. eks. om England i det 19. århundret, kan det være en sann generalisering for hele århundretet og for hele nasjonen dersom man sier at det fant sted en bevegelse mot demokrati. Men dette er ikke nødvendigvis riktig for et hvilket som helst ti-år av dette århundret og for en spesiell region av landet. For læreren får dette den konsekvens at han

bør finne fram til et bestemt generalitetsnivå og så holde seg på det. Gjør han så bruk av lokal historie eller biografisk stoff som befinner seg på et lavere nivå enn det undervisningen normalt foregår på, bør stoff av den art bare nytes for å illustrere generaliseringer som er korrekte på et høyere nivå.

Burston vender på denne bakgrunnen tilbake til den emneundervisningen han tidligere har foreslått. Den betyr at en abstraherer på to plan. Den trekker for det første ut de selles formål som skapte en serie av hendinger, og ser bort fra andre formål som bidrog til å skape den enkelte hendingen. Dernest abstraherer den de kollektive formål fra andre mer individuelle intensioner som også kunne gjøre seg gjeldende i den gruppen historikeren omtaler. Den fulle forklaringen av en individuell hending og hele spektret av formål innenfor en gruppe kommer derfor ikke fram, og emneundervisningen trenger supplering.

Først må undervisningen vise hvorledes individuelle krefter skaper den individuelle hendingen. Elevene må derfor, til tross for at de får se hendingene som en del av et enne, også lære seg å se bort fra emnegrupperingen, og en må vise dem hendingen i dens sammenheng med alle andre ting som hendte på samme tid.

Når det gjelder det andre slagen av generaliseringer, er det helt nødvendig å gjøre det klart for elevene at generaliseringene er generaliseringer. For elev-arkider viscr ofte at de oppfatter f. eks. England på en falsk konkret måte. England oppfattes som et vesen som gikk i krig, som ble industrialisert på 1800-tallet og som befant seg i fornuftens tidsalder ett århundre tidligere. Men faktum er at mens England gikk til krig, så var en stor del av befolkningen oppattu av helt andre ting, og rasjonalistiske idéer var forbeholdt en mindre elite. For å gjøre elevene klar over at generaliseringen er generaliseringer, bør en derfor ofre noe tid på bakgrunnsstoff som gir et levende inntrykk av dagliglivet.

Burston blir da stående ved det standpunkt at historieagens egenart tillater visse former for abstrahering eller generalisering, men han taper aldri det av synet at historikeren først og fremst er interessert i den individuelle hendingen, hele hendingen og det unike ved den.

Mellom den individualisende betraktingen, som er inspirert av forsøket på å etablere historien som en åndsvitenskap, og den generalisende betraktingen, som legger historien inn under sosiologien, vil en møte visse mellomstandpunkter.

Heinrich Roth representerer ett av dem.²⁷ Han tar utgangspunkt i målet for historieundervisningen og formulerer det helt formalt som oppdragelse til historisk betinnelse («geschichtlicher Besinnung»). Av dette følger to oppgaver der den første består i en intellektuell bearbeiding av de fortrige handlinger og hendinger slik at deres indre struktur blir klart fra mån. Om denne oppgaven sier så Roth at den er beslektet med sosiologens problemstilling, og han sicerer følgende fra Harry E. Barnes *Soziologie der Geschichte*, Wien 1951: «Han (historikeren) blir faktisk til historiesosiolog så snart han forsøker å utlede lovmessigheter av den historiske utvikling.» Men på den andre siden framholder han samtidig at historien er «dypt individuell» og egentlig ikke gjentar seg. Den bearbeidelsen av historien som derfor er mulig, må bestå i å finne fram til det Roth kaller de varige sammenhenger eller grunnfrihet. Om disse bruker han også betegnelsen «konstanter». Det finnes ingen lovmessig gjentagelse i historien, men i de store omrisene eksisterer der likevel en likhet. Fenomenene vender tilbake i en liknende form. Og disse konstantene eller strukturene må barn og ungdom gradvis lære å se. Som eksemplifisering på slike slike makter som stat og kirke, stat og kultur, innen- og utenrikspolitikk, penger og rett, oppdragelse og forfatning, individ og fellesskap. I en annen forbindelse sier han at det dreier seg om slike grunnforhold som der mellom menneske og medmenneske, farsgenerasjon og sonegenerasjon, regjerende og regjerte, herskende og undertrykte, forende og de som blir ført, folk og livsrom, folk og nabofolk, krig og fred, kompromiss eller kampberedskap, stat og kirke.

Det er til denne tid bare tale om relasjoner som stadig melder seg på ny i historien, ikke om lover. Men er det ikke nettopp der sist Roth vil trekke ut av historien når han illustrerer sitt syn med en eksempelrekke, og sier at det finns typiske historiske forløp som f.eks. utviklingen fra mythos til logos, fra organisasjon til byråkrati, den etiske og sosiale kultur blir

liggende etter det tekniske framskritt («cultural lag»), trykk avler motrykk, revolusjonen spiser sine eige barn, ekstremitter berører hverandre, pendelen slår ut i den morsatte retning, heller ikke det politisk tre vokser inn i himmelen, kulturel eldes, menneskelig hovmod står for fall, også den historiske utviklingen består i utdifferensiering.

Roth er, som en ser, primært interessert i sammenlikningen og utkrystalliseringen av det som er felles. Han vil finne fram til tendensene og regelmessighetene. Derfor er han heller ikke interessert i hendingenes plassering i tiden, et forhold som forøvrig betraktes som et meget vesentlig aspekt ved fenomenenes individualitet.²⁸ Undervisningen kan med fordel koncentrere seg om de store temaene som kaster lys over de evige grunnforholdene.

Roth ender til slutt i betraktninger som skiller seg minimalt fra de sosiologiske. Han fullfører ikke den balansegangen mellom det individualisende og generalisende som han tilskirer. I dette synes Konrad Barthel å lykkes bedre i artikkelen «Das Exemplarische im Geschichtsunterricht».²⁹ Her understreker han at undervisningen i sitt innhold må være eksemplarisk for historiens vesen, dvs. for historisk betraktningsmåte og tenkning. Og denne kjenneregnen for det første ved innslikt i «motivene eller urproblemete i det historiske liv. Til disse hører de evige motsetningene som lar menneskehets historie tre fram som et drama. Det dreier seg om tvisten mellom autoritet og frihet, mellom institusjonalisme og individualisme, kirke og stat, forholdet mellom makt og ånd, mellom tradisjon og framskritt, mellom moral og politikk, statsresonnement og folkordning osv. Eksemplifiseringen viser at det Barthel har i tanken, er sterkt beslektet med det Roth kalte de varige grunnforhold eller konstanter. Men Barthel understreker sterke at de motsetningene han taler om, stadig må løses på ny og løses individuelt. Den løsningen de får, har bare gyldighet for en ganske bestemt situasjon som raskt forandrer seg.

Nå går imidlertid Barthel et skritt videre når han lærer et eksempel fra Wilhelm Weischedel for å vise hva historisk tenkning av dette slaget betyr. Ekseplet er Cæsars gang over Rubicon. Første fase i behandlingen av denne hendingen er den eksakte kildegranskingen som tar sikte på å gi en så sam bestem-

medlelse av alle detaljer som mulig. Derpå innordnes hendingen i den historiske sammenhengen. Men til slutt kan denne enkelt-hendingen også illustrere hvilken rolle avgjørelsen eller håndhevingen av makt spiller i historien. Den kan vise hvor individet overhodet står i historien og hva menneskets historiske væren betyr.

Barthel lar ikke denne historiekonflikten munne ut i mer konkrete avisninger på historieundervisningens innhold. Men den logiske konsekvensen må bli at den kronologiske framstillingen blir mindre vesentlig, og undervisningen bør legges slik at det Barthel kaller urproblemene, gjentar seg — både for at deres gjengangerkarakter og den individuelle løsningen av dem skal bli synlig.

Konklusjonen på spørsmålet om en generalisende eller individualiserende betrakting av fortida må nødvendigvis bli at de ulike standpunkter ikke gir så svært mange klare og interessante konsekvenser med tanke på undervisningens konkrete innhold. Men vi kan i hvert fall slå fast at stoffmengden uten store varsker lar seg begrense dersom det er slik at vi kan trekke lover, regelmessigheter, konstanter eller urproblemer ut av historien. For ettersom lovmessighetene eller urproblemene ikke knytter seg til spesielle hendinger, blir det i noen grad likevidig hvor en henter stoffet fra. Det er tilstrekkelig med eksempler. En generalisrende betraktnings måte ikke en kronologisk ordnet eller sammenhengende framstilling. Hevder en på den andre siden at de historiske fakta er helt individuelle, synes stoffmengden å måtte bli uten grenser. For da kan ikke en hending tre i stedet for en annen eller så som et eksempel for en gruppe av hendinger. Nå er heller ikke dateringen av hendingene uvesentlig.

Kontinuitet eller utsnitt?

Vi spør nå om historien ifølge sin natur er beretningen om en kontinuerlig fortid. Hører det til sagets egenart å skulle demonstre den utviklingen som har funnet sted? Eller forholder

det seg slik at essensen i den historiske studiet består i den detaljerte utforskningen av en kort periode, i et utsnitt av livet («*a slice of life*») eller en øy («*Insel*»)?³¹ Dersom det hadde latt seg påvise at det faktisk ikke eksisterer noen sammenheng mellom hendingene i fortida, kunne vi unngått en lengre diskusjon mellom de to oppfatningene som her støter mot hverandre. Wolfgang Schlegel prøver denne muligheten og viser til at nyere historikere har vært sterkt oppratt av å påpeke diskontinuiteten i tysk historie.³² Det historiske forløp er preget av brudd og uforutsette hendinger. Verdenskrigene og revolusjonene i vårt århundre gjør det umulig å tale om kontinuitet og organisk sammenheng slik man gjorde det i det 19. århundret. Men selv om epokene er aldri så forskjellige, så hører de sammen i en overordnet sammenheng. Motsigelsen som utesker er svar skaper en indre sammenheng. Det er dette som ligger i Burckhardts berørte ord der han sier at Luthers reformasjon reddet paveåret. Det er det som gjør at vi til tross for omstrytelser og brudd føler at vi i vårt åndelige liv ikke kan begynne på nytt hver gang. Vi føler oss overbevist om at vi står i forbindelse med forfedrenes virke.

Vi kommer da ikke utenom dette spørsmålet: er det historiens oppgave å beskrive kontinuiteten? W. H. Burston tar problemet opp til grundig drøfting, og som alltid tar han utsagnspunkt i historikerens arbeidsmåte.³³ Han hevder da at når en historiker studerer en periode, vil en del av hans rekonstruksjon bestå i å beskrive den bakgrunnen som hendingen fant sted mot, folkets daglige liv. I et neste trinn gjenskaper han så de hendingene som fant sted og beskriver dem så «sant» som mulig. For det tredje forklarer han hendingene ut fra de mål og motiver som inspirerte dem. Men dette alene gjør ham ikke til historiker og hans arbeide til historieskriving. For historikeren rekonstruerer ikke bare fortida slik som den fortonte seg for folk som levde samtidig med hendingene, han forsøker å forstå menneskene i fortida bedre enn de forstod seg selv.

I virkeligheten betyr dette at historikeren kan trenge dyptere inn i fortida enn i nåtida. Det har to årsaker. For det første er han tilskuer til og ikke deltaker i de hendinger som allerede er fortidige. For det andre, og det er her lang viktigere, har han den enorme fordelen som ligger i kjennskapet til det som

skjedde etter de hendingene han studerer. Det er lett å være etterpåklok, sies det, og det er presis denne gratis visdommen historikeren kan gjøre nytte av i sin tolkning av hendingene. Historikeren er dermed blitt i stand til å skaffe seg en dypere, om enn mindre fullstendig, forståelse av fortida enn noen kan ha av sin egen tid. Det er dette som gjør historien til et studium av meget stor verdi og som gjør at den i visse henseender overgår ethvert direkte studium av det nătidige samfunnet.

Men hva blir så konsekvensen? For historikernes vedkommende betyr det at dersom han skal kunne gi en sann beretning om en periode, da må han sitte inne med kunnskaper om sakforhold som ligger utenfor den perioden han studerer. Denne vil nemlig kaste etterpåklokspens lys over hendingene i den spesielle perioden han studerer. Det kreves kjennskap til de store linjer i utviklingen, et kjennskap som også historiestudenten (eleven) bør ha for at han skal kunne forstå de konklusjoner historikeren trekker.

Denne funksjonen, å se hendingene slik som de framtrer på bakgrunn av en prosesjon av epoker, vil Burston kalte det «vertikale perspektivet» i historien. Og han hevder at det er noe riktig i kravet om at kjennskap til de brede utviklingslinjer er en essensiell del av den historiske dannelsen. Men det forhindrer ikke at det «horizontale perspektivet», det vil si detaljstudiet som går i dybden, er en like sentral bestanddel av historien. Det gjør det nødvendig å studere en begrenset periode. For bare gjennom det begrensede studiet blir det fortidige samfunnet levende. Uten dette vil den imaginære appell gå tapt, og forklaringer og beretinger må skje i form av generelle termer. Bare gjennom intensiv forskning og beskrivelse er det mulig å vise at hendinger er generaliseringer om grupper av folk og at den individuelle hendingen produseres ved et sammen treff av faktorer. Bare på denne måten kan vi vinne erfaringer med en annen tidsalder som har idealer og utsyn som er forskjellige fra våre. Studiet av en begrenset periode setter oss også i stand til å studere samfunnet som et hele, slik at vi kan erkjenne at ulike livsspekter gjennom tiden har hatt ulik betydning. Vi kan forstå hvorledes et aspekt har virket inn på de andre og vi kan se på religion, politikk, økonomi, det kulturelle og sosialelivet som sammenhengende deler av hele samfunnslivet.

Begge perspektivene hører med i en historisk betrakning, men det er ikke nok å være klar over det. Skal historien virkelig ha verdi i undervisningen, må de to perspektivene virkelig balansere hverandre. Burston hevder derfor at historieundervisningen må bestå i en kombinasjon av omriss («outlines») og epokestudier («special periods»). Omrisset tjener til å gi et bredt og generelt bilde av utviklingen. Det skal ikke være et studium av en lengre periode som bare er mindre detaljrik, men omrisset skal gi en permanent referanseramme som studiet av en periode kan settes inn i. Omrisset bør derfor være meget generalt, og det bør kunne gjennomgås i løpet av en uke eller så i begyndelsen av skoleåret. De spesielle periodene som underkastes et intensivt studium, blir så satt inn i denne bredere sammenhengen, og mot slutten av skoleåret blir omrisset repetert. Dette opplegget har den store praktiske fordelen, hevder Burston, at vi ikke forsgives forsøker å dekke alt på det samme detaljnivået, slik det uunngåelig er blitt med det tradisjonelle kronologiske innholdet.

Når det gjelder den praktiske utformingen, finnes det nok andre muligheter enn Burstons program, men hans prinsipp om en balanse mellom det vertikale og det horisontale perspektivet vil ha sterk tilslutning.
Den drøftingen som er gjennomført ovenfor, viser tydelig at undervisningens innhold i visse henseender vil kunne bestemmes av den måten de historiske fakta defineres på. Likevel tillegges ikke fagets egenart alltid like stor betydning på fagdidaktisk hold. Størst lojalitet overfor fagets egenart finner man bland dem som hevder at det er mulig å komme fram til en objektiv bestemmelse av hvilke fakta som er betydningfull, og hvilke som er mindre vesentlige. Seleksjonsprinsippene oppfattes da som innbygd i historiens natur, og såvel målsetting som interesser får helt underordnet betydning. Den vekt som legges på fagets egenart vil også variere alt etter hvilke mål man formulerer for undervisningen. Oppfattes målet først og fremst som en innføring i historisk tenkning, blir det meget vesentlig at stoffutvalget ikke krenker det typiske for historiske fakta. Dette vil ikke i like høy grad være tilfelle dersom man f. eks. stiller opp som mål at faget skal gi forbilder eller oppdra til internasjonal forståelse. Endelig vil det naturligvis også være

slik at dersom en ønsker å sentrere undervisningen omkring barnas behov og interesser, får fagets egenskap en sterkt redusert betydning.

Mens den reformpedagogiske bevegelse ofret fagets egenskap i oppmerksomhet, har det vært en sterkere tendens i etterkrigstida, først innenfor tysk didaktikk, men nå også i amerikansk tenkning, til å legge større vekt på det. «We do not teach subjects, we teach children», yndet progressivistene fra mellomkrigstida å si. Den nye bevegelsen fra 1960-årene sier nettopp at det er faget, og faget som vitenskapelig disciplin, som skal meddeles elevene. Innholdsbestemmelser må derfor bygge på en analyse av hva som er fagets strukturer eller fundamentale ideer.³³

DEN PSYKOLOGISKE DETERMINANTEN

Mens den reformpedagogiske bevegelse ofret fagets egenskap i oppmerksomhet, har det vært en sterkere tendens i etterkrigstida, først innenfor tysk didaktikk, men nå også i amerikansk tenkning, til å legge større vekt på det. «We do not teach subjects, we teach children», yndet progressivistene fra mellomkrigstida å si. Den nye bevegelsen fra 1960-årene sier nettopp at det er faget, og faget som vitenskapelig disciplin, som skal meddeles elevene. Innholdsbestemmelser må derfor bygge på en analyse av hva som er fagets strukturer eller fundamentale ideer.³³

Den psykologiske determinanten er eleven. Valg av lærestoff kan vel ikke skje uten at en tar hensyn til elevens interesse for beretningen om fortida og hans mulighet for å forstå den. Men i hvilket forhold står så eleven til den historiske verden? Vår kunnskap om dette forholdet er i dag fragmentarisk og usikker. Vender en seg til amerikanske oversiktsartikler slik en f. eks. finner dem i årboka for 1949 fra 'The National Council for the Social Studies' eller i *Encyclopedia of Educational Research* fra 1960, så gir disse bare en oppregning av forskjellige undersøkelser med til dels motstridende resultater.¹ Noen klar og sammenhengende framstilling av den utvikling barnets forhold til historien gjennomgår, gir ikke disse kildene.

Oppsøker en tysk litteratur om emnet, er situasjonen for en del nettopp den motsatte for så vidt som en der møter en rekke forsøk på å stille opp sterkt fasepregede beskrivelser som sammenligner seg om hovedlinjene i den utviklingen barnet gjennomløper. Undertiden kan de faseorienterte utviklingsmodellene pretender å gi en framstilling av hele forholdet mellom barnet og historien. Det er tilfelle med Kurt Sonnags faseinndeling fra 1932 som bygger på Erich Wenigers bok *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*.² Denne utviklingsbeskrivelsen er meget grov og opererer bare med følgende tre faser:

1. Førpubertet: opprinnelig historiebetrakting som er innstilt på det allmenne, men som også er kritisk.
 2. Puberteten: reflekterende historiebetrakting som tar sikte på det levende og aktuelle.
 3. Ungdomsalderen: filosofisk stadium.
- I nyere litteratur blir fasene gjerne flere. I *Geschichtsunricht in der Volksschule* stiller Wolfgang Schlegel opp fire faser på grunnlag av psykologisk forskning:³
- I den første fasen som omfatter 3., 4. og gjerne også 5. skole-

6. Historieundervisningens innehold.

året, er interessen hos barnet rettet mot det ferne i tid og rom. Forestillingene er usammenhengende, punktuelle og preget av mystisk-myrtisk tenkning.

I det fjerde skoleåret kommer barnet inn i den andre fasen, som varer 5. og 6. skoleår. Nå blir spørsmålet om virkeligheten viktig. Sagnet går over i historie. Interessen vender seg først og fremst mot store menn og kvinner, mot enkeltheten. Barna sammenligner gjerne bilder, noe som betyr at det synbare er meget virksomt. I tredje fase kan elevene erkjenne motivene bak handlingene; de kan se sammenhenger, selv om dees forståelse nok kan være overfladisk og ikke strekker til for de mer kompliserte forhold. Fasen varer gjennom 7. og 8. skoleår. Senere – i fjerde og siste fase – blir historiebilder dypere og mer differensiert. Elevene ønsker nå å forstå hvorledes vår samtid er blitt til og å finne fram til løsningsmuligheter for framtida.

De enkelte aspekter ved barnets forhold til historien kan også beskrives ved hjelp av modeller som sterkt understreker de kvalitative sprang og bruddene i utviklingen. Det kan dreie seg om barns interesse for historie, eller om barners evne til å forstå historie. Det siste aspektet er behandlet i Waltraut Küppers bok fra 1961 *Zur Psychologie der Geschichtsunterrichts*, der skjelnes mellom tre formale faser:⁴

I første fase finner vi barn fra 5. og 6. skoleår. Forståelsen av det historiske stoffet foregår da bare på ett plan, den er endimensjonal, overfladisk og grunn. Barna er framfor alt i stand til å huske det som knytter seg til det lokalt kjente eller til personlig-private trekk som barnet er fortrolig med fra sitt familiære miljø. Sterke handlingsfortøy foretrekkes, og den emosjonelle deltagelsen trer alltid i forgrunnen. Innordning i tid forekommer ikke.

Når barnet kommer fram til det andre utviklingstrinnet, som tilsvarer 7. og 8. skoleår, kan en tydelig registrere en begynnende «dybde-differensiering» («Tiefengliederung»). Det som eleven til nå har registrert, ser han i denne alderen i dets virkingssammenheng. De første tilbøyelighetene til dette er følgende: anekdoten blir nå forstått som et eksempel eller et bevis; vurderinger som dukker opp, blir begrunnet; innordning i tid forekommer. Men eleven er fremdeles ikke kommet langt i abstrakt tenkning.

I den tredje og siste fasen som varer fra 9. til 12. skoleår, setter en stadig sterkere differensiering inn, og historien blir langsomt oppfattet som et finmasket garn. I tillegg til fortida som en dimensjon kommer nå også nåtida og framtidia. Forståelsen av det som fremkaller en handling, blir klar, og elevene kan farge betydningen av overindividuelle ordninger.

Mens de amerikanske framstillingene gjerne byr på en usystematisk opphopning av forskningsdata, er det fare for at mange tyske forsøkene på å finne fram til de store linjene i utviklingen medfører en uriktig forenkling. Verdien av en strengt aldersbundet faseteori reduseres delvis av det faktum at barns forståelse av historie utvikler seg i et individuelt tempo og delvis av den grunn at utviklingen ikke bare skyldes alder og modning, men også de erfaringer barnet har gjort. Vi kan heller ikke føle oss sikre på at utviklingen forløper i distinkte trinn. Sammenliknvis kommer vi sannheten nærmere dersom vi tenker oss at den skjer gradvis og foregår som en kontinuerlig vokster.

Med slike faremomenter for øye vil vi i denne framstillinga forsøke å gi en oversikt over det kjenntaket vi i dag har til barners forhold til historien. Vi vil forsøke å skape et sammenhengende bilde av utviklingen, men finner det ikke mulig å se dette forholdet som en størelse. Det må leses opp i sine viktigste komponenter dersom en skal unngå en altfor sterk skjematisering og forenkling.

Tidsbevisstheten hos barn

Den som forsøker å identifisere det egenartede ved historisk kunnskap, vil raskt finne fram til tidsfaktoren. «Den sentrale kategorien på det historiske området er *tid*. Å forstå historie er det samme som å forstå meninga med tid, og omvendt,» sier Philip H. Phenix.⁵ Særlig en genetisk historieframstilling synes avhengig av elevenes forståelse av tid. For denne ser det som den viktigste oppgave for historieundervisningen at den skal bidra til å skape forståelse for hvorledes folk i tidligere tider

og på fierne steder har influert på nåtida. Men der å forstå betydningen av historiske hendinger avhenger jo i høy grad av evnen til å plassere dem nøyaktig i tid og på rette sted.⁶

Hvorledes og hvor raskt utvikler så tidsopplevelsen og kunnskapen om tid seg hos barnet? Før spørsmålet kan besvares, er det nødvendig å gjøre oppmerksom på at vi kan skjelne mellom ulike varianter av tid. I denne sammenhengen skal vi bare peke på skiller mellom subjektiv eller personlig tid på den ene siden og på den andre siden objektiv eller abstrakt tid. Med subjektiv tid forstå vi at et mekanisk sikret intervall kan oppleves både som en meget lang tid og som en meget kort tid. Det første vil gjerne være tilfelle dersom vi f. eks. venter med spenning på en avgjørelse, mens tida ofte går altfor fort dersom vi er travelt og fasciner oppatt av et fenomen eller en virksomhet.

Med objektiv tid forstår vi tid som måles instrumentelt, og som registreres mekanisk uavhengig av den personlige opplevelsen.⁷

I denne sammenhengen lar vi barns subjektive opplevelse av tid ligge. Den interesserer oss ikke som sådan, men bare i den utstrekning den virker inn på og medbestemmer barnas forståelse av objektiv tid, som er grunnlaget for å forstå historie. En stor del av den litteraturen som omtaler barns forestillinger og begreper om tid, understrekker sterkt umodenhetstrekkene ved deres oppfatning. Hans Ebeling eksemplifiserer dette forholder når han sier:

«Først sent, og før det neste usfullkommen, når barnet fram til abstrahering av sine tidforestillinger. Forklaringen på dette er å søke i den helhet og den mangelen på struktur som preger barnets totalopplevelse. «I går» og «i morgen», «tidligere» og «senere» er helt innived i opplevelsen av «i dag». Nåtida er ikke for barnet som for filosofen den smale grensen, der utstrekningfølelse, vandrende punktet som skiller fortidas tråd fra den framtidige delen, men den er opplevelsens helhetsfylde for barnet, og «før» og «etter» taper sin betydning. Samtida er rett og slett den eneste realitet, et punkt som på ingen måte er dimensjonsløst, men som er av en vis psykisk natidsvarighet (Präsendauer) som omrent omfatter døgnet. Det gjelder også for den enfoldige voksne, og det er betegnende hvor mange primitive språk som ikke kjenner forskjell på begivenheten for «i går» og «i morgen»!»⁸

Sett på bakgrunn av det egenartede ved tidsbegreper, synes denne vurderingen kanskje ikke urimelig. For barn er det å tilgjenge seg klare tidsbegrepper noe av det vanligste. Barn lærer gjerne å kjenne konkrete objekter ved å ta og føle på dem. Det larer f. eks. at en gjenstand er tyngre enn en annen fordi den kan løftes eller dras på en vogn. Men tiden kan ikke barnet ta og føle på. Selv sammenlikner med rombegreper er tidsbegrepen de mest abstrakte. For rommet lar seg sanse direkte, og barnet lærer f. eks. å forstå at ett tre er lengre borte enn et annet tre ved hjelp av slike relativt konkrete faktorer som størrelse, farge, skygge og relasjoner til nærliggende objekter. Men tid lar seg ikke engang sanse direkte, og begrepene om den må dannes uten noen av de konkrete holdpunktene som er nevnt her.⁹ Vender vi oss så til den empiriske forskningen, får vi dette inntrykket bekrefet et sykke på vei, men ikke lenger. Det vil vise seg når vi følger utviklingen av tidsbevissthet hos barn fra skolealderens begynnelse og oppover i årsklassene.

For en utvendig betrakting vil ikke tidsbevisstheten hos skolebegynneren, dvs. hos 6- og 7-åringene, fortone seg påfallende umoden. De aller fleste i denne alderen vet godt beskjed om sin egen alder, og de kan gjøre rede for klokketid, for timer og minutter. Å regne opp ukedagene og månedene og årstidene er ikke over evne for dem. 7-åringen kan også fortelle hvilken årstid, hvilken måned og hvilken tid på dagen det er til enhver tid. Først i 8-årsalderen har barna begrep om hva et år er. Det er likevel ikke sikkert at denne tidsvitnen stikker så dypt. Den er kanskje mest bundet til riktig behandling av tall. For enna kan det skje at fortid og nåtid, «i morgen», «i dag» og «i går» forveksles. Usikkerheten hos skolebegynneren rører seg også ved at han ikke alltid viser seg å være fortrøilig med at tidsangivelser står i relasjon til et felles punkt. Som et eksempel på dette nevner Heinrich Roth at en 6-åring godt kan si til mor sin at han vil gifte seg med henne når han blir stor. Han kan til og med våge å angi et tidspunkt for når det skal skje, men den tida som nå går, gjelder bare for han. Han tar ikke i betraktning at mora vil bli tilsvarende eldre. Hver ting har enna sin tid, og han regner med at han uten vanskeligheter vil makte å innhente mora. Det samme fenomenet — vansken med å forstå «bestente tiders samtidighet» — er påvist av Jean Piaget

i en eksperimentell situasjon. Piaget lar to lekebiler fare los samtidig, men med forskjellig fart, og stanser dem så samtidig. Den ene bilen har da tilbaklagt et større veistykke enn den andre. På det grunnlaget benekter barna den kjensgjerningen at bilene ble stanset samtidig. For «det gis nettopp ikke en felles tid for forskjellig hastighet».

Skolebegynnernes vansker med tidsbegrepene kommer også til synne i sammenblandingen av tid og rom. Den kan påvises ved å forelegge barna historiske bilder, slik det er gjort av tyskeren K. Sonntag i en noe eldre undersøkelse. Sonntag ønsket å se om barna oppfatter det fremmedartede ved bildene, men dette ble forlagt til det fjerne i geografisk-romlig forstand. Det samme fenomenet gjør seg gjeldende når 8-åringen ikke er viss på om tida er like langt fra franskreden i naboområdet som der hvor han selv oppholder seg. Heinz Werner gjengir et illustrerende eksempel på denne sammenblandingen når han forteller om en 8-åring som visste at det var lørdag i Cambridge, men som hevdet at det var søndag i London fordi det var en annen by. Og andre steder i England kunne det også være mandag.¹⁰

Det bilder som vi her tegner av skolebegynnene, tyder på at der er meningsløst å tale om noen forståelse av historisk tid. Men beskrivelsen er kanskje fremdeles for unyansett. En studie av J. D. McAuley fra 1961 peker i den retning.¹¹ Undersøkelsen omfattet 165 barn i andre klasse, dvs. i 7-årsalderen, som ble bedt om å svare muntlig og individuelt på problem som hadde relasjon til tre tidsdimensioner. Det dreide seg for det første om tidsbegreper som er assosiert med selvet. Barna ble bl. a. stilt overfor følgende oppgaver: Hvem tror du har levd lengst: mor eller bestemor? Trekk opp en linje som viser hvor gammel du er, hvor gammel din mor (bro, sester eller bestemor) er. Dernest fikk barna oppgaver som gjaldt tidsbegreper assosiert med det nære miljøet. Er enuke eller en måned lengst? Kommer påske eller jul først? Et sommerferien lengre enn juleferien? For det tredje omfattet undersøkelsen også tidsbegreper assosiert med historiske hendinger. Levde Washington eller Lincoln først?

Resultatene bekrefter i første omgang vår framstilling, idet de viser at elevene hadde vanskelig for å svare på de to første kategoriene av oppgaver. McAulay konkluderer med at 7-årin-

gen synes å mangle forståelse av tid når den står i relasjon til hans nære familie og omgivelser. Det overraskende var at barna ser ut til å klare den tredje kategorien av oppgaver best. 7-åringen synes i stand til å forstå relasjonen mellom kjente handlinger fra forleda og nåtida, han assosierer personer fra historien med hvertandre og bevarer noe viten om personer og hendinger.

Men hvor dypt strikker denne forståelsen, og hvor klare er forestillingene? Ligger det mer bak svarene enn utenåktete ord og uttrykk? Det kreves ytterligere forskning før vi kan gi et sikkert svar.

Det samme er tilfelle når vi spør etter barnets utvikling opp i de høyere aldersklassene. Forskningen gir i dag ofte motstridende eller i hvert fall diffuse opplysninger. På den ene siden skaper en serie undersøkelser lett det inntrykket at barnet meget sent til sist ikke forstås av historisk tid. Arnold Gesell og Frances L. Ig omtalte 8- og 9-åringen og sier at 8-åringen kan vise en begynnende interesse for primitive folk og for livet i forleda, men hans innslikt i kronologi er utviklet.¹² Han vet f. eks. ikke om George Washington blir omtalt i Bibelen eller ikke. 9-åringen har nådd lengre og kan f. eks. vise interesse for biografiske beretninger, dvs. for livsskvensen til et individ. Han kan også interessere seg for historie og for hendinger fra før-historisk tid, men med det er det ikke sagt at han forstår historisk tid.

Waltraut Küppers undersøkelse dekker alderen fra 9–10 år og oppover og forsterker inntrykket av den langsomme modningen som tidsbegrepene er underlagt.¹³ Som et ledd i undersøkelsen bad hun elever fra 4. til og med 12. skoleårs om å svare på oppgaver av denne art: «Trafikkmidler før og nå?», «Klar før og nå?», «Husbygging før og i dag?» osv. Av svarene mener han å kunne konstatere at i 4. skoleårs er kategoriene «hurtig» og «langsamt» framherskende. Forskjellige trafikkmidler blir stilt oversor hverandre, men de blir ikke forsatt som en kronologisk rekke og ikke i betydningen et utviklingsframskrift. Det eldre står ved siden av det nåtidige, men det siste blir ikke utleddet av det første.

I undersøkelsen inngikk også en annen slags stiloppgave som elevene skulle besvare. Oppgaven bestod i å sortelle om følgende

tre historiske hendinger: «Oppdagelsen av Amerika», «30 års krigen», «Den andre verdenskrig». Svarene viste ifølge Küppers at i det 6. skoleåret er den tidsmessige innordningen av fakta ennå fullstendig irrelevant. Selv den profane historie fra den nyeste tid blir behandlet på samme måte som Bibelens beretninger. Først i det 7. skoleår begynner innordningen av hendingen i tid å spille en rolle, og nå anstrenger elevene seg forbevisst å foreta en kronologisk ordning.¹⁴

Küppers resultater stemmer meget godt med det Kopple C. Friedman kom fram til: Han forteller bl. a. at enkle tidslinjer kan bli forstått av elevene så tidlig som i 8. klasse.¹⁵ Men først ved 16-årsadleren har elevene – ifølge studier av Friedman og av Hunter – nådd de voksnes nivå i forståelsen av historisk tid og kronologiske sekvenser.¹⁶

Det er meget vanskelig å vurdere betydningen av undersøkelsene som gjelder barns forståelse av historisk tid så lenge en delvis er henvist til knappe sammendrag i oversiktsartikler. Men når det gjelder Küppers undersøkelse bør en være oppmerksom på at han forsøker å vurdere barnas tidsforståelse på grunnlag av utpregede kunnskapsprøver. Oppgavene er av en slik art at elevene må sitte inne med solid tidsvitnen for i det hele tatt å ville forsøke seg på en kronologisk ordning av hendingene. Undersøkelsen vitner derfor kanskje snarere om at barna mangler kunnskap om tid enn om en utviklingsbestemt mulighet for å tenke og ordne fenomenene kronologisk.

Når en slik motforestilling melder seg, skyldes det bl. a. også det forhold at forskningsresultatene gir til dels motstridende opplysninger. Således kom Mary Stuart i 1925 til det resultat at i en alder av omkring 10 år begynner barna å erverve seg noe av de tidsbegrepene som er nødvendige for å studere historie. Konklusjonen bygde bl. a. på oppgaver som inviterte barna til å ordne historiske skikkelsjer i tid og til å vurdere tidslengder.¹⁷ Dette er resultater som stort sett faller sammen med de inntrykk som tyskeren Heinrich Roth formidler i en ganske inngående analyse av tidsbegrepenes utvikling.¹⁸ Roth hevder at store forandringer finner sted i 9–10-årsalderen. Da dukker plutselig årstallet opp som tidsangivelse. Nå opererer riktig nok barn med årstall på et tidligere alderstrinn, men da uten egentlig tidsforståelse. Det er først når barnet ikke bare fører

årstallene til munnen, men opplever dem som «tidsmerker», at interessen for dem og forståelsen er økt. Og kriteriet på at dette utviklingstrinnet er nådd, må være at barnet oppdager årstall på hus, kirker, tårn osv., omtaler dem spontant og vil ha dem nærmere forklart.

Dersom en så iakttar 9- og 10-åringene, vil en få en klar bekräftelse på at barna nå plutselig ser alderen på tingene på denne måten. Tar en dem med til en kirkegård, kan en oppleve å se at de byser foran en gravstein. Det er et tegn på at årstallet bokstavelig føles som en henvisning til det forgagne, til det fjerne og fremmede. Med en opplevelse av den art har årstallet hatt sin egenlige fødselsdag i barnets sinn. Nå kan barnet tenke som så at «Her var det, minnesmerket vitner om det, det var i 1775, for 168 år siden». Da begynner den historiske fortid å rage inn i barnas nătid. En ny dimensjon kommer til: dybde i tid. Ofte ytrer den seg i mangfoldige tidsspekulasjoner. Barnet kaster om seg med årstall og tidsromangivelsjer. Barnet forsøker å bli herre over tida. Det snapper opp noe om århunder, årtusener og årmilljoner. Først er betegnelsen bare et tomt skjema, men resultatet blir en omtentlig tidslinje som tillater en grov epokeindeling. Foreldre som lærer kan berette at 9- og 10-åringene spontant oppdager tallene som tidsangivelse og forstår tidslinjen. Roth mener derfor at det ikke er ureluket at det her dreier seg om en original «Aha-opplevelse» av tid. Men det er også sikkert at denne tidsopplevelsen først gjennom samtaler med voksne og gjennom skolens åndelige ledelse kan bli klargjort til det den egentlig er: begynnelsen til et system for ordning av tid.

I tida før puberteten opplever altså barnet tidsrommet. Det første faste punktet er alltid år 1. Riktignok rykker det først inn på sin historiske plass når tidsrommet mellom er utfyldt, noe som tar lang tid og som ikke vil skje uten skoleundervisning, men selv uten noen fast organisert undervisning vil elevene tillegne seg et grovt tidskart eller en omriss-skisse, som blir bestemt av årstall som overleveres unøyaktig og til og med går tapt uten alvorlig arbeid fra skolens side.

Med den begynnende puberteten våkner ikke plutselig en ny tidsforståelse, slik det ofte påstås, fortsetter Roth, men en kan likevel si at nye erfaringer i omgangen med tida kommer til.

Fra først oppdager den unge sin egen «historiskhet» («Geschichtlichkeit»), dvs. at han oppdager sin egen tilblivelse, at han selv er blitt til i en helt bestemt tidsperiode, som han ugyenklig er stilt inn i. Han ser nå seg selv så å si «historisk» og forsår sin egen livstid som et ørlite utsnitt i et ufattelig tidsrom. Men i pubertetsalderen ønsker den unge å gjøre seg ferdig med denne opplevelsen av menneskers ringhet overfor tida. Han forsøker å vri seg ut av denne trykkende opplevelsen ved å spreunge den hittil gjeldende tidslinjen. Derfor søker han etter et fast holdpunkt, etter det som består, det evige som er hevet over tidsbestemte forandringer. Eller man kunne si at han først oppdager den «psykologiske» tid, dvs. tiden som et fenomen («die Zeitlichkeit») i sitt eget liv og så den «filosofiske» tid, dvs. tiden som et fenomen («die Zeittlichkeit») ved alt liv. Tid er nå også smertefull og frydfull erfaring i seg selv. Følgeligheten ved f.eks. en rekke vakre dager blir opplevd som tidsens førgjengeligheter. Pubertetsungdommen får en følelse for et tidsforløp, for en bestemt hendings tilspisselse til katastrofe i et bestemt tidspunkt, for den kraft tiden har til å lege sår, for det riktige tidspunkt for et fortagende osv. Jo mer den unge blir seg slike forhold bevisst, desto mer begynner han å reflektere over tiden. Han oppdager at hans egen fortid ikke kommer igjen og at framtida representerer en frist for hans selvrealisering. Nå skjærer han datoer inn i benker og trær. Nå inneholder dagbøkene nøyaktige datoangivelser. Nå blir hendingene opplevd og fastholdt som unike.¹ Den unge våkner det på denne tid bevissthet for *tidsepoker*, *tidsskikkelses*, *tidstil*, *tidsatmosfære*. Den pubertetsunge spor på et høyere nivå om tida har en begynnelse og en slutt. Han spor om den har en mening og et mål, om tida er herre over oss eller vi over den, om evigheten betyr at tida er uendelig eller allstedsværende, om alt det forgangne erapt, eller om det kommer tilbake. Puberteten rinner de siste slor av tida og avslører den i dens gåtefullhet enten det nå skjer gjennom en begrepsmessig forkarting eller bare anes følelsesmessig eller gjøres forståelig i myriske, religiøse eller filosofiske kategorier. Først når den unge har funnet et festet i ungdomsalderen, vinner han igjen avstand til disse spørsmålene og kommer i et jevnere og roligere forhold til tida.

Roths forskning tillegger barnet større modenhet og for-

størrelse for historisk tid enn mange av de undersøkelsene som vi har referert tidligere. I så henseende størtes han av nyere og mer kvantitativt anlagt anglo-amerikansk forskning. Findlay C. Phenix, som har gjennomgått den forskningen som er utført i perioden 1958–63, konkluderer slik: «En økende bevismengde antyder at (1) selv om der foregår en jevn vokster med alderen i evnen til å forstå tidsbegreper, så varierer denne betraktelig fra barn til barn og dukker opp hos noen barn på et mye tidligere alderstrinn enn en hittil har trodd.»¹⁹ De individuelle forskjellene kommer klart til synne i en studie av W. Linwood Chase som omfattet 192 barn i 5. klasse og 200 i 6. klasse i USA. Barna ble stilt overfor 24 oppgaver som krevede at de skulle plassere fem historiske hendninger etter hverandre i den riktige kronologiske rekkesfølge. Det viste seg da at de beste 27 % av elevene løste 56,7 % av oppgavene riktig i 5. klasse og 61,8 % i 6. klasse. De svakeste 27 % av elevene scoret bare 16,9 % i 5. klasse og 19,1 % i 6. klasse.

Den betydningen som det generelle modenhetsnivå har, blir belyst i en engelsk undersøkelse av R. Lovell og R. Slater. Prosjekter omfattet elever i alderen 5 til 9 år fra normalskoler og like mange elever fra skoler for pedagogisk subnormale elever. Forskjellige aspekter ved tidsbegreper ble målt, og det viste seg at de pedagogisk subnormale elevene i en alder av 16 eller 17 år hadde en generell forståelse av tid som tilsvarte den en fant hos gjennomsnittlig begavede 9-åringar.

Den sistne studien kan tyde på at utviklingen av tidsbegrepen er sterkt bundet til den intellektuelle modningsgangen. Dersom det er slik, vil vi være vorsomme med å legge altfor stor vekt på dette elementet i undervisningen. For da må vi regne med at den gir små resultater. Et derimot tidsfortråelsen til en viss grad også en følge av treninng, har vi sikkerhet for at vi kan oppnå noe med vår undervisning.

Frederick Pistor har tatt opp dette spørsmålet i en studie som ofte refereres og som gjelder den relative effektiviteten av to typer av «social studies» med henblikk på utviklingen av tidsbegreper.²⁰ Han fant at i en 6. klasse hvor lærerne tok i bruk tidskart og tidslinjer og andre midler for å trenne elevene i tidsrelasjoner, der gjorde ikke elevene det bedre på en tidstest enn en kontrollklasse hvor elevene hadde studert geografi og bare

tilfeldig vret historien oppmerksomhet. Begge gruppene viste imidlertid signifikant framgang sammenliknet med resultatet fra en tidligere tilsvarende test, og Pistor konkluderer med at på dette alderstrinnet er modningen viktigere enn treningen for forståelsen av tidsrelasjoner.

Men nyere undersøkelser støtter ikke Pistors konklusjon. Kopple C. Friedman fant at elever som hadde gjennomgått et kurs i verdenshistorie hvor tidsbegrepene ble viet systematisk oppmerksomhet, gjorde det signifikant bedre på en tidstest enn en tilsvarende gruppe som hadde fått verdenshistorien gjennomgått uten en slik oppmerksomhet overfor tidsbegrepene. En vel planlagt undersøkelse av Val E. Arnisdorf omfattet elever i 6. klasse.²¹ I alt 536 barn ble fordelt på en eksperimentgruppe, og en kontrollgruppe. Begge gruppene studerte de samme enhetene i social studies, men i eksperimentgruppen lå man stor vekt på virksomheter som har relasjon til kronologi. Etter en 7 ukers periode ble elevene prøvd med forskjellige tidstester, og det viste seg at den spesielle undervisningen som eksperimentgruppen hadde fått, ga utslag. Den hjalp elevene til å forstå presise og upresise tidsterner bedre; elevene iakttok sikrere den relative tidslengden mellom perioder og likheten mellom tidsdistanser som refererer til gitte hendinger; de utviklet sin ferdigheit i å ordne hendninger som er dateret; de utvikler også sin evne til å oppdaget tidsabsurditeter. Arnisdorf konkluderer derfor med at «barn kan profitere på systematisk undervisning som tar sikte på å øke deres forståelse av og deres evne til å bruke tidsrelasjoner som er felles i social studies».

Selv om vår innsikt i utviklingen av barnas tidsforståelse og de faktorer som skaper denne, fremdeles er grunn og usikker, så har vi ikke grunnlag for å uteluke innlæringen av tidsbegrep og kronologi fra undervisningen med den påstanden at det er totalt uforståelig for elevene, eller ut fra den oppfatningen at utviklingen er helt bestemt av modningen.

Forståelsen av historiske årsaksforhold

I en liten bok med tittelen *What is history?*²² sier den engelske historikeren E. H. Carr: «Studiet av historie er et studium av årsaker... En stor historiker — eller kanskje jeg mer allment skulle si en stor tenker — er et menneske som stiller spørsmålet hvorfor om nye ting og i nye sammenhenger.»²³ Nå trives tydeligvis Carr med å ta munnen full, men selv om vi gir rom for andre studieobjekter i historien ved siden av årsaksstudiet, vil der så fast at dette utgjør en meget vesentlig del av det historiske studiet.

I overskriften har vi valgt å tale om «årsaksforhold». Det er gjort i full erkjenning av at historikerne ofte har gjort forsøk på å komme bort fra begrepet årsak og i stedet heller har ønsket å tale om sammenhenger eller forklaringer eller begrunnelser. Årsaken til slike fluktforsøk kan være en alminnelig mistro til kausaltenking eller en metafysisk bestemt reasksjon på determinisme. Men sterkest melder nok skepsisen seg fordi historien har den menneskelige afferd som objekt og altså beskjæftiger seg med en høyst uberegnelig faktor. Nye betegnelser eller omskrivninger har imidlertid ikke maktet å forvirre årsaksbegrepet fra historisk forskning og tenking.²⁴ Og da har heller ikke begrepetapt sin aktualitet i en pedagogisk sammenheng.

Vårt spørsmål blir derfor: hva forstår barn av historiske årsaksforhold og forklaringer? Spørsmålet trekker straks etter seg et nyt spørsmål som kan formuleres slik: Er forståelsen først og fremst avhengig av den generelle mentale modenhet hos barnet, eller henger den sterkt sammen med den kunnskap barnet har om det saksforholdet som skal forklares?

I en undersøkelse utført av Hans Østby, «Forståelse av historiske årsaksforhold i folkeskolens avgangsklasse», berøres også denne problemstillingen.²⁵ Prosjektet startet med 668 forsøkspersoner, men tallet på disse ble etter hvert redusert til 634. Undersøkelsen omfatter både en kunnskapsprøve i historiekonstruert etter «multiplechoice»-prinsippet, en test for utprøving av elevenes evne til historisk årsaksteknking og opplysninger om intelligenskvotienten for 388 av elevene. Den såkalte årsak/virkning-testen hadde 20 oppgaver. Her er et eksempel på oppgavetypen:

- a) Italia gikk til krig mot Etiopia i 1935.
- b) Partiet som Mussolini stiftet, ble kalt «fascistpartiet».
- c) Mussolini gjorde seg til diktator. Målet hans var å gjøre Italia stort og mektig.»

Det er her gitt tre historiske opplysninger. To av dem står i årsaksvirkningsrelasjon til hverandre. Den tredje fungerer som distraktør, og elevenes oppgave var å peke ut årsaken og virkingen.

Elevenes svar viser for det første at det er ganske godt samsvar mellom resultatene av prøvene på historisk detaljkunnskap og forståelsen av årsaksforhold, $r = 0.59 \pm 0.017$. Men den viser ikke at elevenes forståelse først og fremst bestemmes av kunnskapsførret. Mellom intelligens og forståelse for historiske årsaksforhold er nemlig korrelasjonen enda høyere, $r = 0.71 \pm 0.02$.

Når Østby finner at forståelsen for historiske årsaksforhold korrelerer høyt både med historiske kunnskaper og med mental modenhet, kan det for en del føres tilbake til sværtigheter ved testen. Visse oppgaver lar seg nemlig meget lettere og meget lett løse dersom ens historiske viden er sikker. Det er tilfelle med denne oppgaven:

- a) En lov fra 1741 bestemte at hvis ikke uttrykkelig samtykke var gitt, hadde bare prestene lov til å forkynne Guds ord.
- b) Adolf Tridemand har malt et bilde som heter «Haugianerne».

c) Hans Nielsen Hauge satt i fengsel i mange år.»

Den sammenhengen som elevene skal påpeke mellom utsagn a og c, blir sterkt understreket i lærebøkenes omtale av Hans Nielsen Hauge og det gir elevene som kan sitt pensum, en stor fordel. Andre oppgaver vil derimot i langt større utstrekning stillte den alminnelige evne til å oppdage sammenhenger på prøve. Denne oppgaven kan tjene som eksempel:

- a) I slutten av mellomalderen fikk kongene i mange land større makt enn de hadde hatt før.
- b) I mellomalderen hendte det at kongene var i strid med paven og bispene.
- c) Etter at kruttet var funnet opp og skytevåpenet tatt i bruk, kunne kongene samle slagfærdige hærer av borgere og bønder.»

Når Østby dørfor påviser en relativ høy korrelasjon på den ene siden mellom kunnskaper og forståelse for historiske årsaksforhold og på den andre siden mellom intelligens og forståelse for historiske årsaksforhold, må det for en del skyldes at oppgavene ikke klart er lagt opp slik at bare den ene av de to førstnevnte faktorene blir målt. Dels skyldes det nok også at det er de intelligente elevene som sitter inne med størst historisk kunnskap. Østby finner en $r = 0.66$ mellom IQ og prestasjon på kunnskapsprøven.

Østbys opplegg gir ikke full klarhet i spørsmålet om hvilken betydning den allmenne mentale modenheten har for forståelsen av historiske årsaksforhold sammenliknet med historiekunnskapenes. Dette skulle imidlertid kunne la seg påvise klare dersom testen ble gitt til elevene på alle klassetrinn fra 4. skoleår av og oppover.

Det er gjort av Waltraut Küppers, men riktig nok med helt ulike oppgaver.²⁵ Hun bad elevene om å skrive stil om f. eks. «Oppdagelsen av Amerika» og «Trettiårskrigen». En analyse av svarene viste da bl. a. at elevene i det 6. skoleåret ikke reiste spørsmålet om hvorfor Columbus seilte vestover. Det gjorde imidlertid elevene i det 7. skoleåret, Küppers, det da bety annet enn at elevene i 7. skoleår satt inne med annen og større viten enn sine yngre skolekamerater? Svarene på en annen stiloppgave peker i retning av et bekrefteende svar. For når der gjaldt elevenes beretninger om Trettiårskrigen, som var gjennomgått for dem, viste det seg at elevene selv i 6. skoleår ontalte årsaken til krigen, om enn på en noe udifferensiert måte.

Küppers undersøkelse advarer mot å tenke for smått om barns evne til kausaltenkning. I så måte samsvarer den godt med amerikansk barnepsykologisk forskning som til dels i opposisjon til Piaget har sett innslagene av magi, finalisme, phenomenisme m. m. i barns tolding med fysisk kausalitet som et utslag av manglende erfaring mer enn som et aldersbestemt trekk.

Følgelig tyder Küppers studie på at kausaltenkingens nivå hos barn vil variere fra det ene til det andre aspekt ved historien. Så lenge elevene skal greie ut om historiske personer, lar de seg lede av et emosjonelt engasjement, og den intuitive forståelse viker for en rasjonal, diskursiv og kritisk tenkning først

i 7. og 8. skoleår. Da først ser eleven på den ytre hendingssammenhengen og erkjenner virkningen av en handling. På dette trinnet finner en for første gang historiske sammenlikninger og påvisning av at to livsloper faller sammen i tid. Gjelder det derimot de konkrete gjenstanden i historien, som trafikkmidler, klær, hus, næringsmidler, da finner Küppers enkelte tilfeller av kausal avledning allerede i 5. skoleår. Men på den annen side viser heller ikke elevenes prestasjoner noen klar framgang i de påfølgende årene. Evnen til en kausal tenkning av denne art synes å oppstre spontant hos barna. En annen sak er det om en kausaltenkning av dette slaget tjener forståelsen av det historiske. Kanskje er det slik som O. Kroh hevder, at «Jo mer barnet gir etter for den kausale tenkning som kreves på det naturvitenskapelige området, jo mer fjerner det seg fra det egenartede ved historien ...». I hvert fall vil det så fast at det å forstå tingenes utviklingsrute ikke er det samme som å begripe forandringer i det sjeldelige og i det som har med tid å gjøre, men bare innebefatter en forståelse for en forandring på det romlige området.²⁶

Kroh og Küppers synspunkter viser at når det gjelder barns forståelse av historiske årsaksforhold, er det fremdeles stort spillerom for spekulasjoner og antagelser. Det synes som om vi i dag sitter inne med lite av eksakt viden som kan være veiledende ved stoffutvalget.

Barns interesse for historie

Med den psykologiske determinanten mener vi ikke bare elevens intellektuelle evne til å forstå historien, men også den interessen han viser for historien og spesielt for de ulike aspekter ved den. Så langt råd er bør derfor interessene for de historiske fakta kartlegges.

Vi skal ikke ta opp til nærmere drøfting hvilke kriterier eller prinsipper intersesseyringene kan gruppere etter. I første omgang konstaterer vi bare at når formålet er å undersøke om

noen epoke foretrekkes framfor andre, da viser det seg at elevene sett under ett vil si at de setter mest pris på den eldre historie. Det går bl. a. fram av en undersøkelse av Sverre Slettvold, hvor han bad elevene i 5., 6. og 7. skoleår om å peke ut de tre stykkene i kretesbolka som de likte best. Elevene foretrakk da i det store og hele tida fram til 1319 framfor de tre yngre periodene, tida fra 1319 til 1807, fra 1807 til 1814, og tida fra 1814 og til i dag.²⁷ Waltraut Küppers undersøkelse, som også kaster lys over dette spørsmålet, omfattet elever fra 6. til og med 12. skoleår og er ikke utelukkende begrenset til nasjonal historie.²⁸ Et av spørsmålene i hans undersøkelse, som omfattet 42 klasser, lød slik: «Hva liker du best å høre om i historiedrivninga?» Epokeindelingen som svarene ble registrert under, innholdt bare de tre store periodene, oldtid, mellomalder og nytid. Svarene for alle elevene i 6., 8., 10. og 12. skoleår under ett, viste at oldtidia overgikk de to andre periodene i popularitet med en markert forskjell.

Lenger samsvarer ikke de to undersøkelsene. Küppers finner at mellomalderen er mer populær enn den nyere tid, mens Slettvolds undersøkelse gir det resultatet at tida fra 1319 til 1807 er dårligst likt. Forklaringen kan for en del skyldes at Slettvolds undersøkelse bare omfatter norsk historie der mellomaldertida for en del faller sammen med det vi kaller dansketida, en periode som er så bedrøvelig fra et norsk synspunkt at den naturlig nok ikke appellerer så sterkt til barn.

Søker vi så i neste omgang å finne fram til aldersbestemte preferanser for ulike epoker, blir vi igjen stående tilbake med undersøkelsesresultater som bare delvis faller sammen. Slettvold finner således at interessen for oldtida avtar fra 5. til og med 7. skoleår, mens Küppers legger fram tallmessige uttrykk som tyder på at interessen for oldtida varer ved og holder seg like sterkt fra 6. til og ned 12. skoleår. Derimot faller undersøkelsene sammen når de ikke registrerer noen aldersbestemte svingninger i interessen for mellomalderen. Slettvolds undersøkelse, som ikke omfatter eldre elever enn 14-åringar, viser ingen merkbare endringer fra alderstrinn til alderstrinn i den tiltrekning som den nyere tids historie øver på elevene. Det gjør derimot Küppers undersøkelse, som gjør det klart at mens interessen for denne tida er minimal i 6. og 8. skoleår, vokser den

i Storbritannia», «Hvordan folk levde andre steder» og «Skikker, spill, sport etc.».

Jones's undersøkelse viser at selv i en så moden alder som 15 år er elevene mest interessert i de store menn. Det forhindrer oss likevel ikke fra å konstateres at stoff av dette slaget i noen grad taper sitt grep på elevene etter hvert som de blir eldre. Slevolds undersøkelse viser at interessen for navngitte personer avtar svakt i årene fra 5. til 7. skoleklassse. Küppers data bekrefter denne tendensen. Interessen for personligheter er mindre i 8. skoleårs enn i det 6. Den er stadig avtagende, men fremdeles dominerende i 10. skoleårs. Først i 12. skoleårs vekker slike berettninger liten interesse. De er nå fortrengt av kulturhistorie og politikk.

Både gutter og jenter interesserer seg sterkt for historiske personer, men jentene sterkere enn guttene på alle alderstrinn. At der forholder seg så med hensyn til f. eks. store religiøse ledere, store maler og forfattere, slik som Jones's undersøkelse viser, er ikke egnet til å overraske. Men det gir et nesten uventet sterkt uttrykk for hvorledes denne interessen dominerer hos jentene, når den samme undersøkelsen viser at jentene også uttrykker en sterkere preferanse enn guttene for «Livet til generaler, admiraler etc.» og «Store herskere, statsmenn». Bare for «Store utforskere, oppdagere etc.» viser guttene større interesse enn jentene.

De forklaringene som undersøkelsene gir på den høye prioriteten det biografiske elementet får, varierer en del i oppleggene. Slevold forsøker ikke først og fremst å betrakte de historiske personer som en kategori, men prøver å forklare hvorfor den enkelte person påkaller elevenes oppmerksomhet. Om Tordenskiold, som er den mest populære hos guttene, sier Slevold at når han oppnår så mange stemmer, må det skyldes at vår sjøhelt dukker opp i en periode som er fattig på helteskikkelses opplysende bedrifter. Skikkelsen tilfredsstiller patriotiske følelser. Men den imøtekommner også barnas trang til dramatiske effekter og til et heroisk liv. Skikkelsen får liv gjennom et rikt handlingsfortlop samtidig som Tordenskiold eier nettopp de egenskapene som faller i guttvenes smak: han er eventyrlysten, snarådig, kaldblodig og inodig. Men for de andre helteskikkelsene finner Slevold til dels andre forklaringer på deres popularitet.

Når f. eks. jentene gir til kjenne at de gjerne hører om Olav Trygvason, kan det kanskje føres tilbake til at vi her finner en rikere menneskeskildring. Harald Hårfagre nyter stor popularitet. Det kan for en stor del skyldes at han står som et nasjonalt symbol. På samme måte kan en forklare Olav den helliges position. Han symboliserer kristendommens seier over heden-skapen. Til det kommer i tillegg et romanskisk skjær i beretningen om han og en varm, personlig tone i sagaen om han. Kong Sverre har boret seg dypt inn spesielt i guttene sine bevissthet, sannsynligvis fordi han er en sterk og myndig konge som bryter ned all motstand. Men hvorledes skal en så forklare Hans Nielsen Hauges popularitet? Det er særlig jentene som omtaler han, og Slevold mener at det kan komme av at vår historie er fattig på helteskikkelsler. Forklaringen kan også være at jentene, spesielt på de øverste klassetrinnene, gjerne foretar moraliske vurderinger og foretrekker martyrskikkelsler. Samtsynligvis gjør også jentenes sans for det personlige seg gjeldende. Mens Slevolds analyse viser at det kan være nødvendig med individuelle forklaringer på den popularitet som store personer nyter hos barn og dessuten delvis ser populariteten som et resultat av den spesielle historiske sammenheng personene står i, betrakter Küppers historiske personligheter som en enhetlig kategori av historiske fakta og mener å kunne påvise allmenne årsaker til den gunst de store personer nyter. Küppers kommer fram til at det både finnes historiske personer som barna ønsker å høre om og personer som de ikke har trang til å høre om. I det spørreskjemaet som inngår i hans undersøkelse, ble det spurtt etter personligheter i 7 av 50 spørsmål. De sju var Karl den store, Barbarossa, keiser Fredrik II, Fredrik den store, Napoleon, Freiherr von Stein og Bismarck. Svarene viser at elevene vet mest om Karl den store og Napoleon, mens deres kunnskaper om keiser Fredrik II og Freiherr vom Stein er meget mindre. De andre befinner seg i en mellomposisjon. Men hva skyldes det så at elevene husker så godt det de har lært om Karl den store og Napoleon? Hvorfors kjenner de så lite til Fredrik II, som historikerne ser på som en av de mest betydningsfulle personligheter i mellomalderen? Küppers mener at svaret ligger i en studentytring der heter at Napoleon er så fargerik at man har dannet seg et bilde av han og ser han for seg. Freiherr

alder. For ellers samsvarer undersøkelsene til Slevtold, Küppers og Cairns fullt ut når de viser at fram til 13–14 årsalderen er interessen for det politiske aspektet meget liten. Intet interesserer elevene så lite ifølge Küppers undersøkelse, mens Cairns finner at av ti aspekter viser bare «Årsakene til alle de probleme nasjonen står overfor» mindre tiltrekningeskraft på elevene i 12 og 14-årsalderen enn «Rikstyre og lov, hvordan Parlement vokste fram etc.».

Først blant elevene i det 10. skoleåret kan Küppers registrere at interessen øker for slike emner som monarkiene, oppbygging og ledelse av en stat, statsformer, tenkelige sammenhenger mellom hendinger m.m. som regnes til politisk historie. Fram til det 12. skoleåret får stoffet enda stertere appell og overgås ná bare av interessen for kulturhistorie. Fram til 13–14 årsalderen vekker historiens politiske aspekt så liten interesse både hos gutter og jenter at en vanskelig kan tale om noen kjønnsforskjell. Når den våkner i 15–16-årsalderen, melder den seg nok sterkest hos guttene, men undersøkelsene er ikke helt entydige i beskrivelsen av differensens størrelsesorden.³⁴

Hvorfor melder ikke interessen for den politiske historien seg før i gymnasialdelen, og hvorfor melder den seg da? Küppers tar i sin behandling av spørsmålet utgangspunkt i elevenes svar på kunnskapsspørsmålene. Proven viser at barna har store kunnskapshull i spørsmål som gjelder lensvesen, sosialisme, imperialism osv., et forhold som ikke kan bety annet enn at statsformer og sosiale forhold faller vanskelig for barn å satte. Speiselt for yngre barn må en tro at en dyptere innsikt i forholdet mellom menneskene og en tankemessig forståelse av samfunnet ikke er mulig. Når barn stiller overfor politisk-konstitusjonelle problemer, vil de føle at der kreves for mye av dem fordi det her ikke lenger er tilstrekkelig bare å tillegne seg enkelte fakta. Den som skal forstå sosiale ordninger og forhold, må være i stand til å tenke i forhold, i relasjoner. Inn i det statlige flertverket er det bare mulig å trenge ved hjelp av rasjonal-kausal tenkning: Her behandles ikke problemene på det romlig-konkrete planet, men på det abstrakte. Til det kommer også at så lenge det dreier seg om hendinger, personligheter og gjenstander, befinner vi oss på ett plan og tumer bare med én dimensjon,

mens den tenkningen som skjer på det politisk-konstitusjonelle planer, har flere dimensjoner. Det krever at en kan holde fast i bevisstheten heterogen innhold som framstiller et flertverkt av forhold på forskjellig nivå. De sosiale og politiske forholdene faller også vanskelig for barn å fatte fordi en ikke så lett kan stille seg på avstand fra dem, dvs. objektivisere dem. Barne- og voksen jo opp i selve fellesskapet. Det lever så å si på innsiden av det samfunnet som det må distansere seg fra og stille seg vis-à-vis for å fatte.

Küppers peker også på at de statlige fenomener er tungt tilgjengelige for barn fordi det statlige neppe kan oppleves. På alle andre områder i historien er et emosjonelt engasjement mulig. Men det er vanskelig — og her gjelder kanskje spesielle vanskter for tyskere — for lateren å tale med begeistring om staten. Tilegnelsen blir derfor en ren rasjonal affære. Det blir den også fordi det statlige er forbundet med fenomener som rett, lover og makt. Til forskjell fra seder og sinnelag, som har dype røtter i det emosjonelle liv, må lovene tillegnes og anerkjennes gjennom en pur og ren rasjonal akt.

Så langt skulle vanskene skyldes egenskaper ved selve undervisningsgjenstanden. Men dernest forsterkes de, mener Küppers, av den undervisningsformen som anvendes. Når det f.eks. gjelder oldtida, står sagn og myter til rádighet for læreren. I disse finner barna seg til rette uten en rasjonal forståelse. I den moderne historie, i den politiske undervisningen og i framstillingen av sosiale ordninger, har vi imidlertid ingen billeddverden som kan transponere det rasjonale over i opplevelsesstoff. Det skyldes dels stoffets egenart, men understrekkes dessuten av lærbekenes berettninger og fortellinger. De arbeider i det store og hele med direkteutsagan. Vi møter sjeldent kunstens indirekte form, som ellers står til disposisjon for oss når vi trenger til å utfylle og billedelegjøre det som er sagt. De fleste framstillingene mangler en sentral figur og spennende handlinger.

Til slutt finner også Küppers at avstanden mellom tenkning som angår samfunnet og sosial handling er så stor at det kan skape en indre sperring. På samme måte som i kroppssøving og musikk kan man heller ikke i sosiale forhold gjøre framgang uten stadig å øve seg. Derfor må handlingen aksentueres sterke i samfunnskunskapen.³⁵

Når interessen for den politiske historien først våkner fram mot gymnasialderen, finner Küppers forklaringen både i manglende modenhet hos elevene på et tidligere alderstrinn, men også i en inadekvat undervisningsform. Heinrich Roth er ikke opprett av det siste, men konstaterer at den politiske myndighet melder seg i 16 til 18 års alderen.³⁶ For en del har det sammenheng med den intellektuelle utviklingen hos elevene som nå har vokst fram til en overveiende forstående betraktningsmåte. De forsøker nå å belyse et saksforhold fra forskjellige sider og vil få forstå enkeltenomenene hovedsakelig ut fra det hele. De har nådd «integregeringens kunst» sier Rothmed Wilmann. Men også de personlige erfaringene fremmer den politiske interessen. På grunnlag av ens egen «Venn-fiende-forhold» våkner en realistisk forståelse for de politiske venn-fiende-forhold i det verdensomspennende forholder mellom folkene. Ut av ens egen kamp for en plass i solen i øverværet vokser forståelsen for realiteten i den kampen som foregår mellom folkene om livsrom. Ens egen strid med foreldre og yngre, foresatte og underordnede øker forståelsen for konstellasjonen regjerende og regjerte. Ut av ens egne anstrengelser for å gi det personlige livet en mening, melder den oppgaven seg å skulle gi også det større hele, slik det er framstilt i historien, en mening.

Til nå har vi hatt å gjøre med relativt klare aspektbegreninger med godt samsvar mellom ulike undersøkelser. Det samme er bare delvis tilfelle med hensyn til der kulturhistoriske aspektet. Küppers er alene om å gjøre rede for hvilke fakta han regner med under etiketten: Folkenes kultur, kunsthistorie, hjemstedshistorie, om fremmede folk, byggstil, utgravinger, oppfinnelser, oppdagelser, møter, drakter, børger og slott, guder og gudesagn, greske sagn, heltesagn, kamp om Roma, om rikedom og fattigdom. De usystematiske opplysningene som kan forklare hvilket innhold betegnelsen har i de andre undersøksene, tyder på at det stort sett er brukt i samme berydning, men kanskje med større vekt på estetisk kultur som skjønnlitteratur, malerkunst, musikk, arkitektur.

Dersom så er tilfelle, vil det kunne gi en del av forklaringen på at undersøksene gir til dels avvikende opplysninger. Slettvold og Jones, som begge synes å identifisere kultur med estetisk-litterær kultur, kommer til det resultatet at kulturhistorien

interesserer elevene ytterst lite. De skolebarn i 15 års alderen som deltok i Jones's undersøkelse, oppgir at kulturhistorien er det aspekt i historien som appellerer minst til dem. Og Slettvold konstaterer at det finnes «ingen stykker som fanger interesse hos et større antall elever». Men Küppers's studie skaper et noe annet inntrykk fordi den viser at interessen for kulturhistorie er omlag like stor som interesse for hendinger. Undersøksene viser også at interessen holder seg nokså stabil fra aldersavsnitt til aldersavsnitt. Det kan ikke påvises markerte forskjeller mellom kjønnene. Heller ikke med hensyn til det siste stemmer undersøksene overens, idet Jones fant en statistisk signifikant kjønnsforskjell. I hans materiale kom det fram at kulturhistorien appellerte sterkere til jentene enn guttene.

Forklaringen på de divergerende resultatene kan bare være at ordet «kulturhistorie» brukes med forskjellig innhold. Befinningskultur et estetisk-literært aspekt, har vi tydeligvis å gjøre med et lite populært innhold, som jente føler seg noe mer tiltrukket av enn guttene. Det kan skyldes, som Slettvold peker på, at de kulturhistoriske styrkene mangler handling og liv. Det er uten dramatiske effekter og sørter ikke de store følelsene i sving. Årsaken til denne interessen som Küppers registrerer, forsøker han å komme på sporet av gjennom en analyse av hvilket kulturhistorisk stoff det er elevene husker. Svarene på kunnskapsproven viser at elevene svarer godt på spørsmål som gjelder emner som byggstil, Limes og riddersliver, mens de lite gjør rede for ord som lensvesen, sosialisme og industrialisering. På det grunnlaget hevder Küppers at vi her har et nytt bevis på at det dramatiske, handlingen, hester seg i elevenes erindringer. Men dessuten viser svarene at elevene husker de konkrete fjenstane. De synbare byggverkene og i det hele tatt det anskuelige forestillbare bevares i erindringen. Dette bekreftes forøvrig av en nærmere undersøkelse av elevenes ønsker. For på det kulturhistoriske området dreier det seg nesten uteslukkende om borgerskole, motor og drakter, byggstil, utgravinger og oppfinnelser osv.³⁷

Mens Küppers finner forklaringen på den kulturhistoriske interessen i aksjonstrangen og i preferansen for de konkrete gjenstandene, kobler Roth den sammen med samletrangens hombarn, som vokser seg så sterkt i 10–12 års alderen.³⁸ Denne

samleivren kan omfatte de forskjellige ting, også historiske.
Mange barn i denne alderen samler spontant på historiske bilder. De manifesterer en vakknering til den historiske detalj. Når barna nå overforer sin realistiske interesse på historien, gir det seg utslag i en tiltagende interesse for kulturhistoriske enkeltheter. I denne alderen vil barna vite alt realistisk-nøyaktig, og deres hunger etter realistiske detaljer må tilfredsstilles i historieundervisningen. Det kan gjøres med eksakte, kulturhistoriske studier.

Skal en gå videre med en omtrale av den interessen de forskjellige aspekter i historien vekker, vil det måtte skje på et meget spinklelt grunnlag. Derfor skal det bare nevnes at enkeltundersøkelsel tyder på at mens jentenes interesse for religiøs historie er ganske sterkt, må den nærmest karakteriseres som minimal bland gutter. Med hensyn til økonomisk historie forholder det seg akkurat omvendt. Både jenter og gutter i en alder av 12 og 14 år legger ytterst liten interesse for dagen for årsaks-forhold eller for «Årsakene til alle de problemene som møter nasjonene».

Til nå har vi studert interessen for de forskjellige historiske perioder og aspekter. Det ville dessuten vært av betydning å skaffe seg kjennskap til den relative interesse skoleelever viser for henholdsvis lokal, nasjonal og global historie. Men så vidt en har kunnet konstatere, foreligger det bare tildels motstridende og ufullstendige opplysninger. På den ene siden vil W. H. Burston på grunnlag av personlige inntrykk hevde at når det gjelder de eldre epokene, er barna mest interessert i nasjonal historie, mens interessen mest går mot verdenshistorie når en kommer fram til nyere tid.³⁹ Vi må kunne gå ut fra at Burstons erfaringer skriver seg fra en kronologisk historieundervisning med behandlingen av den nyere tid i de høyere klasser. Et slik, da faller ikke hans inntrykk sammen med Roths framstilling, som sterkt betoner at det er i puberten at eleven blir seg bevisst sin samhørighet med sitt eget folk.⁴⁰ Det finner nå sted en så dyp følelsmessig identifisering med ens eget folks skjebne at det er berettiget å tale om en «nasjonal fødselsdag».

Følgende uttalelser fra clever i pubertetsalderen er typiske:
«Jeg interesserer meg for tysk historie fordi jeg lever i Tyskland, og fordi jeg er avhengig av landets framtid.» «Jeg er

tysk og forblir tysk samme hva som måtte skje.» I pubertetsalderen vil eleven ikke lenger slik som i 9 til 12 års alderen nøyse seg med en saklig-intellektuell sammenlikning av folkene, men førta den med engstelig bekymring for hvorledes denne sammenlikningen skal falle ut med hensyn til hans eget folk. Nå lever han personlig med i alle høydepunkt og alle dybder som hans egen folk har vært igjennom. Hjertet slår, og han jubler og jamrer seg.

Holder vi oss til Jones's data, som bygger på mer enn tilfeldige observasjoner, men som ikke tar inn aldersforskjeller, er det grunn til å tro at den nasjonale historien vekler større interesse enn andre lands historie. Jones finner nemlig at elevene er mer interessert i de krigen som har foregått i Storbritannia enn i de som har funnet sted i andre land, de er mer interessert i religionenes historie i Storbritannia enn i å høre om kristendommen i andre land. Og slik er det for alle aspekter der interessen for nasjonal og internasjonal historie kan sammenliknes.

Denne tendensen til å interessere seg for eus egen historie blir bekrefret som typisk gjennom Cairns undersøkelse, som viser at elever i 12 og 14 års alderen uttrykker sterk preferanse for «Historien om din egen by eller ditt distrikt». Men hvor sterken er i forhold til interessen for den nasjonale og globale historien, forteller ikke undersøkelsen noe om.

Men hvilken betydning bør elevenes interesser få for stoffutvalget? Det er et spørsmål som vi snart skal ta opp til drøfting. Først skal vi bare forsøke å kaste mer lys over barnets forhold til historien ved å peke på hva vi vet om de resultater som undervisningen i historie i folkeskolen har gitt.

Undervisningsresultatene i faget

I Undervisningsplanene i folkeskolen

sier Ribsøg og Aall:
«Man har utarbeidet planer med sine bestemte krav i de forskjellige fag, skolene har arbeidet etter disse planer år ut og år inn, man har revisert planene så man har fått nye planer med

nye mål og nye krav, man har arbeidet etter de nye planer i skolen i året før inn til den neste plaurevasjon — uten nøy sinne for alvor å undersøke hvad det ble igjen etter alt arbeidet, hvad resultater egentlig blev, hvor meget elevene virkelig beholdt i minnet av det stoff skolen etter planene arbeid med.⁴¹

Det må rettes på denne forsømmelsen, mener Ribbskog og Aall. For vil man revide innholdet i folkeskolens fag, bør man kjenne til det utbytte som elevene har hatt av undervisningen. For historiefagets vedkommende kjenner vi bare til spredte og høyst ufullstendige undersøkelser med dette formålet. Det som foreligger, er likevel ikke uten verdi og gir følgende resultater:

Elevenes arbeid med å tilegne seg historiske navn (personnavn, stedsnavn o.l.) og årstall synes ikke å gi det en vil vurdere som særlig varig læring. Det må være konklusjonen på en undersøkelse som er offentliggjort i *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Prøven, som ble gitt ved slutten av skoåret og som for det aller meste hadde spørsmål fra lærestoff som var gjennomgått året før, omfattet 3629 elever fra 5. til 9. skoleår. Resultater viser at elevene svarte riktig på 24 % av spørsmålene. Følgende opplysninger gir føreført et bedre bilde av nivået:

Mange vil nok finne at resultater er temmelig dårlig. At det f. eks. i 6. og 5. klasse er hele 10 % av elevene som ikke kjenner navnet på 2 av de gamle nordmannens guider, at hele 28 % ikke vet hvem som samlet Norge til ett rike, at 46 % ikke vet navnet på arabernes store profet, at 29 % ikke vet hvem som gjennoppdaget Amerika, at 44 % ikke vet hvem som har skrevet «Heimskringla», at 50 % ikke kjenner navnet på den fredslutning hvorved Norge blev skilt fra Danmark, og at 58 % ikke vet årstallet for denne fredsslutning — det vil nok mange synes ikke er noe videre godt resultat.

Særlig oppmuntrende for dem som holder på den vanlige leitsering og på de krev som planene stiller, er det jo heller ikke at bare 3 % klarer å nevne noen greske krigshoveder i perserkrigene, at bare 5 % klarer å nevne noen andre greske stormenn, at bare 4 % vet hvilke bispedømmer som stod un-

der erkebispen i Nidaros omkr. 1200, at bare 5 % vet hvilke lover som ble utarbeidet på Magnus Lagabøters tid, at bare 4 % vet når trekeiserslaget stod og at bare 7 % vet navnet på seierherren ved Lier og Matrand og hvilket vedtak konventet gjorde i 1792, o.s.v.⁴²

Det er en svakhet ved forskningsopplaget at retensjonen av historiske navn og årstall ikke blir sammenliknet med retensjonen av historisk stoff av annen art. Vurderingen må derfor bero på skjenn og er noe usikker.

Denne undersøkelsen viser også at mens elevene har vanskelig for å huske en beskrivende og resonerende framstilling, berarer de relativt godt i minnet de dramatiske beretningene. Det samme gjelder historiske avsnitt som setter følelsene i bevegelse, stoff som kaller på sympati eller antipati eller som vekker elevenes medfølelse eller støter an mot deres rettsferdighetsans. Her ligger en stor del av forklaringen på at elevene i 7. klasse husket beretningen om «Luther på riksдagen i Worms» langt bedre enn «Dronning Margrete og Kalmarunionen». Den første er dramatisk og spennende med rik identifiseringsmulighet. Den andre er handlingsmager og forteller for det meste om administrative disposisjoner. Stilen er tungt lader med karakteriseringer og mange vanskelige statspolitiske begreper. Beretningen vender seg så avgjort mer til intellektet enn til følelsene.⁴³

Waltraut Küppers' undersøkelse bekrefter disse funnene, men føyer også nye trekk til bildet.⁴⁴ I den kunnskapsprøven han bygger på, forekom det 50 spørsmål med 48 fra tysk historie, ett fra amerikansk og ett fra russisk historie. Spørsmålene fordeler seg på økonomisk, kulturell, politisk og religiøs historie. Fra hver av de store epoker i historien ble det stilt et tilnærmet likt antall spørsmål. I tilhærmest samme forhold ble det også spurt etter personligheter, hendinger, historiske vendepunkter og oppfinneler. 1281 elever i 6., 7., 8., 10. og 12. skoleår svarte på spørsmålene. Det vil gi et konkret bilde av hva som gjør inntrykk på elevene, når en sjengir de 10 spørsmålene som ble besvart best, og de 10 som ble besvart dårligst. Vi sjengir her resultatene fra 6. skolårs som er meget representative for resultatene fra høyere klassetrinn.

De 10 best besvarte spørsmålene lød slik:

- Hva vet du om:
Barbarossa?
Oppdagelsen og erobringen av andre verdensdeler?
Korstogene?
Hanssetene?
Karl den store?
Limes?
Ridderkulturet?
Forskjellige byggestiler?
Napoleón?
Tysklands deling?

De 10 spørsmålene som ble dårligst besvart var følgende:

- Hva vet du om:
Imperialisme?
Industrialisering?
Weimar-republikken?
Sosialismen?
Lensvesenet?
Freiherr vom Stein?
Interregnum?
Den kalde krigen?
Utbredelsen av Islam?
Den franske revasjonen?

På dette grunnlaget konkluderer Küppers slik:

«Resultatene av kunnskapsutsporingen gjør det klart at alle gjerningsstilstander som betor på handling eller som er blitt støttet framstilt ut fra et handlingssynspunkt i undervisningsgen, huskes godt. Alt det som er anskuelig, konkret, tinglig blir bedre levert i innledningen enn det abstrakte. Det fjerner, det fremmede beviser sin tiltrekningskraft. Den opplevelsen som er glanstfull for et folk vil bli levende inntrykksfull for barnet fordi den etterleves i samtalen mellom de voksne i hans egen epoke.

Glemt blir derimot de negative hendinger i folkets historie

fordi de blir fortrent. Glemt blir også de statspolitiske sam-

menhenger og de samfunnsmessige ordninger fordi de stiller

store krav til elevenes og det primitive menneskers rationale

tankeevne.»

Barnet som stoffutvalgsdeterminant

Den foregående framstillingen vil ha vist at vår viden om barnets forhold til historien tildels er begrenset og usikker. Det gjelder særlig barnets evne til å forstå historiske emner og problemstillinger, mens vi med større sikkerhet kan konstatere hvilke interesser barnet har.

Men betydningen av de psykologiske forhold er ikke bestemt i og med at de er kartlagt. Skal innholdet i faget bestemmes med utgangspunkt i eleven, i hans forståelse, hans interesser og læreresultater? Eller blir målsetringen og fagets egentlig avgjørende for hvilket stoff en velger?

Bare ytterst sjeldent vil en oppleve at en av de tre determinante blir helt dominerende og ensidig legges til grunn for innholdsbestemnelsen. Men der faller lett å se at tyngdepunktet ikke alltid plasseres på samme sted.

I dette århundret har tanken om det barnesentrerte stoffutvalget gjort seg sterkt gjeldende – ikke minst innenfor amerikansk reformpedagogikk.

Nå gjennomgikk utvilsomt denne bevegelsen en utvikling, og den var heller ikke én størrelse selv på et gitt tidspunkt, men synspunktene varierte aldri så sterkt at bevegelsen ikke nettopp i motsetning til «den gamle skolen» ville ta utgangspunkt i barnet. Enthusiasmen for det synspunktet nådde nok sin høypunkt i U.S.A. i tida før den andre verdenskrigen, men det forfektes fremdeles med stor styrke i årboka for The National Council for the Social Studies fra 1949, der Dorothy McClure sier om undervisningen i verdenshistorie at «Kursinneholdet, organiseringen og undervisningsformene skulle analyseres ut fra ungdommens behov og interesser med det for øye å etablere et kurs som vil utfordre unge mennesker fordi de ser at det er viktig for deres liv.»⁴⁴

Men i 1960-årenes kateplantenking i USA har, som vi allerede har pekt på, de psykologiske utvalgskriteriene kommet noe i bakgrunnen. En tilsvarende vending har ikke funnet sted i Tyskland. Der har de faglige kriterier alltid øvd en sterk innflyelse på seleksjonen. Men som vi tidligere har hørt, skal også her de «barnepsykologiske overveielsjer» gis rang foran fagvitenskapelige utvalgskriterier ifølge en uttalelse fra den vest-

⁴⁴ Historieundervisningens innhold.

tyske kulturministerkonferansen i desember 1953. Og den sterke betonningen av den psykologiske determinanten kommer klart fram i en rekke historiedidaktiske framstillinger fra Karl Zietz's «Der Geschichtsunterricht im Lichte der Jugendpsychologie» i 1951 og til Hans Ebelings *Zur Didaktik und Methodik eines Kind-, sach- – und zeugmässigen Geschichtsunterrichts* fra 1965. Hva dette vil si, lar seg kanskje best illustrere med Zietz's resonnement som eksempel.⁴⁵

Innledningsvis hevder Zietz, at en verken kan gå ut fra bare barnet eller ut fra bare stoffet. Løsningen må ligge i en avveining av de to hensyn. I den påfølgende beskrivelsen hevder han så at en først kan tale om en virkelig historisk forståelse hos barnet når det har nådd en ganske framskreden alder. Fram til pubertetsalderen er barnet f. eks. ikke klar over at hendingene følger etter hverandre. Men i fortsettelsen lever Lewis at mange meget vitale aspekter fra en hivilken som helst historisk periode ikke passer for elevene. De mislikter stoffet, forkaster det mentalt eller ignorerer det. Derfor må vi avvise historiske fenomen som elevene ikke kan bruke på en intelligent måte, uansett hvor verdifulle vi synes de er.

Men hvilken betydning tillegger så Zietz dette for stoffseleksjonen? Betyr det at en må utsette undervisningen i faget til forstanden har meldt seg? Hadde Zietz trukket den siste konsekvensen, ville han for så vidt ikke ha berør historieundervisnings innhold. Men han gjor ikke der, og på tross av sine forsikringer i innledningen, anbefaler han av hensyn til den psykologiske utviklingen en undervisning med et spesielt innhold. Fordi elevenes evner er utilstrekkelige, skal læreren stadig bringe beretningen om handlende, levende og lidende mennesker. Ja, egentlig historie kan han ikke gi elevene. Før puberten må undervisningen bestå av historier.

Zietz's anbefalinger lar hensynet til fagets egenart tre klart i bakgrunnen. Når man har kommet til å følge en liknende praksis i en del av den tyske sagdidaktiske litteraturen, så skyldes det ifølge Joachim Rohlfes at man har funnet det umulig å trekke bestemte seleksjonskriterier ut av det historiske fagstoffet.⁴⁶ Man har så forsøkt å vri seg ut av dilemmaet ved å anspripe stoffutvalgsproblemet fra den andre siden. I stedet for en sikting av *stoffet* tok man utgangspunkt i det erkjennde

subjektet, i stedet for den objektive, historiske *ekspjemnesessanmenhengen* undersøkte man forloper og arten av tilgneksen av den.

I engelsk litteratur finner man, på samme måte som i tysk, klare meningsforskjeller i spørsmålet om hvilken vekt den psykologiske determinant skal tillegges. E. M. Lewis hevder i sin bok fra 1960, *Teaching History in Secondary Schools*, at det første kriteriet er de historiske faktas «betydning» («importance»).⁴⁷ I undervisningen har man ikke råd til å spandere tid på det trivielle. Men dermed må man spørre etter stoffets «egnethet» («suitability»). Det vil si at man må velge lærestoff som er tiltrekende, som interesserer elevene, og som har tilknytning til deres tidlige erfaringer. Så langt balanserer hensynet til faget og til barnet hverandre. Men i fortsettelsen lever Lewis at mange meget vitale aspekter fra en hivilken som helst historisk periode ikke passer for elevene. De mislikter stoffet, forkaster det mentalt eller ignorerer det. Derfor må vi avvise historiske fenomen som elevene ikke kan bruke på en intelligent måte, uansett hvor verdifulle vi synes de er.

Lewis konkretiserer senere dette standpunktet og sier at han betrakter konstitusjonell og diplomatisk historie som et suspect materiale. Hvert enne av politisk art må i det minste veies mot elevenes interesser og behov. Den religiøse historie er kanske mer tilgjengelig, men læreren bør tenke seg om for han går løs på den, iscr dersom han ikke har å gjøre med meget begavede klasser. Konklusjonen blir i hvert fall at serios konstitusjonell, diplomatisk og religiøs historie må begrenses så sterkt som mulig og utsætes så lenge som mulig — selv i sekundærskolen. På den motsatte følgen står W. H. Burston, som skyver barnet nesten helt til side til fordel for faget som vitenskap.⁴⁸ Det gjør han fordi han — til forskjell fra det tyske standpunktet som Rohlfes forteller om — tror det er mulig å føra en objektiv utveigelse av historiske hendinger. Så langt elevenes umodne evner tillater det, og bare begrenset av denne faktoren, må læreren derfor følge historikerens seleksjonsprinsipper. Det betyr at det ikke kan komme på tale med et eksklusivt «child-centered» innhold der hendingene velges ut for gjennomgåelse bare fordi de er interessante eller tiltrekende. For til grunn for et slik innhold ligger den antakelsen at det ikke spiller noen

rolle om vi velger ut det ene eller det andre fra forrida så lenge det er fortida. Men denne antakelsen er falsk: det finnes utvalgsprinsipper som springer ut av historiens natur, og dersom vi vil undervise i historie, må vi iakta dem.

I det motsættingsforholdet som vi her har skissert, har vi beskrevet barnet som en størrelse og stoffet som en. Derfor må vi nå spørre om en i visse henseender kan avpasser lærestoffer etter noen aspekter ved barnets sjellev.

I én forstand vil det herske en selvfølgelig enighet om at hensyntil barnet må bestemme over stoffutvalget: Undervisningen i historie må gi elevene et lærestoff som er avpasset i vanskograds etter deres alder og modenhet. Undervisningen må, som tyskerne uttrykker det, være faseriktig. Det vil ikke si at lærestoffet ikke skal by på vansker, og det understrektes gjerne at et faseriktig stoff skal utfordre elevenes evner, men det må ikke være utkjengelig for dem.

Hvilke direktiver for stoffutvalget følger så av dette prinsippet? Til det svarer tyskeren Joachim Rohlfes at kravet om en faseriktig undervisning er selvinnlysende og ikke gir noen hjelp i de konkrete spørsmål.⁴⁹ Det er et synspunkt som en kanskje kan slutte seg til, dersom en med faseriktig stofftilgang ikke forstår mer enn det Hans Ebeling legger i orden når han sier at en faseriktig undervisning ikke må arbeide med abstrakte forestillinger, men må framstille objektene mest mulig anskuelig og konkret. Det ting og forhold som undervisningen gir barna som livs — og voksterstimulans, må være elementære, enkle, entrydige og oversiktlige, tilpasset barnas modningsnivå og i samsvar med deres verdenserfaring og — forståelse.⁵⁰ Men dersom en går videre og minner om at for elever i barneskolen synes f. eks. kulturhistorien med sin omtale av konkrete gjensidner lett tilkjengelig, mens på den andre siden tidsbegreper og politisk-konstitusjonell historie lett overstiger barns fatteevne, da skulle dette prinsippet i første omgang gi konkrete direktiver for stoffutvalget.

Men man må her regne med den innvendingen at det politiske aspekt er det sentrale i historien. Det blir påstått at det ikke kan uteslutes, men må framstilles i et slikt språk og begrenses til slike emner som barna kan forstå. Det vil derfor neppe være mulig å nå fram til enighet om hvilke aspekter ved histo-

rien som skal betones i undervisningen, bare på grunnlag av prinsippet om en faseriktig opplasting.

Det samme synes å være tilfelle når det kommer på tale å organisere undervisningen omkring såkalte lengdesnitt. De norske planene for den obligatoriske skolen omtaler ikke denne muligheten, men den anbefales som et ledd i undervisningen i finske og svenske planer, og den drøftes og praktiseres i Tyskland, England og USA.⁵¹

Det karakteristiske ved et lengdesnitt er at elevene studerer menneskelig aktivitet på et avgrenset felt og følger den fra de tidligste tider av og like fram til vår tid. Moriveringen for denne organiseringen er gjerne at den gjør det lettere for elevene å se at historien står i relasjon til deres behov. Den gir en bedre forståelse av den verden elevene lever i. Den gjør det lettere for dem å få øye på de forandringer som harfunnet sted og de årsaks/virkningsforhold som har vært til stede i utviklingen av våre viktigste institusjoner.⁵²

I denne sammenhengen blir likevel slike argumenter av mindre interesse. Det vesentlige er her at lengdesnismetoden også anbefales fordi den betraktes som den endelige løsningen på hvorledes lærestoffet kan avpasses etter elevenes forutsetninger. Emnene eller snittene antas å være av ulik vanskograd og studeres i en slik rekkefølge at de letteste tas i de lavere klasser og de vanskeligste i de høyere klasser. På den måten kan en f.eks. utsætte behandlingen av den politiske historien til elevene nærmest seg slutten av den obligatoriske skoletida.⁵³

W. H. Burston, som er sterkt fagcentrert i sin tenkning, er ikke uten videre villig til å akseptere denne løsningen og mener at vurderingen av den beror på to spørsmål.⁵⁴ For det første: Inneholder den generelle historien verdier som lengdesnittene (aspekt-historien) ikke kan gi? For det andre: Vil aspekt-historie i virkeligheten gi en framstilling som er ledre tilpasset elevenes begrensede evner?

Når det gjelder det første spørsmålet, peker Burston på at med en aspekt-historie vil den generelle historiens synteskapende mulighet gå tapt. Generell historie eier det fortrin at den er i stand til å befjøre og kommentere interaksjonen mellom de forskjellige livsspekter som det politiske, sosiale, religiøse og økonomiske. Her står vi overfor en unik funksjon ved den

generelle historien, hevder Burston, og det kan kanskje føyes til at historien i en allmennundannende skole har en særlig oppgave i å forene og integrere meningssområder.⁵⁵ Og dersom fagret makter det, imørekommert det ifølge Burston et sterkt behov i moderne opplæring. For det er en svakhet ved undervisningen i vår tid at den altfor tidlig setter inn med en sterk spesialisering. Det er også fare for at aspekt-historien kan komme til å trossve det særegne ved et historisk studium, fordi den ikke oppfordrer til et studium av konkrete hendinger.

På det andre spørsmålet svarer Burston negativt. Aspekt-historien er ikke lettere tilgjengelig for elevene enn den generelle historie. Ønsker en f. eks. å undervise i økonomisk historie for seg, kan en nok dra fordel av at den viser elevene hvordan menn og kvinner har tjent sitt brød gjennom sine daglige anstrengelser, og den vil da ha et innhold som ligger nærmere opp til elevenes hverdagserfaringer enn tilfeller er i politisk eller konstitusjonell historie. Men i realiteten krever ikke den økonomiske historie ordinære observasjoner av disse aktivitetene, men observasjoner som er gjort ned økonomens spesielle øye. Det er riktig at all historie må begynne med å bygge på våre elevers dagligdagse erfaringer, og i den økonomiske historie kan vi starte med å referere til aktiviteter som hver eneste gutt kjenner, foreldrenes arbeid, shopping og forretningsvirksomhet, bygging og kjøp av hus osv. Men dette er bare begynnelsen, og det som kreves for å studere økonomisk historie, er forståelse av begreper som produksjon, konsum, inntekt, distribusjon osv. – alt sammen begreper som synes å være like abstrakte som dem en finner i politisk historie. Ingen kan f. eks. påstå at sammenhengen mellom investeringsraten og den engelske industrielle utvikling i det 18. århundret er et emne som er lett å forstå. Og så økonomiske historikere vil benekte at der er fundamentalt for forståelsen av den økonomiske historie i perioden. Burston konkluderer slik: «Hovedpoenget synes å være at jo mer aspekt-historien er sann mot sin egen logikk og intellektuelle basis, jo mer er den tilbøyelig til å være, ikke mer konkret enn generell historie, men mer abstrakt på sin egen måte. Det er derfor vanskelig å være enig i at den skulle være mer passende for skolebarn enn generell historie.»

Det er således ikke enighet om at en historieundervisning

bygd på lengdesnitt uten videre kan avledes av prinsippet om faseriktig undervisning. Det er det heller ikke når det gjelder forslaget om å favorisere den nasjonale historien på bekostning av verdenshistorien. Kanskje er det riktig som det hevdes at barn bør forstå historien om sitt eget land, men en rik litteratur viser at den psykologiske begrunnelsen uten videre settes til side når det i dag argumenteres flirtig for en mer globalt og internasjonalt orientert undervisning. Da blir skolens målsetting, sammen med de store endringene mellom nasjonene, utslags-givende.

Når prinsippet om å avpasse lærestoffet etter elevenes modenhets skal mæles ut i praktiske konsekvenser, tar således den brede engheten raskt slutt. Slik er situasjonen også i spørsmålet om hvilken betydning en skal tillige barnas interesser. Kan stoffutvalget rette seg etter dem? I hvilken utstrekning, hvorfor eller hvorfor ikke?

Det er for det første klart at en må skille mellom flere grader av medvirkning fra elevenes side. Selv i en omtale av den amerikanske aktivitetspedagogiske bevegelsen må en regne med seks varianter av synet på hvor sterkt barnets aktivitet og interesse skal utnyttes i læringen.⁵⁶ Uttrykelsen varierer fra litt medvirkning fra elevenes side og til fullständig mistillit til enhver ledelse fra lærerhold. I det siste tilfallet forekommer det nesten ingen planlegging på forhånd, og undervisningen lygger på spontaninteresser, spørrelyst, initiativ, eksperimentering og skapende virksomhet fra elevens side.

For historiefagets vedkommende har det nok forekommert at innholdet uten videre ble bestremt av barnas interesser, men det hører til sjeldenhetsene. I en artikkel om «Social Studies» fra 1960 heter det at ungdommens behov er blitt meget omhyggelig undersøkt i løpet av de siste 20 årene, men få faginnehold er blitt basert helt og fullt på dem.⁵⁷ Skulle en tegne et bilde av hvorledes barnas interesser ble medbestemmede i et representativt progressivt, amerikansk undervisningsopplægg som også omfatter historie, faller det naturlig å vise til Lincoln-skolens forsøk med «arbeidsenheter» («units of work») som kjernen i lareplanen for en elementærskole.⁵⁸ Lincoln-skolen ved Teachers College, Columbia University, blir beregnet som det kanskje fremste sentret for lareplantekning og lareplan-

eksperiment i 20-åra» i Amerika. Undervisningen samlet seg her om arbeidseenheter, som betyr store meningsfulte lærings-situasjoner der en utnytter alle faser av erfaring og bruker stoff fra alle fagområder. For nærmere å konkretisere hva en arbeidseenhet er, opererte man med 8 kjennetegn som alle måtte tilfredsstilles. Det første kjennetegnet viser hvorledes elevenes interesser blir bestemmende for stoffutvalget. Det lyder slik: «Arbeidseinninga må vera veld frå røynde livssituasjonar og må vere verdfull for eleven gjennom det han har vore med og valt henne ut og for di han sinn ho svarar til den trøngen han har.»

Et tilfelle gjorde man båter til en arbeidseenhet i 3. klasse ved Lincoln-skolen. Utgangspunktet var transporten på Hudsoneova som fløt forbi ved skolen. Den interessen som den daglige observasjonen av båtene på elva vakte, ble ytterligere stimulert av læreren, og elevene tok fatt på et bredt studium av båter ut fra problemer som meldte seg for dem. Blant de spørsmålene som reiste seg, var flere av historisk karakter. Ett av dem lød slik: Hvem tenkte først på å lage en seilbåt? Ett annet slik: Hvorledes fant de på å ha ulik form på båtene? Ett tredje: Hvorledes brukte de skipene i gamle dager? Disse spørsmålene drog så etter seg følgende studium innenfor historie:

«Hendrick Hudson og hans båt, Halvmannen.

Historiske skip: Santa Maria, Mayflower.

Henvisningsarbeid, lesning og samtale om:

Vikingene: Klar, mat, hus, båter, skrift, guder og gudstro.

Historien om Leif Erikson.

Fonikerne: Natur, båter, folk, handel, tro, klær, byer, kunst-
flid osv.

Egypterne: Natur, land, båter, tro, verktoy, skrift osv.

Historien om bygging av Salomonens tempel.

Tidlige Middelhavfolk.»

Når denne utvalgsprosedyren skal vurderes, må en peke på at den har sin store styrke i de muligheter den har for å gjøre læringsarbeidet meningsfullt for elevene. Av den grunn — og fordi det viser seg at memoreringen faller letter der hvor interessene er størst — må en regne med varige læringsresultater. Elevene vil også få verdiful trenin i å samle kunnskap om et emne.

Fleire av de innvendingene som kan reises mot et interesse-

sentert stoffutvalg, har en gardert seg mot i Lincoln-skolens prosjekt. De arbeidseenheter som velges ut, blir ikke bare bestemt av elevenes interesser. Undervisningens målsetting griper im på mange måter. For en arbeidseenhet godkjennes bare dersom den bærer i seg muligheten for formålsrettet aktivitet, dersom den gir anledning til individuell utvikling og arbeid i grupper, dersom den åpner vei til andre arbeidseenheter og utvider interessene, dersom den møter samfunnens behov, klarlegger sosiale meningssammenhenger og er rik i sin kulturelle bakgrunn. Det er også et krav at en arbeidseenhet skal føre til framskritt i formålsgrene og utvikle ønskelige innstillinger.

Lærestoffseleksjonen ved Lincoln-skolen tar bare utgangspunkt i elevenes interesser i den utstrekning det er forenlig med bestemte målsettingskrav. Vi står derfor ikke overfor en ansværløs leffsing med barns tilfeldige tilbøyeligheter. Men det er et spørsmål om eksperimentet tåler konfrontasjonen med kravet om respekt for fagets egenart. Fra fagsentert hold vil det bli pekt på at dersom man tar utgangspunkt i barnas og samfunnets behov, så har man ingen garanti for at elevene vil få historien fortalt som et hele. Det kan innvendes at eksperimentet ikke gir sikkerhet for at elevene får høre om de historiske begivenheter som vanligvis betraktes som de viktigste. Ja, fra dette holder sies det at fortida blir fordred når barnas interesser og nåtidas problemer blir bestemmende for utvalget. Elevene vil da bare få øye på hendinger i fortida av et meget bestemt slag. Kanskje hadde tidligere tider problemer som vi ikke har. Kanskje var det til og med slike som dominerte.

Vår framstilling har altså ikke ført oss ut av motsætnings-forholdet mellom «ut fra barnet» og «ut fra stoffet». Men den har forhåpentlig kastet nytig lys over det og vist at det må arbeides videre med problemet. Ikke minst kreves det fortsatt forskning med sikte på å klarlegge barnets forståelse av og hold til det historiske stoffet.

STOFFMENGDEN SOM PROBLEM

Da en rekke representanter for de vest-tyske høgre skoler og høgskoler kom sammen til en konferanse i Tübingen høsten 1951, forfatter de en resolusjon eller en beslutning, som oftest omtalt som «die Tübinger Beschlüsse», der de bl. a. uttalte at «De er derved kommet til den overbevisning at det tyske skolevesen, i det minste den høye skole og høgskolene, står i fare for å få sitt åndelige liv kvalt av stoffmengden.»¹ Her er det som en forsør ikke bare taler om faget historie, og det underlige er at dersom en orienterer seg i norske planer og utredninger om faget, så får en ikke inntrykk av at problemet føles så sterkt.² Den internasjonale saglitteraturen tegner et helt annet bilde. Både amerikansk, engelsk og tysk litteratur framstiller historielæreren som en ille plaget og forpunkt sjel. Han jages av et sterkt tidspress og føler det som om han skulle ha en blodhund i høylene. Likevel er han utilfreds når han går over mål frampå våren fordi han ikke har rukket alt han burde gjennomgå.³ Lærere i andre fag strir nok til dels med de samme vansker, men det spors om det ikke er riktig når det hevdes at stoffmengdeproblemet føles særlig påtregende i faget historie.⁴

Problemet har utvilsomt store nok dimensjoner, og vi vil ta det opp til nærmere analyse i dette siste hovedkapitlet. Når løsningen er så vanskelig å finne, skyldes det først og fremst at en må yte rettsfordighet til to sider, både overfor faget og overfor eleven. Framstillingen må ha en viss breddde, og den bør behandle de personlig-konkrete fenomenene dersom den skal appellere til eleven. Men jo bredere framstillingen er, desto færre emner eller hendinger kan en omtale, og det vil lett oppfattes som en alvorlig svekkelse av faget dersom viktige hendinger, personer eller begrep er ekskludertes.

Pra gammelt av har skolen først og fremst følt seg sorpliktet overfor faget. Undervisningen har føregått i tilknytning til

kompendieliknende lærebøker som gir oversikter. Stoffet kortes således ned gjennom abstrahering og generalisering. I den høge skolen har elevene gjerne møtt en framstilling i historie som i hovedtrekkene er den samme som deres lærer kjener fra sitt pensum ved universitetet. Den er bare ved hjelp av ytterligere abstrahering trøngt sammen til et rimelig siddetal. Folkeskolen overtok så den høye skolens lærebøker og trøngte dem enda mer sammen. Torstein Høyerstads sterke ord om lærebøkene i folkeskolen gjelder ikke mindst i faget historie: «Et abstrakt, skjematiskt, vitenskapelig system, livende i hovedet på ein vitskapsmann, støyp og stivna i det bindsterke verket hans, pressa saman av ei dampvalsa til 1 cm i tjukkleiken, soles at livet rann ut og berre det vitskaplege bindingsverket sitt att.»⁵ Denne framgangsmåten, kondensering gjennom abstrahering, gir ikke den endelige løsningen. Undervisningen vil lett komme til å mangle de detaljer og klargjørende illustrasjoner som kunne gi generaliseringene mening. Altfor ofte blir det elevenes hovedoppgave å tillegne seg gitte svar på rutinespørsmål. Ettersom mange emner skal dekkes, blir det ingen tid til gruppevirksomhet og individuelle aktiviteter som kan bringe fram i dagen eksempler som belyser generaliseringene. Det blir ingen tid til å sammenlikne beretninger eller til å analysere en argumentasjon. Kunnskapene blir i det hele tatt lett en svær samling av fakta som mangler mening for elevene, og som derfor glemmes raskt.⁶

Men heller ikke en ensidig og konsekvent gjennomført interessenentrert undervisning løser problemet. For denne vil i realiteten ikke føle stoffmengdeproblemets. Den ser nemlig bort fra forpliktelsen overfor faget og bekymrer seg ikke så sterkt for om utvalget er grunnleggende og representativt. Vi skal derfor ikke oppholde oss ved den.

La oss i stedet se på to andre alternativer som har vært nevnt som bidrag til en løsning. Det ene finner vi under betegnelsen integrering, som her betyr at en binder sammen og samordner lærestoffet i større hellheter på tværs av faggrenser og logisk stoffordning. Hvor det skjer, skulle det være mulig å spare inn tid fordi en da unngår å behandle det samme emnet i flere forskjellige fag og til ulike tider. Dersom buslektede fag sankjøres, vil en hindre dobbelbehandling og alle fag vil få romsligere tid.⁷

En integrering vil — alt etter hvor sterkt den gjennomføres — utvilsomt bety et koraktiv til den oppstyrkingen av dagen som har fulgt de senere års fagretsel. Men den kan ikke gi den endelige løsningen på stoffmengdeproblemet i det enkelte faget. For det vil være hevet over enhver tvil at for historiefagets vedkommende kan stoffmengden bare i meget liten utstrekning overvinnes gjennom den avlastning som de andre fagene kan gi. Fagets egen stoff, det som det ikke har felles med tilstørende fag, er så omfangsrikt at det alene skaper store problemer.

Da er det grunn til å tro sterkere på den emneundervisningen som Forsøksplanen legger opp til i historie.⁸ Her sikter fagplanen undervisningen inn mot en serie historiske emner som stort sett er kronologisk ordnet. Men læreren skal «ikke føle seg bundet til den rekkefolge emnene har fått i planen» når det bare ikke fører med seg store skjevheter innenfor årsplanen. Det skulle derfor også være adgang til å avvike fra den kronologiske ordningen av stoffet.

I Forsøksplanengis det ingen teoretisk begrunnelse for dette stoffutvalgsprinsippet, og det foreligger heller ingen forskrifter for hvorledes de hendingene som ligger mellom emnene, skal behandles. Før prinsippet kan aksepteres, må vi derfor se nærmere på den samlede historieforståelse det vil gi elevene.

Det eneste alvorlige forsøket som er gjort her til lands for å presisere og begrunne emneundervisningen i historie, finner vi i boka *Emneundervisning* av Knut Ingar Hansen.⁹ Motiveringen er for det første den at dersom vi forsøker å få med oss alt i et fag, da må vi fare med harelabb over stoffet, og vi løper den risiko at vi ikke får noe med oss. Tar vi færre emner grundigere, så er vi i hvert fall sikret at noe sitter igjen. Da vil det selvfølgelig oppstå lukrer, men Hansen frykter ikke dem. For emneundervisningen fører ikke med seg at hvert område blir liggende som en isolert enhet uten kontakt med de andre emnene. Emneundervisningen med sin intensive behandling av stoffet vil tvertimot nettopp gi kontinuitet og oversikt. For dersom vi har satt oss grundig inn i et emne, kan vi etterpå gå tilbake og foreta sammenlikninger med et eldre emne. I historie kan vi f. eks. sammenlikne mellomalderens og renessansens mennesker. Men det er bare mulig dersom elevene gjennom et

intensivt studium har dannet seg et bilde av livet i disse tids-epokane.

Den avgjørende begrunnen ligger likevel i det forholdet at et emne kan ha eksemplarisk verdi. De interessene som vekkes, de innstillingene som skapes, og de verdiene som dannes, vil ha gyldighet langt ut over det spesielle tilfellet. Det samme gjelder de kunnskapene som elevene tillegnet seg i arbeidet med emnet. Men det kan bare skje dersom de emnene som tas opp til inngående behandling, er representative. «Det (emnet) bør gjenspeile et allment problem eller anskueliggjøre et prinsipp som kommer til anvendelse også ved andre anledninger. *Undervisningen bør være eksemplarisk.*» Men hva betyr det i den praktiske og konkrete undervisningsituasjonen? Knut Ingar H-Hansen forteller:

«Her kan vi ta historieundervisningen om dansketiden som eksempel. Alle de historiebøker som er i bruk her i landet, har med samtlige Kristianer og Fredrikier. Riktig nok er en del merket med «stjerne», det er ikke alt som er pensum, men i de fleste klasser blir nok det hele gjennomgått fra ende til annen. En slik opphopning av detaljer fører sjeldent til noe positivt resultat. Her burde vi skyre vakk overflodig stoff med hard hånd, og heller koncentrere oss om en kortere periode og kanskje en av kongene. Vi kunne gjerne velge Kristian IV, slik sovn det blir føreslått i Forsøksplanen.

Om vi makter å gi elevene kontakt med 1600-tallets Danmark—Norge, har vi også gitt dem et innlikk i dansketiden som helhet. Om vi fordypper oss i dette stoffet og bruker tiden til denne behandlingen, må vi gå lettere over en del annet stoff fra disse hundreårene — kanskje vi må sløse der helt. De kunnskapene som elevene får med seg, blir kanskje ikke så omfattende i første omgang, men med et levende bilde for sitt indre av denne tidsepoken er de åpne for nye inntrykk og nye kunnskaper om dette emnet i fremtiden.»¹⁰

Nå er det imidlertid et stort spørsmål om Kristian IV kan stå som en representant for hele dansketida. Ja, det er i det hele tatt diskutabelt om det eksemplariske prinsippet kan komme til anvendelse i faget historie. Etter oss derfor gjøre oss kjent med den tyske debatten om det. For den eksemplariske lære er av tysk opprinnelse, og den har vært gjenstand for en meget smigrende oppmerksomhet i de senere årene.¹¹

Eksemplarisk læring. Begrepsanalyse

Det er blitt sagt om eksemplarisk læring at selv om uttrykket ikke nytt, så er prinsippet like gammelt som undervisningen selv.¹¹ Sårl vi da bare overfor keiserens nye klar, skyldes i første rekke Martin Wagenschein, Herman Hlempel og den tidligere omtalte konferansen i Tübingen 30. september og 1. oktober 1951. Etven som aller først lanserte prinsippet, kan vi sannsynligvis diskuteres, men Martin Wagenschein er uten tvil den som har bestkjentiget seg mest inngående med det. Derfor skal vi først studere hans bestemmelse av begrepet innhold og den motivering han gir for prinsippet.¹²

Da Martin Wagenschein først tok opp tanken om eksemplarisk undervisning, var han fysikklerer og fagleder ved et studseminar i Darmstadt. Fra 1956 er han honorarprofessor i Tübingen. Wagenschein har med andre ord sin faglige spesialisering innenfor de naturvitenskapelige disipliner, og det er med tanke på denne faggruppen han drøfter spørsmålet, og fra den han henter sine eksempler.

Hva forstår han så med eksemplarisk undervisning? For Wagenschein svarer på det spørsmålet, forklarer han først hvorfor en eksemplarisk undervisning er nødvendig. Det er den for det første av den grunn at undervisningen bør være *grundig*, *åvelende* og *utøvende*. For når vi haster fra det ene emnet til det andre, oppnår vi bare en flyktig berøring med dem, og vi tilegner oss en viten av det slaget som naturlig glemmes på kort tid. Blir vi derimot stående på ett sted for å grave oss ned der, da begynner en art læring og undervisning som vi alle gjenkjenner med glede. Barn kjenner den svært godt, og vi som er voksne, misunner dem jo nettopp dette at de både for og under skoletida er i stand til å fordype seg i en sak («Sich – in – eine – Sache – versenken»). Vi betegner ofte dette som «lek». Men da glemmer vi at slik setter jo det egentige arbeidet inn. Vi glemmer det til tross for at enhver åndssørbeider vet at det er bare slik han kan arbeide. For det finnes ikke en voksen person som er i stand til å anvende skolens arbeidsplan på seg selv.

1

126

Det nye innholdet som er blitt tilført begrepet «eksemplarisk» i 1950- og 1960-årenes tyske pedagogiske debatt, og som ikke gjør det berettiget å tale om keiserens nye klar, skyldes i første rekke Martin Wagenschein, Herman Hlempel og den tidligere omtalte konferansen i Tübingen 30. september og 1. oktober 1951. Etven som aller først lanserte prinsippet, kan vi sannsynligvis diskuteres, men Martin Wagenschein er uten tvil den som har bestkjentiget seg mest inngående med det. Derfor skal vi først studere hans bestemmelse av begrepets innhold og den motivering han gir for prinsippet.¹³

Da Martin Wagenschein først tok opp tanken om eksemplarisk undervisning, var han fysikklerer og fagleder ved et studseminar i Darmstadt. Fra 1956 er han honorarprofessor i Tübingen. Wagenschein har med andre ord sin faglige spesialisering innenfor de naturvitenskapelige disipliner, og det er med tanke på denne faggruppen han drøfter spørsmålet, og fra den han henter sine eksempler.

Hva forstår han så med eksemplarisk undervisning? For Wagenschein svarer på det spørsmålet, forklarer han først hvorfor en eksemplarisk undervisning er nødvendig. Det er den for det første av den grunn at undervisningen bør være *grundig*, *åvelende* og *utøvende*. For når vi haster fra det ene emnet til det andre, oppnår vi bare en flyktig berøring med dem, og vi tilegner oss en viten av det slaget som naturlig glemmes på kort tid. Blir vi derimot stående på ett sted for å grave oss ned der, da begynner en art læring og undervisning som vi alle gjenkjenner med glede. Barn kjenner den svært godt, og vi som er voksne, misunner dem jo nettopp dette at de både for og under skoletida er i stand til å fordype seg i en sak («Sich – in – eine – Sache – versenken»). Vi betegner ofte dette som «lek». Men da glemmer vi at slik setter jo det egentlige arbeidet inn. Vi glemmer det til tross for at enhver åndssørbeider vet at det er bare slik han kan arbeide. For det finnes ikke en voksen person som er i stand til å anvende skolens arbeidsplan på seg selv.

For det andre setter Wagenschein sin lit til det eksemplariske prinsippet fordi det vil tilfredsstille et ønske om «selvvirkoshet» i undervisningen. Passiv tillegnelse gir ingen resultater. Men på den annen side må en også være klar over at undervisningen

meget vel kan være flyktig selv om den kan vise fram mange ytre regn på selvvirksomhet. For hva det kommer an på — og der vil en overbelastet lærerplan ikke tillate — er å vende tingen hit og dit i stillhet, betrakte dem fra alle kanter for å tilgjøre seg dem og vokse på dem. Men skal det skje, da må emnet gripe eleven.

Det siste betyr at Wagenschein for det tredje betrakter det eksemplariske urvalgsprinsippet som et middel til å fremme «spontanitet» eller det uoversettelige «Ergriffenes Ergrifffen». Undervisningen skal — i billedlig tale — forløpe på samme vis som når man søker etter forsteininger og krystaller. Da går en langsomt omkring i steinbruddet. Plurseleg blinker der noe. Det griper en og derfor griper en det selv. En kneler ned og løfter det opp. En har selv søkt det og funnet det. Derfor glemmer en det ikke. Og slik kunne der også være i skolen dersom man ikke satte elevene og studentene i den situasjonen at de måtte gå igjennom et skur av Stein for å komme ned til edelsteinen som ligger under. For dette skuret av Stein har snarere påført dem skade enn bedåret dem. Elevene blir utsatt for et skur av viten som virker forvirrende og avledende. Derfor dominerer de avvergende håndbevegelser over den opprinnelige og naturlige tilnærnelssstrang.

Uten at det hører med til selve begrepet, så mener Wagenschein at det skal kombineres med en «genetisk framgangsmåte». Elevene skal se vitenskapen som noe som blir til og er blitt til, og den må tilpasses barnas tilblivelsesfasér. Fysikk kan ikke bli forstått dersom man ikke også kan forstå den åndshistorisk. Derfor bor elevene gjennomlope de samme trinn som de vi finner inngravdi i åndshistorien. Da vil vi se at når eleven gjenkjenner sin egen første mening i Keplers ord, så vil han føle seg forenet med den store mannen og under sterk oppmerksomhet stige med til det neste trinnet og senere gå helt fram til den jevne og tilsynelatende velplanerte toppen som urgjør vårt erkjennelsesnivå i dag. Ja, det er et ynkverdig utesen når folkeskoldens lærerbøker i naturlære tryller fram Newtons treghetslov på første side. Så enkelt var det nå likevel ikke.

Endelig, og vi er fremdeles ikke kommet til den egentlige presiseringen av begrepet, er den eksemplariske undervisningen også nødvendig for å framkalte den «øvende oppmerksomhet»

(«Erwartende Aufmerksamheit»). Med oppmerksomhet i denne forbindelse skal en forstå enhver holdning som ikke kan flettes gjennom alternativene aktiv — passiv. Forørig heter det at bare den læreren vil tro på en positiv virkning av ventende oppmerksomhet som er overbevist om at den fulle forståelsen av en spørsmålsstilling også framkaller svaret. Det forutsetter imidlertid at den tålmodige, standhaftige, innstendige og inntrængende åpenheten får rá, og at ikke to andre holdninger, som begge to er like fruktlose, den slappe likegyldighet og den forskrudde vilje, griper om seg.

Denne fem-sidige begrunnelsen for den eksemplariske lære inneholder en grunnleggende forutsetning: man må gi seg god tid under behandlingen av et emne dersom undervisningen skal gi gode resultater. Det er i all sin enkelhet bakgrunnen for det prinsippet som Wagenschein forklarer slik:

Den eksemplariske undervisningen er for det første kjennetegnet ved «utstråling» («Ausstrahlung»). Den skridter ikke framover trinn for trinn i en rett linje slik som f. eks. zoologien undervisningen tradisjonelt gjør når den begynner med encellede organismer og slutter med menneskeapene. Den skiller seg også fra en undervisning der en hele veien når plattformen som gir utsikt. Eksemplarisk undervisning leder i det hele tatt ikke framover, men stråler ut og vekker det fjerne, men beslektede gjennom resonans, slik at mens et emne i en tradisjonell læreplan er et trinn, så er et emne her et speil av det hele. Slik kan det være, mener Wagenschein, fordi man tillegner seg mer av faget som helhet jo mer inntrengende og innstendig man fordyper seg i arbeidet med å klarløse egnede enkeltprosblemer i et fag.

Eksemplarisk undervisning, slik Wagenschein ser den, betyr dermed at den samler seg om funksjonsmålet. Denne termen, som er helt ukjent i norsk pedagogisk terminologi, står for en fundamental erfaring eller en fundamental innsikt i et fag. Det kan f. eks. være følgende innsikt fra biologien: «Enhver levende skapning overskridet det som er nødvendig til underhold.» I faget fysikk vil kennisnåpent til hva et eksperiment ei, bli beregnet som en fundamental erfaring.

En læreplan som er bygd opp slik at den bare angir funksjonsmål, kaller Wagenschein en funksjonsplan. Den tradisjo-

nelle lærplanen som inneholder en fortegnelse over de stoffenheter som skal gjennomgås, kaller han en stoffplan. Til forskjell fra denne gir funksjonsplanen avkall på både vitenskapelig systematikk og fullstendighet. Funksjonsmålene angir ikke noen bestemte stofflige enkeltresultater, men de føles fruktbare fordi de lar det allmenne skinne fram i det spesielle og loven i faktumet. På den måten kan nemlig fundamentale innsikter tillegnes på et meget begrenset stofftilfang. Wagenschein sier der slik med noen ord som ofte sitteres: «På et eller annet utvalgt stoff blir fagets typiske metoder og erfaringer tilteget eksemplisk, altså oversiktbart, en gang for andre ganger.» («An irgendeinen ausgewählten Stoff werden die typischen Verfahrensweisen und Erfahrungen des Faches exemplarisch, also übertragbar, einmal für andre Mal gewonnen.») Til nå har man sagt at man gjennomgår det viktigste i mekanikk og det viktigste i varmeklaren og i optikk osv., men det bør i stedet høre at i mekanikk *eller* i elektrisitetslæren er der noe eksemplarisk fysisk å oppnå.

Ettersom en eksemplarisk undervisning erstatter en ekstensiv undervisning med en intensiv, vil den *opplose faggenzene*. Med det mener Wagenschein at undervisningen i fysikk ikke kan begrenses til bare fysikk dersom den skal være dannende. Bare den som er betatt av sitt fag eller filosofisk berørt av fysikken, er i stand til å undervise allmenndannende i faget.

Tilengelsen av de fundamentale innsiktene og opplosningen av faggrensene skjer gjennom en undervisning som samlar seg om *temaer* eller eksempler. Underiden brukes også betegnelsen «modelltifløs». For i alle fag vil det finnes eksempler på stoff og metoder som kaster lys over hva det enkelte faget overhodet betyr. Dersom temaet velges ut riktig og man beskjefte seg grundig med det, da blir det ikke bare en del som kan summeres til andre deler, men det blir representativt for et stort område. Når det enkelte tema behandles, da er så å si hele det tilhørende området med. Temaet åpner et vindu til et ukjent landskap, og eleven får et perspektiv som går langt utover den detalj man har fordypt seg i.

Men nettopp *ordi* temaer (eksemplet) avspiller den fundamentale loven som gjelder for det hele, kan undervisningen uten at eleven sitter inne med noen «forkunnskap som er i be-

redskap» («Bereitgestellte Vorkenntnisse») — våge et «innsteg» («Einstieg») der hvor detgis et utfordrende spørsmål som aktiviserer interessen og spontaniteten. Man stiger direkte inn i et problem uten forberedelse. De utfordrende spørsmålene kan være følgende: Hvorfor går ikke jernskip under? I mekanikken har man prøvd følgende innsteg: Hvor havner en stein der som en holder den ut av vinduet i et kirkeårn og så slipper den? Slik stiger man inn ved hjelp av et problem og fra dette bor man seg ned til den elementære og fundamentale lommessighet som gir svar på spørsmålene.

Langt på vei synes dette utvalgsprinsippet å være en kopi av reformpedagogikkens interesser sentrerte undervisning. For undervisningen etter det eksemplariske prinsippet skal ikke resultere i en oppsamling av kunnskaper. Elevene søker hva de trenger, og undervisningen kopierer vitenskapen i dens skaperkarakter. Det betyr bl. a. at den eksemplariske læringsframgangsmåte i de enkelte skritt vil følge vitenskapshistorien med dens avgjørende teorier og arbeidshypoteser. Men Wagenschein er til forskjell fra en stor del av den reformpedagogiske tenkningen sterke fagsentert. Han legger for dagen dypere respekt for fagets egenart når han hevder at selv om elevene søker lava de trenger, så må temaet fremdeles sikte mot en nøkkelposition midt i fagstrukturen. Men det skal nettopp bare sikte mot og ikke sette inn der. For temata må også stå midt i livet. Utgangspunktet skal være et spørsmål fra den som ikke vet, fra lekmannen som tenker. Undervisningen starter ikke med et spørsmål fra læreren. Det ville være en misforståelse — og man gjør seg lett skyldig i den — å tro at Wagenschein betrakter den eksemplariske undervisningen som tilstrekkelig. Den forutsetter og bygger på et bestemt *forhold til kanon* som kan summeres opp slik: Enten må kanon (en sammenhengende framstilling av de enkleste fysiske fenomener eller historiefrisen) gå forut for den eksemplariske undervisningen, eller en må velge det som er vanskeligere, og som kan sammenliknes med brobygging: man reiser først de eksemplariske pilarene og mellom dem en bue som forbinder dem.

Når Wagenscheins synspunkter skal drofes nærmere, må en ha det klart for seg at han i første omgang bare på dem gyldigheten for den naturvitenskapelige undervisningen i gymnasiet.

Men senere har han — under den forutsetning at elevene har kjennskap til visse grunnfremmer, dvs. en kanon av fenomener — utvidet prinsippet til å gjelde også for andre fag, skoletrinn og skoleslag. Derfor har Wagenscheins reformtanker avgjort interesse når stoffutvalgsprinsippene og stoffmengden i historieundervisningen kommer på tale.

Wagenscheins lære om eksemplarisk undervisning er omfattende og utgjør med sin fyldige begrunnelse nesten et helt pedagogisk program. I debatten om historieundervisningen finner en derfor sjeldent en prøving av hele programmet. Men Wolfgang Schlegel har gjort det med hensyn til historieundervisningen:¹⁴ i folkeskolen uten på noen måte å foreta en inngående analyse.¹⁴

Når det gjelder den begrunnelse som Wagenschein ga for prinsippet, hevder Schlegel at kravet om selvvirksonhet og en generisk framgangsmåte ikke har full gyldighet i faget. Man kan ikke arbeide med kilder i folkeskolen, og prosjekter er tidskrevende og krever ofte større fingerferdighet enn historiefortælelse. Det vil også ha en meget begrenset interesse å studere eldre former for historieskriving. Den genetiske framgangsmåten har likevel sin betydelse i den betydning at man velger ut epoker fra historien som først frambrakte grunnformer og grunnbegrep som fremdeles er levende. Når det derimot dreier seg om grundighet, «Erigiffenes Ergreifen» og ventende oppmerksomhet, er det ingen tvil hos Schlegel om at historieundervisningen ubetingt trenger til de samme kvaliteter. I hovedsakken, dvs. i kravet om tid til å dvele ved et emne, opptrer faget i folkeskolen med det samme ønsket.

Om det egentlige innhold i det eksemplariske prinsippet sier Schlegel at også historieundervisningen i folkeskolen kan virkeliggiore utstrålning og opplossning av faget. Det er fullt mulig å fordype seg i enkelthendinger gjennom konkrete skildringer i den grad at vi erkjenner historien som et hele og slik at vi sprunger fagets grenser. I forbindelse med temaet, som intar den sentrale stillingen i Wagenscheins utvalgslære, sier Schlegel at innstegget er uunnværlig i historie. Så snart som råd er, bør man føre barnet inn i et provoserende spørsmål. For det er klart at våre lærebøker som holder seg til en systematisk framstilling av den historiske fortøpet, stiller for store krav selv til elevene i gymnasets 4. klasse. Denne undervisningen forutsetter jo histo-

rikerenes viten og vokabular. Derfor skal vi heller la elevene umiddelbart stige inn i en historisk situasjon. Som eksempel velger Schlegel reformasjonen. Innstegget kan være: Luther står opp tesene. Oppslaget med alle dets følger blir skildret anskuelig, og først da spør man — akkurat som i hine dager — om hvem denne munken Martin egentlig er? Hvor kommer han fra? Hva har han gjort til denne tid? Hvordan kom han til å ta dette skrittet? Først da er det altså på sin plass å gripe tilbake for å greie ut om hans ungdom, hans studier og hans indre kamp. Dette er en naturligere ordning enn den en finner i en systematikk som er konstruert opp etter at hendingene fant sted og som gjerne begynner med hans barndoms- og ungdomshistorie.

Men selv om Schlegel er begeistret for innstegget, så betyr det ikke at han godtår temaer som læringsmenn i historie. Temaer som f. eks. «Herreredonne og friher» eller «Forfattningene» skal føre til at man tenker over historien, men de ligger på et altfor abstrakt plan for arbeidet i folkeskolen, og de bør vike til fordel for beretninger om epoker fra historien, dvs. for beretninger om hendinger og skikkelsler i bestemte tidsalder.

Schlegel triller allerede her på at det eksemplariske prinsippet full ut lar seg anvende i historieundervisningen, og denne twilen forsterkes når han til slutt tar for seg forholdet til kanon. Mens man tidligere overberonte den uvendige læringen av historietallenes kanon og en kanon om keisere og landsherrer, så har pendelen nå slått helt ut til den andre siden, og det synes som om man overhodet ikke har bruk for kanon i det hele tatt, men nøyer seg med historier fra historien. Schlegel minner da om at Wagenschein selv ikke i saget fysikk ville oppgi innføringen i kanon, og han hevder at grunnpromblemet i historieundervisningen er det eksemplariske enkelttilfellets forhold til det heles kontinuum. Det er nemlig uråd å gi avkall på den historiske kontinuitet.

Schlegels analyse gir en antyndning om hva Wagenscheins eksemplariske læring vil si dersom den oversføres til historieundervisningen. Men forøvrig må en nok si at den debatten som har funnet sted om historieundervisningen, vanligvis ikke har gitt begrepet et så omfattende innhold som det har hos Wagenschein. Utgangspunktet er øste resolusjonen fra Tübingenkonferansen i 1951.

Den beslutningen som ble fattet der, og som var formulert av bl. a. autoriteter som Eduard Spranger og Wilhelm Flitner, tok riktnok ikke i bruk ordet «eksemplarisk», men den formulerte likevel helt klart det sentrale innholdet i ordet. I resolusjonen heter det at «En prestasjon er ikke mulig uten grundighet, og grundighet er ikke mulig uten selvbegrensning. Å kunne arbeide mer enn «Vielwissere». Opprinnelige fenomener i den åndelige verden kan elevene få øye på gjennom et eksempel som de virkelig har fattet. For de opprinnelige fenomenene blir tildekket gjennom en opphoping av et larrestoff som egentlig ikke er forstått, og som derfor fort blir glemt igjen».¹⁵

Resolusjonen går ikke lenger. Men debatten på konferansen trenge nok mer detaljert inn i problemet. For en av dem som talte på konferansen, var Hermann Heimpel, ordinarius for mellomalderhistorie og nyere historie ved Göttingen universitet. Og i denne talen, som ble trykt allerede i 1951 under tittelen «Selbstkritik der Universität», introduserer han den nye terminen «paradigmatisk» undervisning og læring, et uttrykk som i sitt hovedinnhold svarer til eksemplarisk læring. Med det gir Heimpel navn til et prinsipp som han lenge hadde arbeidet med. Han tok nemlig opp tanken og ga en praktisk anvisning på hvordan den kunne gjennomføres i et bidrag til Erich Wenglers bok fra 1949, *Neue Wege im Geschichtsunterricht*.¹⁶ For å illustrere prinsippet tok Heimpel for seg mellomalderen og den uendelige mengde av hendinger, skjebner og forhold som den perioden rommer. Den veldige stoffmengden reduserer han til «tolv skrifter», som hvert blir representert gjennom en historisk skikkelse. Han forsøker ikke å fange inn strømmen av hendinger gjennom lengde- eller ryversnitt, men gjennom speiling i noen få brennpunkt der de typiske trekkene ved det som skjer, har fortsettet seg. De personer og den problematikken som omsettes gjennom anskuelig personsildring, er følgende:

leggesen av det tyske rike på europeisk grunnlag, Tyskland og Frankrike, keiserdommet.
Henrik III: det gamle og det nye kongedømmet, Cluny og de andre reform-kretsene, tilbakeblick på Otto'ene, blikk framover på Hohenstaufene like til Henrik VI's død.
Thomas Becket: Investiturstriden, kultursituasjonen i det 12. århundret, engelsk kongedømme.
Innocens III: den verdenshistoriske tiden i året 1215. Pave-dømmet, de senere Hohenstaufene, Frankrike, England, den spanske gjenrobyringen, fromhetens historie, Frans av Assisi.
Dsjengiskan: forbindelsen med Asia, mongoilstormen, misjon.
Filip den vakre: den riksfeirene nasjonalstaten. Bonifacius VIII, Dante.

Karl IV: tysk riksforfatning, det tyske østen, slaviske reaksjon, husitterkrigen, byen.

Jeanne d'Arc: Frankrike og England i hundreårskrigen: Bur-

gund, de moderne staters problem, feudalisme og byråkrati.
Nikolaus fra Kues: tendensen i tidens forandring, reformen av den mellomalderlige idé, renessanseproblemene, folkebeve- gelsen, forhistorien til reformasjonen.»

Fortegnelsen gir et klart inntrykk av hvorledes skikkelsene er løst fordelt på hele mellomalderen både i rom og tid. Utvalget skjer med stor frihet, og det er ikke fastlagt eingang for alltid. Både den og hin skikkelse kan erstattes med en annen, selv om det også finnes personer som ikke kan skiftes ut. Den tematiske ordeningen er også løs. Sosial-strukturelle, rettslige, kunstneriske og religiøse problemer opptrer atskilt eller fletter inn i hverandre. Rekken følger nok i grove trekk århundrenes lop, men den er på ingen måte bestemt av kronologien i detaljer. Fra hver enkelt figur kan en rulle opp de tematiske sammenhenger både framover og bakover og til alle sider.

Men den presise formuleringen av hva Heimpel mener med paradigmatisk undervisning og læring, gir han først to års scenere:

*Troydonik: germanere og romere.
Gregor I: avslutningen av kirkefedrenes tid med tilbakeblick på disse, især Augustin, begynnelsen til det mellomalderlige paverdomme.
Muhammed: Islam, innvarden i den vestlige livskrets.
Karl den store: folkevandringene i Europa fullendes, grunn-

«Overfor massen av ubhersket stoff er det oppmuntring å finne i den overbevisningen som ligger til grunn for alt danskesarbeid, nemlig at det enkelte inneholder det allmenne og at dette lar seg påvise: mundus in gutta. Derved skulle det være klart hva paradigmatisk læring og undervisning står for som grunnbegrep. Dersom vi velger et eksempel fra historievitenskapen, så kommer det altså ikke an på å studere alle

epoker og områder like grundig, men innenfor rammen av et allment overblikk gjelder det om å ha et ekte møte med den historiske verden på enkelte steder. Disse erfaringer anvendes deretter på andre områder ... Der er til slutt, selvølgelig med storlig bibeholdelse av helhetssammenhengen, likegyldig om møtet med den historiske verden skjer med Augustus, Henrik IV, Adolf von Nassau, Fredrik den store eller en byhistorie.¹⁷

Derson vi nå sammenlikner de tre beskrivelsene av den eksemplariske lære, så kan vi konstatere at Wagenschein har gitt den overlegent fyldigste begrunnelsen for prinsippet og også forsønt det med flere kjennetegn enn Tübingen-konferansen og Heimpel. Men beskrivelsene står ikke i strid med hverandre, og de synspunkter begrepet har stått for i den tyske debatten om historieundervisningen, kan summeres opp slik: Den eksemplariske undervisningen har som formål å begrense stoffmengden for at det skal bli mulig å gå grundigere inn på de fenomenene som elevene stilles overfor. Men denne betegnelsen ønsker en å uttrykke noe mer enn hva tilfeller er med den hyppig brukte vendingen i tysk pedagogikk, «Mut zur Lücke». For denne angiver ingen annen løsning enn utvalgte eksempler som gir interessante utsnitt av fagene. Nå bygger også den eksemplariske undervisningen på utvalgte eksempler eller «tema» («paradigma»), men den krever dessuten, og det er hovedsaken, at eksemplene skal være representative. Eksemplet må avdekke en fundamental innsluk eller et opprinnelig fenomen. Det skal avspeile det hele. Men forøvrig kan et eksempel eller et paradigma gjerne skiftes ut med et annet. Denne urvalgstanken gir derfor — i hvert fall til en viss grad — avkall på et ubetinget innhold. Denne vestlige reservasjonen er nødvendig fordi både Wagenschein og Heimpel understrekker at de ikke anser den eksemplariske læringen som tilstrekkelig. Undervisningen må på forhånd eller underveis også gi innføring i kanon eller meddele elevene et allment overblikk. Ja, Heimpel synes bare å ha gitt den paradigmatiske læringen gyldighet for universitetsundervisning og vitenskapelig skolering.

Gir så det eksemplariske prinsippet den hjelpen en så sart trenger for å komme stoffmengden i historiefaget i de allmenn-dannende skolene til livs?

I. Innvendinger mot eksemplarisk læring i historie

Tysk didaktikk preges sterkt av filosofiske resonementer. Det er derfor ikke så underlig at debatten om der eksemplariske prinsipper girerne tar sitt utgangspunkt i den historiefilosofiske tradisjonen fra Rickert, Windelband og Dilthey, som har regnet med en uoverstigelig motsætning mellom natur- og åndsvitenskapelig metode. Til de åndsvitenskapelige disipliner hører først og fremst historie, og den vil derfor stå i et annet forhold til det enkelte og det allmenne enn naturvitenskapene. Det er vesentlig fordi relasjonen mellom det enkelte og det allmenne begrepsnødvendig hører med til det eksemplariske prinsippet.¹⁸ På dette grunnlaget avviser flere didaktikere det eksemplariske prinsippet for så vidt som det dreier seg om historieundervisningen.¹⁹ Wolfgang Schlegel hører til dem som understreker at eksemplarisk undervisning forutsetter at fenomenene gjentar seg med en viss regelmessighet.²⁰ Denne forutsetningen er til stede i f. eks. et fag som fysikk. Der kan læreren demonstrere en lov gjennom et eksperiment, og eleven erkjenner da at læreren ikke bare foretar dette eksperimentet for den verdi det har som sådant, men fordi det avbilder en naturlov som alle tilsvarende fenomener må forløpe etter. Men i historien gir ikke et slikt «må». Der spiller tvert imot «lykke», «tilfeldigheter» og «ulykke», kort sagt det uregelmessige, en stor rolle. Historien består av en serie individuelle hendninger. Derfor kan ingen tidsalder, ingen hending eller person representere en annen, og derfor er heller ikke den historiske forskningens interesser i det stedfortredende for det allmenne.

Det eksemplariske urvalget avvises da i første ongang fordi det betraktes som en trusel mot det karakteristisk åndsvitenskapelige ved historiefaget. I neste ongang blir det forkastet fordi prinsippet vil true hellsetsammenhengen i historien. Det eksemplariske oppfattes som motbegrepet til den historiske kontinuitet, og en historieundervisning som ikke framstiller hendningenes kontinuitet, overleverer egentlig ingen historie, sier Caesar Hagner.²¹ Det eksemplariske temaet leder ikke framover, men strøler ut, og dette utvalgsprinsippet må da avvises, sier Wilhelm Flitner, fordi det ikke gir oss en historie som viser oss hvorledes det vi i dag befinner oss i, er blitt til.²² For det

er rett opp historiens oppgave. Og Rohlfs sørger dessuten til at bare den som kjenner de store sammenhengene, kan fullt ut forstå den enkelte hendingen.²³ Men sammenhengene vil ikke komme fram gjennom en eksemplarisk undervisning.

Innvenndingen mot det eksemplariske prinsippet springer ut av en klar forpliktelse overfor fagets egenart. Av samme Grunnfaller det også vanskelig for mange å akseptere et utvalgsprinsipp som ser bort fra et ubeininget innhold. Når Heimpel sier at det vesentlige er «more med den historiske verden» og at der i siste omgang er «likegeldig om møter... skjer med Augustus, «Henrik IV, Adolf von Nassau, Fredrik den store eller en byhistorie», da ser Rohlfs dette som uttrykk for ringeakt for fagets egenart.²⁴ De historiske fenomener som sådanne står ikke i fokus under utvalget. Det gjør muligheten for at historien kan tillegnes. Stoffet er altså ikke så viktig, men derimot den måten en får adgang til det på.

Rohlfs avviser ikke straks tanken om elevenes møte med den historiske verden. Vi har her å gjøre med et redelig og ekte pedagogisk forsøk på å ville gjøre historien til mer enn dannelsesviten, nemlig til en tildegnet virkelighet. Men Rohlfs ber vilje at en kan etablere «møter» i undervisningen når en bevisst tar sikte på det, og han kan støtte seg til kjente synspunkter som skriver seg fra Otto Friedrich Bollnow. I boka *Beggegnung und Bildung* sier denne at «et slikt møte med en bestemt gjenstand kan ikke rvinces fram med pedagogiske midler... Hvert møte kommer uten at det er beregnet, i siste instans tilfeldig». Det vil si at ingen historisk gjenstand som sådan vil røpe om den kan gjøre et nære mulig. Ønsket om å skape et møte gir derfor ingen holdpunkter for stoffutvalget.

Men dermed mener også Rohlfs å ha grunnlag for å si at Heimpel bare tar hensyn til den subjektive siden ved dannelsesprosessen som i bunn og grunn har to poler. «Ved siden av tillegnelsens subjektive form må en ha den historiske verdens objektive innhold klart for seg, ved siden av utviklingen av ferdigheter, krefter og inntillinger må en sørge for å føre inn i kultur og tradisjon.» Stoffet er ikke så likegeldig som Heimpel synes å ha ment.

I parentes bemerket må det sies at den sterke kritikken fra Rohlfs i noen grad er uberettiget fordi den ikke tar i betrakt-

ning at Heimpel forutsatte et allment overblikk og bare tenkte seg at prinsipper skulle legges til grunn for undervisningen på høgskoleplanet. Rohlfs argumenterer i virkeligheten imot en seleksjon som utelukkende støtter seg til det eksemplariske prinsippet.

Flitner argumenterer også ut fra bestemte meninger om fagets egenart, men for han blir målsettingen avgjørende.²⁵ Han aksepterer ikke den oppfatningen at den elementære undervisningen skal se det som sin oppgave å føre elevene inn i metoden, den historiske forskningsmetoden. For dersom det var tilfellet, ville en være godt tjenet med eksemplarisk læring. Men historieundervisningen, liksom historieskrivningen, skal, med Wilhelm von Humboldts ord, vise «hvordan det går mennesket i historien». Den skal dokumentere at det dreier seg om en kamp mellom idealer og virkelighet. Ein høyere oppgave kan ikke undervisningen stille seg, og også den kan løses gjennom et eksemplarisk utvalg. Men hvor blir det da igjen av innvendingen? Flitner svarer med å si at den høyeste oppgave ikke er den første. Undervisningen har et tredje mål som er det første og helt fundamentale, og det består i å fortelle historien for barna. Historien må framstilles i form av en første fundamental beretning. Aller først dreier det seg om historien som epos. Og et epos kjenner ikke det stedfortredende faktum.

Innvendingen er, som vi ser, alvorlig. Likevel har det eksemplariske prinsippet blitt akseptert på annet hold. Men på hvilke premisser?

Positiv tilslutning til eksemplarisk læring

Til tross for at det var en historiker som lanserte tanken om eksemplarisk læring allerede i 1949, viste historikerne i sin allmennehet liten interesse for prinsippet i begynnelsen av 1950-årene. Men fra 1955–56 av har innstillingen tydelig forandret seg. Da finner man plutselig en serie artikler i tidsskriftet *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* der forfatterne for-

søker å føre prinsippet nærmere realisering i det praktiske skolearbeidet. Vi står her overfor en sterk gruppe av tyske skolefolk som mener at et eksemplarisk utsalg gir løsningen på stoffmengdeproblemet i historieundervisningen, og vi skal nå referere deres argumentasjon på grunnlag av Konrad Barthels artikkel «Das Exemplarische im Geschichtsunterricht».²⁰ For Barthel kjenner alle innvendingene som har kommet fram, og han tar dem opp i tur og orden.

Det ble innvendt mot det eksemplariske prinsippet at det ville øve vold mot den individualiserende historiebetraktnng og den unike karakter ved historiske hendinger. Barthel svarer — og sikkert med stor rett — at en kontinuerlig og derfor nødvendigvis overfladisk gjennomgåelse av det historiske forløpet i like hoy grad vil true det individuelt egenartede ved en hending. Skal nemlig kontinuiteten bevares, da må behandlingen bli sterkt sammenstrengt, og det betyr at en må framheve de felles trekk ved en epoke sterkere enn nyanser og forskjeller.

Eksemplarisk lærting kommer ikke i strid med individualversprinsippet, men kommer det i møte og forener det med erkjennelsen av mennesket som art. En historiekjærer vil f. eks. sjeldent gi fra seg den banale anledningen til å sette følgende hendinger i relasjon til hverandre: Karl XII's strid med Peter den store, Napoléons tog mot Russland og Hitlers angrep den 22. juni 1941. Og dersom læreren ikke foretar utilatelige forenklinger, kan han gjennom sammenlikningen ettertrykkelig utvikle det spesielle («einnalige») ved hvert av de tre forløpene. Men han kan også vise at der er mer enn en ytterliggjøring ved de andre hendingene. Han vil kunne anskueliggjøre at det finnes bestemte typiske moment, ja, lovmessigheter ved historiske forløp. Barthel må også ta opp den andre hovedinnvendingen mot det eksemplariske prinsippet: det garanterer ikke historisk sammenheng og lar ikke historien tre fram som et epos, som et hele.

På dette punktet er ikke Barthel uenig i målsettingen: undervisningen må forsøke å la hendingenes kontinuitet og der episk hele komme til syn. Men han triller sterkt på at dette målet lar seg realisere gjennom en kronologisk beretning. For hva sier erfaringen? Har det lykkes å formidle varig kjennskap til den episke sammenheng i det gjennomløpende kurset i historie på mellomtrinnet? En metodisk forbedring av undervisningen vil

nok kunne gi mer varige resultater, men man kan aldri komme bort fra at de ulike spørker i historien byr på forskjellige forstørrelsesvansker. Går en da fram etter en kronologisk ordning av emnene, vil en helt avskjære seg fra en prosjøn der en går fra det lette til det vanskelige. Det er også stor fare for at den som historien skal berettes som et hele for skolbarna, da må den legges opp på et nivå preget av sterk abstrahering. Resultatet kan bli at framstillingen ikke blir så utforlig som den må være for å vekke barnas interesse. Ja, kanskje er det slik at denne abstrakte orienteringsvitnen ikke har noen kraft til å fengsle og bare framkaller en lammende følelse av å være overmett, mens en eksemplarisk undervisning vekker behovet for sammenheng. Vi må i det hele tatt drøfte hvorledes man i realiteten når fram til forståelse av sammenhenger og helhetet.

Barthel mener selv at dette ikke skjer gjennom en summering av enkeltfenomenet. I forståelsen for historisk sammenheng vokser snarere fram av en stadig vekselvirking mellom to behov der man først og på den ene siden ønsker å gå fra det enkelte fenomen og til det hele. Gjennom denne prosessen vekkes imidlertid et behov for å forstå det enkelte på nytt ut fra det hele. Det ene behovet går ikke forut for det andre i tid. Vi har tvært imot å gjøre med en paradoxal samtidighet av motsatte anstrengelser og morsatte virkninger. Med et konkret eksempel betyr denne gjensidigheten at en ikke kan forstå den nyere preussiske historie uten å kjenne til Fredriks angrep på Schlesien i 1740. Men på den andre siden er også hendingen i 1740 uten enhver relevans dersom den helt isoleres. Sin funksjonale betydning får den først gjennom sammenhengen med de øvrige hendingene i den preussisk-tyske historie. Ikke bare gjennom forbindelsen med de hendinger som har gått forut for 1740, men like mye gjennom tildragelser som fant sted på et senere tidspunkt. Derfor kan en si at den kronologiske fortellingen bare er sammenhengsdannende fra en side sett.

Den kronologiske gjennomgåelsen av historien har da ikke sammenhengs- og helhetsforståelse som sluttresultat. For denne forutsetter i virkeligheten en forlorsk helhetsforståelse som beror på det at undervisningen i lykkelige øyeblik i små glimt har kastet lys over det hele fra enkeltfenomenet. Og det eksemplariske prinsippet bygger i det hele tatt på den overbevisning

nok kunne gi mer varige resultater, men man kan aldri komme bort fra at de ulike spørker i historien byr på forskjellige forstørrelsesvansker. Går en da fram etter en kronologisk ordning av emnene, vil en helt avskjære seg fra en prosjøn der en går fra det lette til det vanskelige. Det er også stor fare for at den som historien skal berettes som et hele for skolbarna, da må den legges opp på et nivå preget av sterk abstrahering. Resultatet kan bli at framstillingen ikke blir så utforlig som den må være for å vekke barnas interesse. Ja, kanskje er det slik at denne abstrakte orienteringsvitnen ikke har noen kraft til å fengsle og bare framkaller en lammende følelse av å være overmett, mens en eksemplarisk undervisning vekker behovet for sammenheng. Vi må i det hele tatt drøfte hvorledes man i realiteten når fram til forståelse av sammenhenger og helhetet.

Barthel mener selv at dette ikke skjer gjennom en summering av enkeltfenomenet. I forståelsen for historisk sammenheng vokser snarere fram av en stadig vekselvirking mellom to behov der man først og på den ene siden ønsker å gå fra det enkelte fenomen og til det hele. Gjennom denne prosessen vekkes imidlertid et behov for å forstå det enkelte på nytt ut fra det hele. Det ene behovet går ikke forut for det andre i tid. Vi har tvært imot å gjøre med en paradoxal samtidighet av motsatte anstrengelser og morsatte virkninger. Med et konkret eksempel betyr denne gjensidigheten at en ikke kan forstå den nyere preussiske historie uten å kjenne til Fredriks angrep på Schlesien i 1740. Men på den andre siden er også hendingen i 1740 uten enhver relevans dersom den helt isoleres. Sin funksjonale betydning får den først gjennom sammenhengen med de øvrige hendingene i den preussisk-tyske historie. Ikke bare gjennom forbindelsen med de hendinger som har gått forut for 1740, men like mye gjennom tildragelser som fant sted på et senere tidspunkt. Derfor kan en si at den kronologiske fortellingen bare er sammenhengsdannende fra en side sett.

Den kronologiske gjennomgåelsen av historien har da ikke sammenhengs- og helhetsforståelse som sluttresultat. For denne forutsetter i virkeligheten en forlorsk helhetsforståelse som beror på det at undervisningen i lykkelige øyeblik i små glimt har kastet lys over det hele fra enkeltfenomenet. Og det eksemplariske prinsippet bygger i det hele tatt på den overbevisning

at å «forstå det hele» ikke er identisk med å «kjenne, vite det hele».

Konrad Barthel summerer opp sitt forsvar for eksemplarisk historieundervisning med følgende ord:

«Den eksemplariske undervisningen gir i virkeligheten avkall på en kronologisk sammenheng som forstås som en *enhet* ... som løper episk fra A til O, dvs. en historie som er ordnet om et meningssentrum. Men den vil nettopp underliggjøre sansen for sammenheng, og den vil utvide en dimensjon idet den lærer at historien er en vey av uendelig mangesidige virkingssammenhenger som i siste instans ikke lar seg opp løse rasjonalt. «Tilpasser grensene for den menneskelige ånd, kan denne veven kopieres paradigmatisk fra etvert punkt og ut til alle sider. (Dilthey: «På hvert punkt åpner forståelsen av verden seg ...») I lykkelig valgic «eksempler» skulle det ovenfor beskrevne paradoks om samtidighet hos morsatte beskrivelser komme til en fruktbar virkning.»

Barthel finner det eksemplariske prinsippet forenlig så vel med fagets målsetting som dets egenart. Hans neste oppgave blir så å utvikle de prinsippene som forteller oss hva det utvalgte emnet skal være eksemplarisk for.

Dette spørsmål kan ikke besvares med en kort formel. For det ideelle paradigmaet burde fylle en mangesidig funksjon. Det skal for det første være eksemplarisk «for historievitenskapens metode» («für die Verfahrenweise der historischen Wissenschaft»). Mellom historieundervisning og historisk vitenskap finnes det selvfølgelig en prinsipiell forskjell, og det er på ingen måte meningen at undervisningen skal gjennomføres som forskning. Likevel må en holde fast ved at elevene i folkeskolens høyere avdeling i det minste antydningsvis bør bli kjent med arbeidsmåten i den historiske vitenskapen. På den måten kan de lære å forstå hvilken anstrengelse, skepsis og tvil som ligger bak hvert «resultat» som møter dem i lærebøkene og som der synes så entydig. En undervisning som er orientert mot en vitenskapelig metodikk, vil kunne ha som resultat en menneskelig beskjedenhet som motvirker trangen til dogmatikk. Den vil også gi innføring i historisk tenkning og i en intellektuell holdning som er konstituerende for den vestlige verdens politisk-kulturelle kosmos. Det betyr ikke at elevene skal drive forsk-

ning, men lærerens egen forskningsarbeid kan ha eksemplarisk verdi. Han ville kunne gi elevene et levende inntrykk av forskerhos og forskerpatos dersom han i et begrenset omfang trekker dem med inn i den spenning som han selv føler ved den erkjennelsesprosess som skrider framover.

De innholdsmessige kriterier på et godt eksempel er likevel viktigere. Barthel peker på følgende: for det andre skal det utvalgte paradigmaet være eksemplarisk «*for en epoches vesen*, («für das Wesen einer Epoche»). Nå er det avgjørende at utvalget av det konkrete stoffet tar i betraktning Ernst Wilmanns sentrale tanke om «strukturlik heller». Forøvrig er det prinsipielt likegyldig om man følger Hermann Heimpels forslag om å demonstrere mellomalderens historie ved hjelp av 12 skikkeler eller om man, slik som Christel Ringel foreslår, benytter rettsymboler for å belyse de mellomalderlige rettsforestillinger og for dermed å anskueliggjøre problematikken fra den politisk-historiske tenkningens i mellomalderen overhoder.

I tredje omgang skal paradigmaet være eksemplarisk for «historiens vesen overhodet» («für das «Wesen der Geschichte überhaupt»). Nå dreier det seg om «hva historie egentlig er» eller om «historiens grunnfremmener», og vi forutsetter at det gis en historisk berrakning av menneskelige ting. Den er ikke den eneste, men likevel siden Herders tid den bestemmende måtte å tenke på i åndslivet i vår kulturtrets. Til denne historiske tenkning hører framfor alt to ting. Det første er innsikt i det man kunne kalte *urmotivene* eller urproblemene i det historiske livet. Til den hører den evige twisten mellom autoritet og frihet, mellom institusjonalisme og individualisme, mellom kirke og stat, makt og ånd, tradisjon og framskrift, moral og politikk m.m. — alt sammen problemer og temaer som alltid må løses på nytt og løses individuelt. De er typiske konstanter i historien, men deres løsning har bare gyldighet for en meget bestemt og begrenset tid. Likevel kan en gjennom enkelthendingene få øye på «hvilklen rolle fenomenet avgjørelse eller håndheving av makt spiller i historien, hvorledes individet overholder står i historien, og hva menneskers historiske væren tilsvende og sist betyr».

En undervisning som er eksemplarisk for historiens vesen overhodet, skal også utvikle en følelse for det *irrasjonale* i histo-

riens. Man må skåne ungdommen for den falske forestillingen at historien kan gripes med intellektet. Historien er ikke noe regneeksempl. Den unndrar seg beregning. For all dyptere betrakting av historien viser at der alltid til sist er et alogisk moment ved de avgjørelser som tas. Eksemplet må derfor velges ut slik at den irasjonale ubegripelighet ved det historiske forlopet trer fram på ny og på ny.

Nå har imidlertid ikke det antikvariske momentet komme for sterkt i forgrunnen. Derfor skal det utvalgte historiske stofset til slutt også være eksemplarisk «*for den nåtidsdannende virkelighet ved historiske hendinger*» (*für die gegenwartsgestaltende Wirklichkeit historischen Geschehens seien*). Historiens forhold til nåtida vil komme tydeligst fram dersom eksemplene blir valgt slik at de historiske røtter til de brennende dagsproblemene trengt fram. Barthel er klar over at han her står i fare for å gli over i ren pragmatisme. Men han mener å ha gardert seg når han sier at man må skille seg av med alle nattidsbetingede forestillinger og forstå de historiske fenomener i deres ugyjenkallelige egenartethet. Utvalgsprinsippet betyr ikke at man binder seg til nåtidas kategorier i sin dom over fortida.

Summerer vi nå opp, kan vi si at Konrad Barthel spesielt av to grunner kan gi sin positive tilslutning til en eksemplarisk historieundervisning. For det første legger han stor vekt på psykologiske stoffdeterminanter idet han ønsker en undervisning som er tilpasset barners intellektuelle nivå. Det er nemlig ingen tvil om at en eksemplarisk undervisning er elev-vennlig. Til tross for at han sterkt understreker den unike og irrasjonale karakter som hører ved historiske hendinger, anlegger han en sosiologisk/pragmatisk betraktning på fortida. Han opererer med konstanter i historien, og gjennom studiet av enkelthendninger som f. eks. Cæsars gang over Rubicon regner han med å komme fram til allmenne synspunkter og til lovmessigheter.

I Tyskland betraktes Barthel som en av de mest bestemte kjemper for prinsippet om eksemplarisk læring i historie. Han er utvilsomt også en meget godt skoltet teoretiker. Hans Ebeling er likevel trolig bedre lejet og har sannsynligvis nodd et større publikum med sine høuler. Han har skrevet en rekke lærobøker i historie og dessuten i stadig nye utgaver bygd opp en didaktikk og metodikk for historiefaget. I den siste utgaven av

boken gir han en meget utførlig, men ikke alltid like systematisk og dyptrøddende begrunnelse for og framstilling av det eksemplariske prinsippet eller «øydannelse» («Inselbildung») som han selv foretrekker å bruke som betegnelse.²⁷ Framstillingen tar sikte på historieundervisning i folkeskolen og mellomskolen. Barnets sjelestructur og ekte dannelsesbehov, de egentlige dannelsesverdier i historien, så vel som det slettet resultatet som undervisningen i faget har gitt til nå, må få som konsekvens, mener Ebeling, at vi gir avkall på oversiktene, abstraksjonene, ja, i det hele tatt på fullstendighet. Det krever av oss at vi har «mor til hull» («Mut zur Lücke») og lar elevene få anledning til å fordype seg i den enkelte hendingen. I stedet for å formiddle oversikter, skulle vi derfor som førere gripe «øyen» ut av strømmen av historiske hendinger og la den tre levende og au-skuelig fram for elevene. «I våre historietimer skulle det sprunge fram et virkelig stykke liv med hele den brokete ynde i det vidunderlige, med den varme trolldommen i det menneskelige, med det tunge alvoret i den sedelige avgjørelsen som siver stadiig innbefatter. Vi skulle *arbeide intensivt i stedet for ekstenstrot, konkret i stedet for abstrakt*. Vi skulle ikke mer trekke den tynne linjen med interessende tall og navn gjennom våre timer, men sette inn med tyngdepunkter.»

Hva skal så «øyene» være eksemplarisk for? For det første må man sørge for at de dannelsesverdier som historien innholder, blir bearbeidet intensivt og hellhelig, dvs. levende og konkret. Til disse verdier regner Ebeling det å forstå den «utviklingssammenheng» som vårt liv står i. Vi må bli oss bevisst at vi føler alle ting sammenfletning i vår tid. Vi er arvinger og aner samtidig. Vi formes og preges av dem som levde før oss, men vi former og preger også dem som kommer etter oss. Fa-gets verdier består dermed i den innsikt det fornidler i «struk-tursammenhenger». Det vil si at vi begriper at alle ting er sletter inn i en romlig vev. Alt det som skjer med oss, berører også andre. For det tredje består verdien i å fatte at alt liv på denne jord er «mukt» («einmalig») og samtidig «forgjengelig». Livet består i en stadig forandring, i undergang og tilblivelse. For det sierde skal også gi en opplevelse av den «overpersonale makt bak den historiske skjebne» som bare så altfor ofte griper, løfter og knuser oss mennesker. Til slutt har faget en etisk verdi. Histo-

rien skal vise mennesket i dets strid med omverdenen og hendingene, dvs. at den skal fortelle om menneskets svar på sin skjebne, vise det i dets «ansvarligheter», i dets sedelige avgjørelse. Men det er ikke tilstrekkelig at «øyene» representerer fagets dannelsesverdier. Deres innhold blir nærmere presisert når Ebeling sier at utvalget må ta sikte på et «elementart» og «fundamentalt» innhold. Elevene skal møte menneskelige utsituasjoner og grunnopplevelser som stadig på nytt bestemmer der menneskelige livet og menneskehets historie. Her dreier det seg om å føre sakforhold som i dag er kompliserte og differensierte, tilbake på det enkle, entydige, overskuelige og grunnleggende.

Dernest dreier det seg om *representative, strukturtypiske former* i det menneskelige samfunn og i historien, som f. eks. herskerens vesen eller dannelsens av samfunn eller menneskers revolusjonære oppstand mot den bestrønde ordning. Men denne må ikke oppfattes som «lover» eller «lovmesse», for løp. De skal framstilles som meget konkrete og inntrykksfulle eksempler som er hentet fram fra fylden av uendelige variasjoner og muligheter.

Utvælger må også sette elevene i stand til å fatte former som er *tidstypiske*. Det vil si at eksemplene skal kjenneregne store historiske epoker og samtidig framstille viktige stasjoner i den nasjonale eller menneskelige historie. Det kan være bildet av den ridderslægten eller europeenes ekspansjon på jordkloden. Det kan være den industrielle forvandlingen av det menneskelige livet på jorden.

Helt til slutt må utvalget av stoff også la de data, hendinger og utviklinger komme til synne som har bestemt et folks «tradisjonsbevissthet» og holdning. Slike merkesrener vil være forskellige fra folk til folk.

Men eksemplarisk læring omfatter ikke bare historisk viten. Også metoden skal elevene lære. «De lærer eksemplarisk hvorledes man kan utvinne historisk innsikt av vitnesbyrd, tekster, bilder, kart, tall og tegn av alle slag.»

Er da den historiske sammenhengen likegyldig? Ebeling mener, at dersom man bare har mot til å satse på øydannelsje og så setter enkelte «træsteiner» i rommet mellom øyene, som under tiden ligger ganske langt fra hverandre, så kan vi være tem-

melig ubekymret. For mer og mer vil den unge av seg selv overvinne mellomrommet og fylle det med liv.

Vil man forsøk hvorledes Ebeling tilslutning til eksemplarisk læring er mulig, må en studere hans pedagogiske grunnoptreden. Da finner en at hans tenkning ikke har sitt tyngdepunkt i faget og stoffet, men i de psykologiske saksforhold. Denne prioriteringen kommer klart til uttrykk flere steder, som f. eks. når han sier at: «Dannelsessstoffet er stadig bare et middel til utfoldelse av personligheten ... Dannelsesverdien ligger i måten stoffet tillegnes på, ikke i stoffet selv.» Disse ordene uttrykker ingen forpliktelelse overfor en fagkanon. Intet stoff er egentlig uunnværlig. Man kan da skjære det ned etter for godt bestimende, og stofsmengden eksisterer i virkeligheten ikke som et problem. Det gjør den først når stoffet betraktes som en helhet som bare kan reduseres etter lover som fullt ut respekterer stoffets egenart.

Hans Ebeling skiller ikke alltid klart mellom en stoffreduksjon som skjer ved subtraksjon slik det uttrykkes gjennom slagordet «Mut zur Lücke», og et eksemplarisk stoffutvalg. Når det skjer, taler han ofte om et «allmenngyldig», et «typisk» eller «karakteristisk» stoff. Han nyter gjerne betegnelser som «grunnformer», «ur situasjoner» og «uropplevelser». Like lite som Barthel synes han å tenke ut fra historismens individualiserende betrakting.

Den reservasjonsløse tilslutning til en eksemplarisk historieundervisning er ikke uvanlig, men standpunktet må likevel betegnes som noe outrert. For den tyske debatten har for det aller meste dreid seg om forsøk på å klargjøre de begrensede anvedelsesmuligheter som prinsippet har i historieundervisningen.

Prinsippets begrensede verdi

Den positive og uforbeholdne tilslutningen til en eksemplarisk historieundervisning gikk — som vi så — sammen med en tendens til å legge mindre vekt på stoffets egenværdi. Nettopp i så henseende tar Rohlfes et annet utgangspunkt når han forsøker

å trekke opp en klar grense for prinsippetts anvendelighet.²⁸ Stoffet er ikke likegildig, svarer han. I historie kan vi ikke gi avkall på stoffbundne funksjonsmål som angir innholdet og som skiller seg klart fra Wagenscheins funksjonsmål. Målene kan ikke formuleres som representative modeller for en systematisk erkjennelsessammenheng som måtte foreligge, fordi den faktiske hendingss- og virkningssammenhengen i historien ikke kan erkjennes typologisk. Det er derimot mulig når vi har å gjøre med tingenes vesen, som lar seg utforske gjennom induktiv tenkning. Derfor kan den eksemplariske læringen bare legges til grunn for så vidt som det dreier seg om det historiske som fenomen eller om der historiske som en måte å være på for mennesket («Geschichtlichkeit als Seinsweise des Menschen»). Eller enda mer fortsettet: «Kjensgjerningssammenhengen kan ikke framstilles eksemplarisk, det kan bare vesenssammenhengen.»

Skal undervisningen da koncentrere seg om vesenssammenhenger eller kjensgjerninger? Rohlfs' hevder at det faktiske historiske forløper ikke må forsømmes. Den komplekse og enerående kjensgjerningssammenhengen i det som har skjedd, skal ikke opploses eller omformes ned i makt av funksjonsmålene. Man må bare serge for at oppmerksomheten rettes mot slike punkt som sikrer at vesenssammenhengene, som er identiske med det Wagenschein betegner som funksjonsmål, kommer til synne med størst mulig tydelighet. Det betyr ikke at vesenssammenhengene skal isoleres og behandles hver for seg. Det er nok at de aktsentueres, og mer er heller ikke mulig. For innholdet i funksjonsmålene (vesenssammenhengene) optarer knapt noen gang som en tematisk problemsammenheng, men det står bak stoffet som et regulerende prinsipp.

I følge Rohlfs kan man da ikke gi avkall på det faktiske forløp i historien. Men det er forenlig med fagets egenart å tale om vesenssanner som tilsvarer Wagenscheins funksjonsmål eller fundamentale erfaringer. Og dersom undervisningen aksntueres omkring funksjonsmålene, da vil de legge grunnlaget for den forenklingen og den strengere konsentrasjonen som er den enes farbare vei i stoffbegrenningsspørsmålet. Rohlfs, som har undervisningen fram til examen artium i tanken, understrekker sju funksjonsmål, som vi skal referere i all korhet.

Det første funksjonsmålet er det *metodiske*. Ingen abiturient må forlate skolen uten å ha gjort seg fortrolig med historiske tankeformer slik det ytrer seg i forklaring, forståelse og tydning. Det andre funksjonsmål omfatter *universalhistorisk* erkjennelse. Det vil si erkjennelse som gjelder historiesforløpet som helhet. Går en mer i detalj på dette punktet, så betyr det for det første at elevene skal få kjenndskap til verdenshistoriske aspekter i trangere mening slik som de har rykket inn i den allmenne diskusjonen gjennom Toynbees verk. De skal også få innsikt i de sammenhenger som Ranke har kalt «ledende idéer» eller «herskende tendenser». Her siktes det til fenomener som f. eks. gammelasiatisk despotisme, gresk polis, absolutisme, protestantisme og katolisisme, sosialisme, fascismen, kolonialisme m. m. Undervisningen må dernest gi oversikt over de universalhistoriske epoker som f. eks. hellenismen, folkevandringene, kristningen, investiturstriden, reformasjonen, konfesjonskrigene, den franske revolusjonen, industrialiseringen, verdenskrigene og øst-vest spenningen. Endelig betyr universalhistorisk erkjennelse også at elevene skal føres inn i historiens sosiologiske undergrunn. En elev kan f. eks. ikke forstå antikken riktig dersom han ikke vet noe om slaver, halv- og helborgere.

Det universalhistoriske funksjonsmål fører naturlig fram til det tredje mål, det *historiefilosofiske*. Hvilke krefter er det som former historien? Det interesserer elevene, og de bør informeres om de tanker som vi kjenner fra f. eks. Augustin, Hegel, Marx, Spengler.

Når det dreier seg om en betoning av et av de mange aspekter ved historien, slutter Rohlfs seg til Weniger og hevder at all historie får sin spesiifik karakter gjennom det politiske aspektet.

Herfor gir han det *politiske* funksjonsmål et fortinns. Nå må man riktig nok — fordi historien er så kompleks — ofte trekke inn resultatene fra andre aspekter, men den politiske historie skal være krystalliseringsskiernen.

Men ingen historieundervisning kan heller utelate det *antropologiske* aspekt. For «I hva mennesket er, det erfarer det bare gjennom historien». Av den grunn må det biografiske stoffet få en bred plass. I tillegg må imidlertid historien også vise de mer omfattende menneskebilder: det materialistiske og idealis-

tiske, det humanistiske og kristelige, det østasiatiske og vestlige, mellomalderens og renesansens. Til slutt melder også det sedyvanlige spørsmålet om menneskets herkomst seg som en følge av den antropologiske interessen. Gjennomgangelsen av den historiske tid må begrunne seg til denne problemstillingen, og den kan da bery et tilløp til å besinne seg på menneskets vesen. Fra det antropologiske funksjonsmålet er ikke veien lang til der sjette, det eksistensielle, som betyr at man tar personlig stilling til den historiske arven som overleveres. Kjernepunktet er at «Møtet med den historiske verden skal føre meg til meg selv i mitt hér og nå». Med Jaspers kaller Rohlfs dette møter «eksistensopplysing» («Daseinsherhellung») og berører at det i bunn og grunn kan oppnås på et hvilket som helst stoff.

Det sjunde og siste funksjonsmålet er det *axiologiske*. Gis det en absolutt målestokk for rett og urett i historien? Slik lyder grunnsørsmålet. En betoning av etiske verdier betyr ikke at læreren skal moralisere, men den forbryr ham å relativisere enhver historisk hending. Det finnes hendinger som han må ta standpunkt til.

Rohlfs fant at den principielle grensen for det eksemplariske prinsipper gikk i skillet mellom kjengjerningssammenhenger og vesenssammenhenger. Hans Scheuerl bruker andre ord, men formulerer en tilsvarende grense.²⁹ Han tar det utgangspunktet at i undervisningen dreier det seg i første omgang om historien som sammenheng. Det er ikke tale om en naturvitenskapelig «kausal» eller «utviklingsmessig» historie, men om en *episk* sammenheng. Overfor den kommer det ikke an på verken addisjon eller subtraksjon eller forholdet mellom delen og det hele. Ingen delhistorie kan erstattet en annen. Hver av dem er individuelle. Derfor er ikke prinsippet om stedfortredende representasjon anvendelig på *kouniniteten*. Den må selv bli fortalt. Scheuerl tar derfor sterkt avstand fra Ebeling som mener at en undervisning som nøyer seg med «øyen», en gang for alltid skal kunne vise hvorledes menneskene er og hvorledes det går til i historien. «Øyene» kan ikke betraktes som annet enn en forberedende undervisning. Med det avskjærer han likevel ikke enhver mulighet for eksemplarisk historieundervisning. For det representative, «delen for det hele», gis også i historien, men først på et avansert plan hvor det dreier seg om metoden i kri-

risk-historisk tenkning eller om å trenge fram til de ledende ideer i historien på filosofisk vis. I gymnasets øverste avdeling kan en derfor undervise eksemplarisk så lenge en ønsker å gi elevene en formål på den historiske vitenskapen og historfilosofien. Denne undervisningen forutsetter imidlertid at elevene er fortrolig med historien selv som en sammenhengende fortelling. Taler en derimot om den elementære historieundervisningen, gis det bare i en henseende en eksemplarisk mulighet, nemlig når det dreier seg om en epokes rom. Dette «rommet» har hver eneste detalj del i, og med tanke på det gis det også en «pars pro toto». En sang, en kostyme, en kirkefasade, bildet av et høivisk bukk kan være representative for barokkens tidsalder. Men ganske visst bare for denne tidsalderens stil, ikke for dens historie. Den selvfolgelige konsekvensen blir at dersom det gis rom for valg mellom fakta, må en foretrekke de som er mest mulig typiske for sin tid.

Lenger rekker ikke det eksemplariske prinsippet, mener Scheuerl. Nå kan man riktig nok tale om strukturtypiske fakta som peker hen på allmenne fenomen, som f. eks. når en oppfarter den franske revolusjon og dens faseforlop som et vesens-eksempel på «revolusjoner i sin alminnelighet». Men dersom man ser på historien som et reservoar av eksempler, urbilder og motbilder, ligger det ingen ekte historisk interesse bak. Urbilder, lignelser og modeller har nok en oppdragende funksjon, men de hører snarere inn under den allmenn-politiske eller sosiale livs- og verdensorientering enn historien.

Den løsningen på stoffmengdeproblemet som Scheuerl foreslår, innebærer at folkeskolens undervisning i 5. og 6. klasse koncentrerer seg om tidstypiske øyer og slik legger et grunnlag. Da kan en uten tidsned og stoffstrenghet gjøre de store epokene forståelige i sammenheng i løpet av 7. til og med 9. skoleår.

Så vel Rohlfs som Scheuerl finner hjelp i kampen mot stoffmengden i det eksemplariske prinsippet uten samtidig å måtte gi avkall på sammenhengen i historien.

Men går løsningen på historiens stoffmengdeproblem nødvendigvis om det eksemplariske prinsippet? Ligger ikke andre stoffbeskjæringssprinsipper nærmere for hånden?

Alternativer til det eksemplariske prinsupper

Fortetting. Wilhelm Flitners utgangspunkt er allerede kjent, så la oss derfor bare repitere følgende: Historien må framstå som et hele dersom den skal få en oppdragende virkning.³⁰ For det får den først når elevene får øye på hvorledes vår kirke, vår kulturtrots og vårt folk har utviklet seg fram til det punkt hvor vi selv er blitt deler av det historiske mønster. Mellom de to polene «oppriinnehelse» og «nåtid», finner en den historien som skal fortelles som et hele.

Men hvorledes kan en komme denne veldige stoffmengden til livs? Løsningen, sier Flitner, er å finne i en «didaktisk verdifull fortetting» («Verdichtung»). Fortettingen har nemlig den egenskapen at den lar historien bestå som et hele, og dette blir noe fundamentalt annet enn å framheve eksemplariske tilfeller eller å gi innføring i den historiske metoden. For en historieundervisning som bare bringer episoder og bilder, likner et landskap som er rikt på oaser, men uten veivisere.

Når det kommer til spørsmålet om hvorledes fortellingen skal fortetas, sier Flitner at det må skje på samme måten i historien som ellers i hele den episke verden. Fortellingen om Jakob og Josef kan gjengis med brede penselstrøk slik som f. eks. hos Thomas Mann eller i arabiske legender, men også fortoret slik vi møter den i den bibelske framstillingen. I begge tilfeller er hele fortellingen der. Den episke strukturen er fullstendig, og den har ikke tapt noe av sitt anskuelige og poetiske liv. Men fortetter man nå den bibelske fortellingen enda sterkere, vil dette livet gå tapt. Beretningen blir da til orienteringsviten i leksikalsk form, som nok gjor et mattere inntrykk på elevene, men som likevel har sin berettigelse fordi den hjelper til med å opprettholde den episke sammenhengen. Den fundamentale beretningen vil da veksle på følgende vis: noen partier forteller vi utfordrig om, andre gjennomgås på en sterkt fortettet, men levende måte, mens enda andre igjen bare blir framstilt i den form som er karakteristisk for orienteringsviten. Den sammenhengen som da framstår, er nok sterkt forrettet og ofte avskrellet alt poetisk-anskuelig liv, men den bevarer historien som et struktureret hele. Det er en hovedsak for Flitner.

Men heller ikke fortettingsprinsippet har fått lov til å stå

uimotsagt. Konrad Barthel frykter for at Flitner har tillagt begrepet fortetting en kvalitet som det ikke eier i historiefaget.³¹ Fortettingen stammer nemlig fra den estetiske sfære og kjenner det egenartede ved en poetisk framstilling. Men vil fortettingen bevare det «fulle, anskuelige, poetiske liv» når den anvendes på historien? Barthel betviler det og mener at den snarere vil føre til *abstraksjon* og fortynning. Larerens oppgave i historieundervisningen er nemlig fundamentalt forskellig fra enhver poetisk virksomhet. Til det kommer at orienteringeskunnskapen heller ikke vil fylle sin funksjon. For den episke sammenhengen som den skulle skape, blir ikke annen enn en fiksjon når opplevelsesmomentet mangler. «Det er en feilsluming når det ventes at «historien selv som et hele» skal komme til syne ved hjelp av orienteringeskunnskap, fordi denne nødvendigvis er for tynn til virkelig å kunne gi flere elevene klar over sin ansvarlige posisjon i tingenes historisk betingede sammenheng.» Barthel mener at vi må gi avkall på den kronologiske sammenhengen der beretningen løper «episk» fra a til o, som han uttrykker det. Det «disponerer» ham utslysonst for en kritisk holdning til Flitners lære om fortetting. Hele forklaringen ligger likevel ikke der. For også Caesar Hagner spør om fortettingsprinsippet virkelig kan befri oss fra stoffmengden. Han stiller seg tvilende, til tross for at han også ser det som folkeskoleundervisningens første oppgave i faget å formidle en fundamental historieberetning som tar sikte på å framstille det hele, sammenhengen.

Hagner gjør et stort vesen av en viss tverydighet i selve terminen fortetting.³² Men når han kommer til selve saken, mener han tilkson Barthel at Flitner går for langt i sammenlikningen mellom historien og den littære framstilling. Den episke sammenhengen i historien kan ikke sikres gjennom en rettlinjet gjennomgåelse. For historien er ikke en roman som må fortelles rettlinjet igjennom i samsvar med den rekkefølge som kapitlene har. Der er i virkeligheten fare for at dersom likheten mellom historie og epos overdrives, vil en igjen komme til å gi en kronologisk historieberetning, og en overser at elevene allerede kjenner noen deler av historieberetningen.

Nettopp det siste tillegget Hagner stor betydning. De elleve-årige elevene kjenner allerede enkelte episoder fra for-

tida, selv om de ikke eier kunnskap om det heles episke sammenheng. De har fånget opp fragmenter av det historiske. Derfor står ikke læreren — slik som fortettingstanken forutsetter — overfor den oppgave å skulle fortelle historien om vår verden mellom de to polene opprinnelse og nåtid. Undervisningen skal nok vekke sansen for virkningssammenhengen mellom alle historiske hendinger, men det kontinuerlige i historien trenger ikke oppfattes som den røde tråden som historien skal fortelles lang etter. Det ville være konsekvensen av fortetting. Nei, historiens kontinuum lar seg bare tenke som en horisont som bare delvis kan antas og erkjennes når forskjellige hendninger forsiktig settes i forhold til hverandre. Dersom man ikke har det klart for seg, vil man raskt komme til å gjøre «den røde tråden» til det primære og dermed falle tilbake til den ledetrådsundervisning som man nettopp skulle overvinne.

Hagener avviser altså fortetting, men oppgir ikke håpet om å skulle kunne overvinne stoffmengden samtidig som den historiske sammenhengen blir bevart. Men hvorledes?

Temaer. Hagener søker tilbake til de konstituerende momentene i historien og finner dem i fortellingen og utvalget. Det hører til historiens vesen som fag i grunnskolen at den først skal fortelles. Historien er, som Flinner sier, et epos som viser oss hva som skjedde i våre forfedres tid og hvorledes alt der er oppstått som vi nå befinner oss i. Men dermed hefter det vesenstrekket ved historien at man må foreta et utvalg. Enkelte fenomener må framheves. Ingen fortelling i hele verdenslitteraturen har føyd til hverandre alle indre og ytre trinn i en handling uten noe hull. For bare den som velger ut, kan fortelle.

Men de utvalgte fenomener kan ikke betraktes som eksempliske, og kampen mot stoffmengden kan ikke vinnes gjennom skaper historien, og dersom man ville betegne de utevede hendingene som eksemplariske, da måtte også de enkelte tonevermplariske. De utvalgte scenene som framstilles i episk bredd, skal vise en fortid som ennå kaller til ansvars. De er ikke stedsfortredende for «historiens ånd» eller for «historiske lovmesigheter» eller for «det typiske ved en historisk epoke». Innholdet i de utvalgte fenomene er tvert imot selve substantansen

— overfor den oppgave å skulle fortelle historien fra vår verdens fortid og levendegjøre de viktigste hendinger, nettopp de hendinger som ennå influerer på vår nåtid som krav, belastninger, skyld, trauma og utsiper. Disse avgjørende scenene er ikke modeller, men taler bare for seg selv. I beretningen som et hele, i eposet, er de uutskifflige.

Men hvorledes kan da sammenhengen besvares? Her stårer Hagener at sammenhengen ikke må oppfattes som en red tråd, men som et kontinuum som bare lar seg tenke og au som en horisont. Historien er vurd sammen av et stort antall hendinger, og sammenhengen gir seg først som et tankenvendelig kontinuum når flere erindringsmuligheter er levet i oss og forfølger hverandre eller integrerer seg. Dersor setter historieundervisningen i folkeskolen inn med et enkelttema og dyster ved det. Vi bør bestekførtige våre elever intenst med noen få framtredende virkningssammenhenger. For et flyktig møte resulterer ikke i noen erindring, og bare historiske forløp som er blitt levende for elevene, åpner horisonten og sansen for tidsperspektiver.

Hagener kommer da til det resultat at undervisningen må framstille visse temer fra det historiske forløper. Et tema er et ledd i et hellhetsutkast. Temaet tar, i morsening til det eksemplariske, som er et funksjonsbegrep, sikte på innholdet og på den spesielle verdi innholder har. Temaet er utsattlig, det er seg selv nok, men skaper en sammenheng og vekker forventning om et hele. For undervisningen i klassene 7 til og med 9 i folkeskolen foreslår Hagener følgende katalog av temaer:

- *1. Germanere og romere ved Limés.
2. Tidlig kristendom — en klostergrunnleggelse.
3. Karl den store, ordningen, utbyggingen og delingen av hans rike.
4. Mellomalderlig keiserhertedømme (Otto I. og Konrad II.).
5. Islam og korsogene.
6. Henrik IV og Gregor VII.
7. Ridder i Hohenstauferriden.
8. Kolonisering i østen.

9. Mektige byer mot slutten av mellomalderen (Nürnberg og Lübeck).
10. Kolumbus og oppdagelsen av den nye verden.
11. Luther, reformasjonen og motreformasjonen (Ignatius).
12. Av troskamp blir det makkamp.
13. Kolonier, kolonister og USA's opprinnelse.
14. Preussen og Østerrike i det 18. århundret.
15. Den franske revolusjonen.
16. Om enhet og frihet ('Tyskland i det 19. århundret).
17. Maskinen forandrer arbeidet og menneskenes liv.
18. Verdenspolitikk fører til den første verdenskrig.
19. 'Tilbakeisen av Sovjet-staten.
20. Weimar-republikken.
21. Tyskland under Hitlers herredømme.
22. Den delte verden.»

Med denne fortægnelsen mener Hagener å angi hvor langt tilbake i tida en bør gå. Fortægnelsen viser også hvilke temaer man må gripe fatt i for å kaste lys over vår egen tid, og den viser hvor mange temaer man trenger for å framstille historien som et hele. Det kan se ut som om en tematisk undervisning er en kronologisk undervisning, men det er ikke tilslikter fra Hagens side. Temaene vil i alminnelighet følge tidsforløpet, men enkelte tema er ikke avledet av det som går forut for det. Men i behandlingen av hvert tema vil læreren og elevene spørre: hvorledes kom dette til å skje? Hva var det som førte fram til hendingen? På den måten blir oppmerksomheten vendt mot virkingssammenhenger og mot historien som et hele.

Med Hagens tematiske undervisning forekommer det oss at debatten langt på vei er vendt tilbake til startpunktet. Men om så er, har den likevel gitt en nyttig avklaring, ikke bare på stoffmengdeproblemet, men på utvalgsproblemet i historien i det hele tatt. Vi kan summere opp resultatet av debatten slik:

Eksemplarisk læring ble opprinnelig tillagt noe forskjellig betalte om paradigmatisk læring, hadde høgskoletrinnet i tankene og mente at en systematisk gjennomgåelse av historien skulle gå forut for representativ læring. Hans Ebeling derimot, som har lansert betegnelsen øydannelse og som legger mer vekt på

selve subtraksjonsmomenter, ville sette inn med slik undervisning allerede i folkeskolen.

Den senere debatten har vist at det eksemplariske prinsippet synes å bli akseptert av en pedagogisk tenkning som setter barnet og barnets behov i sentrum. Den pedagogikk som derimot betoner fagets egenverdi og stoffets dannelsesverdi, finner bare begrensete anvendelsesmuligheter for prinsippet. Men også ulike syn på fagets egenart influerer på standpunktet. Prinsippet kan lettest aksepteres ut fra en generaliserende betraktning av historien, og når den historiske sammenhengen tillegges mindre betydning. Når denne sammenhengen betones, når det oppfattes som historiens oppgave å kaste lys over vår natiidige situasjon, og når de historiske fenomenene oppfattes som strengt individuelle, da blir det eksemplariske prinsippet avvist.

Visse begrensede anvendelsesmuligheter hersker det likevel enighet om. Prinsippet har sin fulle berettigelse for så vidt som undervisningen skal føre inn i den historiske vitenskapen og dens metode. I noen grad er det også enighet om at historiefilosofien og de tidstypiske trekene kan behandles eksemplarisk. Til slutt kan en konstatere at prinsippet får større gyldighet jo høyere opp i skoleverket det er aktuelt å nytte det. De alternative utvalgsprinsippene synes å ha mye til felles med tradisjonell praksis. Om dem står det også strid. Den debatten som har vært ført og som pågår fremdeles om historieundervisningens innhold, har derfor ikke gitt noen endelige konklusjoner. Den har likevel ikke vært godt dersom den har bidratt til å øke forståelsen for de premisser et eventuelt stoffutvalg skjer på.

INNLEDNING

1. Normalplan (monsterplan) for landfolkeskulen. Fjerde opplaget, Oslo 1954. S. 77—78.
2. Sitert fra Wolfgang Schlegel: *Geschichtsunterricht in der Volksschule*. 2. Auflage, München 1964. S. 83. Se også E. M. Lewis: *Teaching History in Secondary Schools*, London 1960. S. 1—6.
3. Martin Luther: *Pädagogische Schriften*. Besorgt von H. Lorenzen. Prædborn 1957. S. 130.
4. Johann Friedrich Herbart: *Umriss pädagogischer Vorlesungen, Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, Aphorismen zur Pädagogik*. Besorgt von J. Esterhues. Paderborn 1957. S. 177.
5. Sir Richard Livingstone: *On Education*. Cambridge 1960. S. 156—157.
6. Ole Vig: «Historiens Vard». *Skrifter i utval*. Bind 2. Bergen 1924. S. 101.
7. Christopher Bruun: *Folkelige Grunntanker*. Fjerde Opplag. Bergen u.å. S. 19.
8. N. Herzberg: *Oppdragelse og undervisning*. Christiania 1898. S. 103.
9. Herbert Spencer: *Education. Intellectual, Moral and Physical*. London (1861) u.å. S. 32—37.
10. John Dewey: *Democracy and Education*. New York (1916) 1961. S. 207—218.
11. John Dewey: *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago (1902; og 1900!) Sixth Impression 1962. S. 150—159.
12. Normalplanen s. 80. *Læreplass for forsk med 9-årig skole*. 2. utgave, Oslo 1965. S. 142.
13. Se f.eks. Frederick R. Smith: «The Curriculum». I Byron G. Massialas og Frederick R. Smith (ed.): *New Challenges in the Social Studies*. Belmont, California 1965. S. 23, 24 og 30.
14. Erling M. Hunt: «Changing Perspectives in the Social Studies». I E. H. Hunt og andre: *High School Social Studies Perspectives*. Boston 1962. S. 5.
15. The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools: *The Teaching of History in Secondary Schools*. Third Edition, Cambridge 1966. S. 17—21.
16. Urban Dahllof og Lennart Sandgren: *Gymnatiereformens*. Stockholm 1963. S. 42.
17. Norsk lektorlags gymnasialutvalg: *Gymnasset i sekretset II*. Oslo 1964. S. 146.

¹ Bernhard Stokke og Alv St. Langeland: «Kan historielærerne skape fred?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1952. S. 74—75.
² Se f.eks. August Bolstad: «Historiefaget og internasjonal forståelse». *Pedagogen* nr. 1 1965. S. 20. («Kan historielaget overhodet brukes i en bestemt hensikt — f.eks. for å fremme internasjonal forståelse? Kan vi bevise la historien bli et middel for å oppna en bestemt hensikt?»)
 Kjeld Winding: «Historieundervisning og historieforskning». *Skola och Samhälle* 1961. S. 85.
 Reinhard Wittram: *Das Interesse an der Geschichte*. 2. Auflage, Göttingen 1963. S. 114.

³ E. H. Dance: *Historien og samheten*. Oslo 1964. S. 57—58.
⁴ Tar man f.eks. for seg den øst-tyske *Lehrplan für die Grundschulen 1.—8. Schuljahr* fra 1951, så kan en ikke unngå å merke seg at tonen er meget skarp når det heter at det første målet for historieundervisningen er oppdragelse til demokratisk patriotisme. Demokratisk patriotisme er kærlighet til ens eget folk, det er stoltet over ens eget folks prestasjoner, som har tjent og tjener hele menneskeheden. Demokratisk patriotisme omfatter også forakt og hat til alle reaksjonære tradisjoner og beslebeler innenfor ens eget folk såvel som hat og kampberedskap mot alle fiender av framskrittet. Demokratisk patriotisme er vennerkap med alle fredelskende folk, framfor alt med folk i Sovjetunionen, så vel som beredskap til å ta aktivt del i den fredelige oppbygningen av heimbygda. Demokratisk patriotisme er kamp mot alle fiender av freden og framskrittet.»

Men ned oven av 1959 for skolevesenet i Øst-Tyskland skier det en miltning av den strenge indoktrineringen. Det går klart fram av læreplanen for historie i den 10-årige allmennundannende polytekniske enhetskolen, der de inledende grunnenringene lyder slik:

«Historieundervisningen i den ti-årige allmennundannende polytekniske Oberschule har som gjenstand den historiske utvikling fra den første menneskelige samfunn og til i dag. Undervisningen blir middeld på gjennom en systematisk undervisning som skal bestå av utvalgte kapitler fra den allmenne historie og den tyske historie. I forgrunnen står da behandlingen av historien til det tyske folket. Eleverne skal tillegne seg en sikker kjennsgjerningsviten om historien om oldtida, middelalderen, den nyere tid og den nyste tid. De skal gjøres fortrolig med store økonomiske og kulturelle pressionser såvel som med det tyske og andre folks frihetstradisjoner og revolusjonære tradisjoner.

På dette grunnlag skal elevene til tittagende grad føres til innsikt i lovnesigheten for samfunnsmessig utvikling og bli i stand til å trekke kunnskap ut av historien. Elevene skal læres til å forstå utviklingen av produksjonskraftene og produksjonsforholdene så vel som den rolle folkenasen og personligheter har spilt. De skal også stadig sterke føres fram til den innsikt at historien siden opplysingene av urfolksskapet er en historie om klasser og klassekamp. De skal lære å begripe at klassekampen er den sterkeste drivkraft i den samfunnsmessige utvikling, og at utviklin-

- gen lovbindet fører til at kapitalismen styres. De skal komme til den overbevisning at med den store sosialistiske oktoberrevolusjonen inntarsted det et avgjørende vendepunkt i menneskehets historie og at sosialisme — kommuniste hører framtida til. — Denne kretplanen blir det med enda flere ord enn de som er referert her, minnet om at elevene skal føres inn i marxistisk ideologi, men sett under ett vittur den om en mindre hardhendt bruk av historien. (Se Hans Ebeling: *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sozial- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts*. Hannover 1965. S. 24 og 320—321.)
- * E. H. Dance a.a. S. 61.
 - * The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools: *The Teaching of History in Secondary Schools*. Third Edition, Cambridge 1946. S. 5—6.
 - * Kungl. Skolöverstyrelsen: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm (1962) 1963. S. 252—254.
 - * *Lærerplan for lærskole med 9-delt skole*. 2. utgave, Oslo 1965. S. 139.
 - * Reinhard Wittmann a.a. S. 114.
 - * Robert J. Cooke, professor i historie og amerikanske studier ved Southampton College i New York skriver i artikkelen «The Dim Candle of Mr. Beard»: «To suggest to many historians that the purpose of their discipline is to transmit values is to invite argument. History is, by most definitions, morally neutral; but uses of history in public school are highly valuable.» Jonathan C. McLendon: *Readings on Social Studies in Secondary Education*. New York 1966. S. 200.
 - * Joachim Rohlfss: Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht. I B. Gerner (Hrsg.): *Das Exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1963. S. 247.
 - * Jean-Jacques Rousseau: *Emile eller om opdragelsen*. (1762) Ringkjøbing 1962. II. del. S. 110.
 - * Et intervju i 1964 utdeler rektor Herman Ruge: «I perioden 1933 til 1937, da jeg var rektor i Tønsberg, i den fremstidstormende nazitid, var timene syte av heftige politiske diskusjoner. Også da så jeg det som et viktig mål å få klarlagt standpunkte, ikke å forkynne noen sannhet. Hvor sterkt står et demokrati, uten at man har mot til, og kan ta seg til til, å la ungdom i alle aldre for den saks skyld, modnes til personlig ansvarlige standpunkter.» *Pedagogen* nr. 6 1964. S. 16.
 - * A. S. Neill: *Summerhill*. Oslo 1965. S. 26.
 - * Heinrich Roth, som har skrevet om historieundervisningen i *Lexikon der Pädagogik*, og som hevst sanssynlig representerer et alminnelig akseptert syn i Vest-Tyskland vil ikke gi rom for hvil og sier: «Den nye historieundervisningen må vurdere, og historielæreren må bringe med seg mot til å vurdere.» (Geschichtsunterrichts. *Lexikon der Pädagogik*, II. Band. Freiburg am Breisgau 1965. S. 376.)
 - * Heinrich Roth: *Kind und Geschichte*. 4. Auflage, München 1965. S. 117.
 - * Reidar Myhre: *Innføring i pedagogisk filosofi*. Oslo 1959. S. 145. S. 127.
 - * *Normalplan for landfolkeskolen*. Fjorde opplaget. Oslo 1954. S. 77.
 - * Knut Ingar Hansen: *Integret undervisning*. Oslo 1965. S. 84.

²¹ August Bolstad a.a. S. 20—21.

²² A.a. S. 21.

Ottar Dahl: *Innføring i historieforskningens metodelære*. 4. utgave. Oslo 1966. S. 66—71.

²⁴

Hans Ebeling a.a. S. 8.

²⁵ M. V. C. Jeffreys: «The Purpose of Historical Study in Schools». *International Review of Education* 1955. S. 468.

²⁶

E. H. Dance a.a. S. 7.

²⁷

Pieter Geyl: *Bruk og misbruk av historien*. Oslo 1965. S. 50—51.

²⁸

Hilde Taub: *Curriculum Development, Theory and Practice*. New York 1962. S. 175: «The author's experience in looking for "landmark" events and facts in United States history revealed a disconcerting disagreement among historians both in the selection of these facts and in the degree of generality and specificity of the listings.»

²⁹

Se Richard H. Gross og William V. Badger: «Social Studies». I Ch. Harris (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Third Edition. New York 1960. S. 1302—1303.

³⁰

Hans Schenell: *Die exemplarische Lehre*. Tübingen 1964. S. 157—158. Stort etter Johannes Guttmann: «Über das Problem der Objektivität im Geschichtsunterricht.» *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*. Band III 1954. S. 24.

³¹

M. V. C. Jeffreys a.a. S. 468.

³²

Erich Weigner: *Nova Wege im Geschichtsunterricht*. Dritte Auflage, Frankfurt am Main 1965. S. 25.

³³

Hans Ebeling a.a. S. 8—11.

³⁴

Karl Mielcke: «Vom Wahrheit der Geschichte. I Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*. Braunschweig 1951. S. 9—15.

³⁵

W. H. Burton: *Principles of History Teaching*. Norfolk 1963. S. 112—125.

³⁶

Sitter etter J. Guttmann a.a. S. 22. Se også O. Dahl a.a. S. 71.

³⁷

Se J. Guttmann a.a. S. 22—23, Pieter Geyl a.a. S. 55. Se f.eks. H. Eheling a.a. S. 11. Se også O. Dahl a.a. S. 69.

³⁸

Helge Flage og Sven Wikberg: *Historieundervisning i folk — och arbetseskolan*. Stockholm 1957. S. 6 og 33.

³⁹

Erich Weigner a.a. S. 25.

⁴⁰

Hans Ebeling a.a. S. 315.

⁴¹

John Dewey: *The Child and the Curriculum. The School and Society*. Chicago (1902 og 1900!) Sixth Impression 1962 S. 151.

⁴²

Joachim Rohlfss a.a. S. 11.

⁴³

W. H. Burton a.a. S. 11.

MAKLSETTING OG STOFFUTVALG

- * Lawrence E. Metcalf; *Research on Teaching The Social Studies*. I N. L. Gage (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago 1963. S. 930.

- ² Se f.eks. Alice Winifred Spiescke: "Current Trends in the Selection and Organization of Content." *Seventeenth Yearbook of The National Council for the Social Studies: The Study and Teaching of American History*. Washington D.C. 1946. S. 59.
- ³ Erich Weinger: *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Dritte Auflage. Frankfurt am Main 1965. S. 26—30.
- ⁴ Joachim Rohlfes: "Funktionszirkel." Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht. I. B. Gerner (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1963. S. 243.
- ⁵ Wolfgang Schlegel: *Geschichtsunterricht in der Volkschule*. 2. Auflage. München 1964. S. 37.
- ⁶ Se f.eks. Reinhard Wittram: *Das Interesse an der Geschichte*. 2. Auflage. Göttingen 1963. S. 114.
- ⁷ Se W. H. Burston: "The Place of History in Education." I. W. H. Burston og C. W. Green (eds.): *Handbook for History Teachers*. London 1962. S. 1 og 2.
- ⁸ Hans Ebeling: *Zur Didaktik und Methodik eines Kindes —, sach- und zeitgenössischen Geschichtsunterrichts*. Hannover 1965. S. 41—44 og 59.
- ⁹ Se f.eks. Shirley H. Engle: "Objectives of the Social Studies." I. Masiyalas og Smith (eds.): *New Challenges in the Social Studies*. Belmont 1965. S. 2.
- ¹⁰ *Normalplan for landfolkeskolen*. Første opplaget, Oslo 1954. S. 77.
- ¹¹ W. H. Burston a.a. S. 1 og 2.
- ¹² Egon Friedell: *Vår tids kulturbistorie*. Oslo 1952. S. 2 og 3.
- ¹³ Ottar Dahl: *Införing i historieforskningens metodikere*. 4. utgave. Oslo 1956. S. 65—66.
- ¹⁴ Se også Joachim Rohlfes a.a. S. 218.
- ¹⁵ Reidar Myhre: *Införing i pedagogisk filosofi*. Oslo 1959. S. 147. Wilhelm Åarek: *Pedagogiske grunnlagsproblemer*. Oslo 1966. S. 84.
- ¹⁶ Joachim Rohlfes a.a. S. 238—239.
- ¹⁷ Hans Ebeling a.a. S. 95.
- ¹⁸ *Lærplan for forsak med 9-årig skole*. S. 139.
- ¹⁹ *Undervisningsregelning for folkeskolen*. København 1963. S. 117.
- ²⁰ Sitter etter Bernt Stokke: "Historieundervisningen i folkeskolen." 1. Sandefjord, Bue og Giundersen: *Fagmetodikk for folkeskolen*, Oslo 1960. S. 23.
- ²¹ Se også Jean-Jacques Rousseau: *L'Emile eller om opdragelsen*. (1762) S. 92. Joachim Rohlfes a.a. S. 243.
- ²² Det historiske sinnslag (Sinn) vil trenge inn i de menneskelige celler overhodet. Menesket vil tale om seg selv fordi det med en ny hardnakkethet ønsker å få vite mer om seg selv, skriver den tyske historiker Herman Heimpel i en bok fra 1954. (Sitter etter Joachim Rohlfes a.a.)
- ²³ R. G. Collingwood: *The Idea of History*. (1946') Oxford Paperbacks, London 1961. S. 10.
- ²⁴ Heinrich Roth a.a. S. 92.
- ²⁵ Se Harry G. McKown: *Character Education*. New York 1935. S. 169—170.
- ²⁶ Dagfinn Mannsåker: "Modernisert historie eller historisk perspektiv?" *Haab/Tønnesen: Pedagogisk orientering*. Oslo 1958. S. 129.
- ²⁷ Erich Weinger a.a. S. 30. Se også Hans Scheuerl: *Die exemplarische Lehre*. Tübingen 1961. S. 154.
- ²⁸ John Dewey: *Democracy and Education*. (1916') New York 1961. S. 214.
- ²⁹ *Normalplanen for landfolkeskolen*. S. 77. Ifr. også Læreplan for forsak med 9-årig skole. S. 158: "I ungdomsskolen skal elevene — etter hvert som de får forutsetninger for det — også få forståelse av historiske årsaksammenhenger som kan gi dem et grunnlag til å følge med i samfunslivet og de miljøfolkliges forhold i vår egen tid."
- ³⁰ John Dewey a.a. S. 213—214. Se også H. Roth a.a. S. 107. Hans Scheuerl a.a. S. 154. Wolfgang Klafki: "Grundformen des Fundamentalen und Elementaren." I. B. Gerner a.a. S. 168. Helge Haage og Sven Wikberg: *Historieundervisningen i folke- og enhetskolan*. Stockholm 1957. S. 5.
- ³¹ Dagfinn Mannsåker a.a. S. 126.
- ³² Se f.eks. Reinhard Wittram a.a. S. 50—54. Pieter Geyl: *Bruk og misbruk av historien*. Oslo 1965. S. 67.
- ³³ John Dewey a.a. S. 214.
- ³⁴ Wolfgang Klafki a.a. S. 157.
- ³⁵ Pieter Geyl a.a. S. 67. Fay Medford Wesley og Jonathon C. McLendon: "Organizing World History around Current World Affairs." I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History: Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies*. Washington 1949. S. 84—85.
- ³⁶ Dagfinn Mannsåker a.a. S. 124—125. Burston a.a. S. 33. En sammenlikning mellom Normalplanen for byfolkeskolen og Læreplanen for forsak med 9-årig skole viser at den sistne gir en langt grunnere innfering i de eldre tiders historie enn den første. Orienteringen om den nyere tid er sterket. Kungl. Skolöverstyrelsen: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm 1963. S. 252.
- ³⁷ Fay Medford Wesley og Jonathon C. McLendon a.a. S. 84—88.
- ³⁸ Reinhard Wittram a.a. S. 115. H. P. Clausen: *Hoveder historie? København 1963. S. 99—100*. Mannsåker a.a. S. 126. Burston: *Principles of History Teaching*. Norfolk 1963. S. 27—28.
- ³⁹ Pieter Geyl a.a. S. 66.
- ⁴⁰ Ole Vig: "Historiens Värde." *Skrifter i utval. II. Bergen 1924*. S. 101.
- ⁴¹ N. Hertzberg: *Oppdagelse og undervisning*. Christiania 1898. S. 103.
- ⁴² John Dewey a.a. S. 217.
- ⁴³ Sir Richard Livingstone: *On Education*. Cambridge 1960. S. 159. Se også Hans Ebeling a.a. S. 95. Helge Haage og Sven Wikberg a.a. S. 30—31.
- ⁴⁴ Heinrich Roth a.a. S. 85.
- ⁴⁵ Knut Inger Hansen: *Integret understyring*. Oslo 1965. S. 84.
- ⁴⁶ W. Schiegl a.a. S. 63. Hans Ebeling a.a. S. 59 og 96. E. M. Lewis: *Teaching History in Secondary Schools*. London 1960. S. 3—4.
- ⁴⁷ *Normalplan for landfolkeskolen*. S. 77.
- ⁴⁸ Jerome Bruner: *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts (1960) 1963. Speciel s. 17—32. Philip H. Phenix: *Realms of Meaning*. New York 1964. S. 311—331.
- ⁴⁹ Philip H. Phenix: "The Disciplines as Curriculum Content." I. A. Harry Passow (ed.): *Curriculum Crossroads*. New York 1962. S. 64.

- ⁶⁰ Van R. Halsey, Jr.: «Frontal Attack on Pre-Canned History». I
Jonathon C. McLendon: *Readings on Social Studies in Secondary Education*. New York 1966. S. 75.
- ⁶¹ Normalplan for landsfolkeskulen. S. 81.
- ⁶² Jerome Bruner a.a. S. 3.
- ⁶³ Wilhelm Eltner: «Der Kampf gegen die Stofffüller». I. B. Germer a.a. S. 22—23.
- ⁶⁴ Van R. Halsey, Jr. a.a. S. 75—97.
- ### HISTORIENS ÉGENART
- ¹ Ottar Dahl: *Imperfing i historieforskningens metodelære*. 4. utgave Oslo 1966. S. 6 og 9. H. P. Clausen: *Hvad er historie?* København 1963. S. 44—46.
- ² W. H. Burston: *Principles of History Teaching*. Norfolk 1963. S. 20.
- ³ Philip H. Phenix: *Realms of Meaning*. New York 1964. S. 239.
- ⁴ Ibid. S. 47—49.
- ⁵ Ottar Dahl: *Om dråbaksproblemer i historisk forskning*. Oslo 1956. S. 70.
- ⁶ Gunnar Christie Washberg: *Historiens myte og filosofi*. Oslo 1955. S. 13—15.
- ⁷ E. H. Carr: *Vad är historia?* Stockholm 1965. S. 55.
- ⁸ John Dewey a.a. S. 58.
- ⁹ Burston a.a. S. 22—23; Philip H. Phenix a.a. S. 238—239.
- ¹⁰ R. G. Collingwood: *The Idea of History*. (1946) Oxford Paperbacks. London 1961. S. 215.
- ¹¹ Se Frank Bjerkholt: «Spørsmålet om historiens mening». *Kirke og kultur*, Hefte 3, 1958. S. 184.
- ¹² R. G. Collingwood a.a. S. 231.
- ¹³ H. P. Clausen a.a. S. 47 og Frank Bjerkholt a.a. S. 183.
- ¹⁴ Philip H. Phenix a.a. S. 238—239.
- ¹⁵ Heinrich Roth: *Kind und Geschichte*. 4. Auflage. München 1965. S. 126.
- ¹⁶ Erich Weniger: *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Dritte Auflage. Frankfurt am Main 1965. S. 30. Wolfgang Schlegel: *Geschichtsunterricht in der Volksschule*. 2. Auflage. München 1964. S. 32.
- ¹⁷ Hans Scheuerl: *Die exemplarische Lehre*. Tübingen 1964. S. 154.
- ¹⁸ H. P. Clausen a.a. S. 37—41. G. Ch. Wasberg a.a. S. 78—93. E. H. Carr a.a. S. 62—71.
- ¹⁹ Herbert Spencer: *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London (1861) u.a. S. 32—37.
- ²⁰ John Dewey: *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago (1902) og 1900¹. Sixth Impression 1962. S. 150—159.
- ²¹ E. H. Carr a.a. S. 67—7.
- ²² John R. Palmer: «Explanation and the Teaching of History?» Jonathon C. McLendon (ed.): *Readings on Social Studies in Secondary Education*. New York 1966. S. 72.

- ²³ Edgar B. Wesley: «The Potentials of World History in a World Society.» I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History*. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies. Washington 1949. S. 4. Edith West: «Social Science in History Courses. I. Jonathon C. McLendon a.a. S. 203—205. Erling M. Hunt: «Changing Perspectives in Social Studies.» I Erling M. Flunt m. (l.): *High School Social Studies Perspectives*. Boston 1962. S. 15.
- ²⁴ H. P. Clausen a.a. S. 41—43 og 115. Ottar Dahl a.a. 1956. S. 70—79. Ottar Dahl a.a. 1966. S. 8—9 William Dray: *Laws and Explanation in History*. Oxford 1964. S. 44—50.
- ²⁵ Joachim Rohlfes: «Junktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht.» I. B. Germer (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Damstadt 1963. S. 232. W. Schlegel a.a. S. 63. Konrad Barthel: «Das exemplarische im Geschichtsunterricht.» I. Germer a.a. S. 211.
- ²⁶ H. Roth a.a. S. 105—106, 116—117, 126—127.
- ²⁷ Ottar Dahl a.a. 1966. S. 7—8.
- ²⁸ Konrad Barthel a.a. S. 222—223.
- ²⁹ W. H. Burston a.a. S. 110 og 127. Hans Scheuerl a.a. S. 159—160.
- ³⁰ W. H. Schlegel a.a. S. 60—61.
- ³¹ W. H. Burston a.a. S. 127—137.
- ³² Se Robert W. Heath: *New Curricula*. New York 1964. S. 1—8. Jerome Bruner: *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts 1963. S. 18—19. Frederick R. Smith: «The Curriculum». I. Byron G. Massialas og Frederick R. Smith (eds.): *New Challenges in the Social Studies*. Belmont 1965. S. 53.
- ### DEN PSYKOLOGISKE DETERMINANTEN
- ¹ Se Alice Flickinger og Kenneth J. Rehage: «Building Time and Place Concepts.» I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History. Twentieth Yearbook of The National Council for the Social Studies*. Washington 1949. S. 107—116. David H. Russell: «Concepts.» I. Ch. W. Harris (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1960. S. 326.
- ² Wolfgang Schlegel: *Geschichtsunterricht in der Volksschule*. München 1964. S. 41—42.
- ³ Ibid. S. 42.
- ⁴ Waltraut Küppers: *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. 2. weite, organzte Auflage. Herren-Stuttgart, 1966. S. 122—123.
- ⁵ Philip H. Penix: *Realms of Meaning*. New York 1964. S. 235.
- ⁶ Se Flickinger og Rehage a.a. S. 109.
- ⁷ Martin Stromnes: *Allmenn didaktikk for literaturdanning til 9.-digr skole*. Oslo 1962. S. 134. I. Joseph Stone og Joseph Church: *Childhood and Adolescence*. New York 1957. S. 183.
- ⁸ Hans Ebeling: *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitsgemäßen Geschichtsunterrichts*. Hannover 1965. S. 42. Se også Karl Zeitz: «Der Geschichtsunterricht im Lichte der Jugendpsychologie. I. Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*. Braunschweig 1951. S. 35—40.

- * Stromnes a.a. S. 134. Støne og Church a.a. S. 183. David H. Russell:
- 10 Arnold Gesell og Frances L. Ig: *The Child from five to ten*. New York 1946. S. 129 og 158. Heinrich Roth: *Kind und Geschichte*. München 1955. S. 51—53. David H. Russell a.a. S. 133.
- 11 Referert etter Findlay C. Phenix: «Teaching Social Studies in Elementary Schools». I. Byron G. Maxwell og Frederick R. Smith (eds.); *New Challenges in the Social Studies*. Belmont 1965. A. 67—68.
- 12 Gesell og Ig a.a. S. 187 og 330.
- 13 Waltraut Küppers a.a. S. 108—110.
- 14 Ibid. S. 96—104.
- 15 Referert etter Flickinger og Rehage a.a. S. 110.
- 16 Se David H. Russell a.a. S. 133.
- 17 Ibid. S. 133.
- 18 Heinrich Roth a.a. S. 55—61.
- 19 Se Findlay G. Phenix a.a. S. 64—72.
- 20 Se Flickinger og Rehage a.a. S. 109—110.
- 21 Findlay G. Phenix a.a. S. 69—71.
- 22 Sitert fra den svenske utgaven, E. H. Carr: *Vad är historia?* Stockholm 1965. S. 89.
- 23 Dansk H. P. Clausen konstaterer: «Hverken i det logiske eller det empiriske plan kan man argumentere tilfredsstillende om at opgive argumentbegrebet i historien. Praktisk historieforskning, som vi normalt drifter den, ville være utenkelig uten årsagantagelser.» (*Hvad er historie?* København 1963. S. 128—130.)
- 24 Hans Østby: «Forståelse av historiske årsaksforhold i folkeskolens avgangsklasse». *Forskning og danning*. Nr. 2. Oslo 1956. S. 155—181.
- 25 Waltraut Küppers a.a. S. 98—100.
- 26 Ibid. S. 95 og 108—11.
- 27 Sverre Skjelvold: «Historisk interesse hos skolebarn». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1950. S. 289—304.
- 28 Waltraut Küppers a.a. S. 22 og 42—60. Hvor ikke annet er oppgitt er opplysningene hentet fra disse avsnitt i Küppers bok.
- 29 Se R. R. Dale og Ieuan Jones: «The Interest shown by Boys and Girls in the Principal Aspects of History in Grammar Schools». *Educational Review* 1957. Vol. 10. S. 69—78.
- 30 T. Cairns opererer i en upublisert avhandling med 10 aspekter. Han har også forsøkt å registrere barns interesse for årsaksforskninger, men foyrer forevrig ikke til andre aspekt enn de som er nevnt i de tre undersøkelsene som er omtalt i teksten. Se R. R. Dale og Ieuan Jones a.a. S. 73—75.
- 31 Waltraut Küppers a.a. S. 76—78 og s. 95—96.
- 32 Heinrich Roth a.a. S. 83—86 og s. 77—78.
- 33 Se også Roth a.a. S. 88—90.
- 34 Waltraut Küppers a.a. S. 112—118.
- 35 Heinrich Roth a.a. S. 88—90.
- 36 Waltraut Küppers a.a. S. 79 og s. 107.
- 37 Heinrich Roth a.a. S. 78—80.
- 38 W. H. Burston: *Principles of History Teaching*. Norfolk 1963. S. 156.
- 39 Heinrich Roth a.a. S. 86—87.
- 40 B. Ribsskov og A. Aall: *Undervisningsplanene i folkeskolen. Et pedagogisk-psykologisk forbeid til nye planer for orienteringssagen*. Oslo 1936.

STOFFMENGDEN SOM PROBLEM

- ¹ B. Gerher (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1963. S. IX.
² *Normalplan for landsfolkeskulen*. Oslo 1954. S. 77—94. *Lærplan for forsuk med 9-årig skole. 2. utgave*, Oslo 1965. S. 139—164. *Undervisningsplaner for den høgere almennskolen*. Oslo 1959. S. 73—85. Norsk Lektoratets Gymnasurvalg: *Gymnaset i takstsjett*. II. Oslo 1964. S. 145—157.
- ³ Se f.eks. R. E. Gross og W. V. Badger: «Social Studies». I Ch. W. Harris (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. Third Edition. New York 1960. S. 1302. E. H. Dance: *Historien og samhøten* Oslo 1964. S. 38. Alice Winifred Spierske: «Current Trends in the Selection and

- Organization of Content. I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies*. Washington 1949. S. 61. Wilhelm Mommsen: «Zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht». I Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*. Braunschweig 1951. S. 54. E. M. Lewis: *Teaching History in Secondary Schools*. London 1960. S. 1—6.
- Wolfgang Schlegel: *Geschichtsunterricht in der Volksschule*. 2. Auflage. München 1964. S. 64. Konrad Barthel: «Das Exemplarische im Geschichtsunterricht». I B. Gerner a.a. S. 209.
- Giengen etter Knut Ingar Hansen: *Innleggert undervisning*. Oslo 1965. S. 18. Se også Helge Haage og Sven Wikberg: *Historieundervisningen i folks- och ekshistorikan*. Stockholm 1957. S. 12—13.
- Se f. eks. Dorothy McClure: «Needed Revisions in World History Programs». I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies*. 1949. S. 27.
- Knut Ingar Hansen a.a. S. 13.
- * Læreplass for forsok med 9.-trig skole. 2. utgave, Oslo 1965. S. 142—143.
- * Knut Ingar Hansen: *Eminnunderskrift*. Oslo 1965. S. 16—30.
- * I 1959 skrev Caesar Hagener:
- Kravet om eksemplarisk undervisning og læring er i dag på alle munnar. Skoledelsene betegner temane i sine retningslinjer som eksemplariske; lærestands organisasjon anbefaler eksemplarisk undervisningsinhold og gir eksempler på eksemplarisk undervisningsmater; også skolebokforfatterne befittet seg på å framstille stoffvarslag og metodiske vink eksemplarisk. . . Vi er kort og godt blitt et pedagogisk slagord rikere, og på det plan hvor den lettforete slagordenkninga florerer, er den eksemplariske historieundervisningen i folkeskolen blitt en selvfølgelig læreseining. Denne tesen har vi snart bare programmatisk karakter i øyeblikket, men bruker av slagordet virker som en trylleformel som man haper skal gjøre en til hørre over alle de vanskelighetene som kveier oss historielærere i folkeskolens øverste avdeling.*
- * Knut Ingar Hansen: *Eminnunderskrift*. S. 21.
- * Josef Derbolav: «Das exemplarische Lernen als didaktisches Prinzip». Utdrag av *Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf 1957. Her fra B. Gerner a.a. S. 28—49. Caesar Hagener a.a.
- * Litteraturfortegnelsen på sidene 16, 17 og 18 i B. Gerner a.a. gir et levende inntrykk av hans utrettelige arbeid med spørsmålet. Vår framstilling bygger på to sammenfattende artikler fra Wagenscheins hånd: «Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens». *Zeitschrift für Pädagogik*, 1956. Heft 3. S. 129—153 og «Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens» i B. Gerner a.a. S. 1—18. En har dessuten gjort bruk av den framstilling av Wagenscheins synspunkter som er gitt av Margit Mändl i boka *Periodisering och exemplariska lärande*, Stockholm 1961. S. 82—107 og av Torestein Hatbo i *Imfjøring i didaktikk*, Oslo 1966. S. 80—83. Karl Odenback: *Studien zur Didaktik der Gegenwart*. Braunschweig 1961. S. 167—198.
- * B. Gerner a.a. S. IX.

- * Herman Heimpel: «Die Hilfe der Geschichtswissenschaft. Beitrag zu Erich Weniger: *Neue Wege im Geschichtsunterricht*». Dritte Auflage. Frankfurt am Main 1965. S. 81—88. Se sterilig s. 88.
- * Peter størt fra Wolfgang Schlegel a.a. S. 64—65.
- * Se Joachim Rohlfes: «Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht». I. B. Gerner a.a. S. 232. Konrad Barthel a.a. S. 211.
- * Rohlfes a.a. S. 232.
- * Wolfgang Schlegel a.a. S. 59, 63—64.
- * Caesar Hagener a.a. 27444, Wolfgang Schlegel a.a. S. 60.
- * Wilhelm Flitner: «Der Kampf gegen die Stoßfülle». I. B. Gerner a.a. S. 23.
- * Joachim Rohlfes a.a. S. 233.
- * A.a. S. 234—236.
- * Caesar Hagener a.a. 27444, Wolfgang Schlegel a.a. S. 60.
- * Wilhelm Flitner a.a. S. 19—23.
- * Konrad Barthel a.a. S. 209—225.
- * Haus Ebeling: *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts*. Hannover 1965. S. 59, 62, 64—69, 79—80, 93. Ebeling setter likhetstegn mellom «Inselbildung» og eksemplarisk læringer. Men han gir aldri en presisering av begrepet som han senere holder konsekvent fast ved.
- * Joachim Rohlfes a.a. S. 236—246.
- * Hans Scheuer: *Die exemplarische Lehre*. Tübingen 1964. S. 159—164.
- * Wilhelm Flitner a.a. S. 22—26.
- * Konrad Barthel a.a. S. 214—218.
- * Caesar Hagener a.a. S. 249—280.

- McKown, Harry C.: *Character Education*. New York 1935.
- McCall, Lawrence E.: *Research on Teaching "The Social Studies". I N. L. Gage (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago 1963.
- Mieckle, Karl: *Vom Wahrheit der Geschichte*. I Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*. Braunschweig 1951.
- Mommesen, Wilhelm: *Zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht*. I Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit*. Braunschweig 1951.
- Myltje, Reidar: *Innjøring i pedagogisk filosofi*. Oslo 1959.
- Mündl, Margit: *Periodisering och exemplarisk lärande*. Stockholm 1961.
- Neill, A. S.: *Summerhill*. Oslo 1965.
- Norsk læratorlags gymnasurvvalg: *Gymnasset i subjekset*. II. Oslo 1964.
- Normalplan (monsterplan) for landsfolkeskolen. Oslo 1959.
- Norsk læratorlags gymnasurvvalg: *Gymnasset i subjekset*. II. Oslo 1964.
- Odenbach, Karl: *Studien zur Didaktik der Gegenwart*. Braunschweig 1961.
- Palmer, John R.: *Explanation and the Teaching of History*. I Jonathon C. McLendon (ed.): *Readings on Social Studies in Secondary Education*. New York 1966.
- Phenix, Findlay C.: *Teaching Social Studies in Elementary Schools*. I Byron G. Massialas og Frederick R. Smith (eds.): *New Challenges in the Social Studies*. Belmont 1965.
- Phenix, Philip H.: *The Disciplines as Curriculum Content*. I A. Harry Passow (ed.): *Curriculum Crossroads*. New York 1962.
- Phenix, Philip H.: *Realms of Meaning*. New York 1964.
- Ribskog, B. og Aall, A.: *Undervisningsplanene i folkeskolen. Et pedagogisk — psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene*. Oslo 1956.
- Rohlfes, Joachim: *Funktionsziele. Zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht*. I B. Gerner (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1953.
- Roth, Heinrich: *Kind und Geschichte*. München 1955.
- Roth, Heinrich: *Geschichtsunterricht*. *Lexikon der Pädagogik*. II Band. Freiburg am Breisgau 1965.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile eller om opdragelsen*. Ringkjøbing 1962.
- Russell, David H.: *Children's Thinking*. Boston 1956.
- Russell, David H.: *Concepts*. I Ch. W. Harris (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1960.
- Schaeuerl, Hans: *Die exemplarische Lehre*. Tübingen 1964.
- Schlegel, Wolfgang: *Geschichtsunterricht in der Volkschule*. München 1964.
- Sletvold, Sværre: *Historisk interesse hos skolebarn*. *Norsk Pedagogikk Tidsskrift* 1950.
- Smith, Frederick R.: *The Curriculum*. I Byron G. Massialas og Frederick R. Smith (eds.): *New Challenges in the Social Studies*. Belmont 1965.
- Spencer, Herbert: *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London u.A.
- Spieske, Alice Winifred: *Current Trends in the Selection and Organization of Content*. *Seventeenth Yearbook of The National Council for the Social Studies: The Study and Teaching of American History*. Washington D.C. 1946.
- Stokke, Bernhard og Alv St. Langeland: *Kan historielærene skape fred?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1952.
- Stokke, Bernhard: *Historieundervisningen i folkeskolen*. I Sanderud, Bue og Gundersen: *Fagmetodikk for folkeskolen*. Oslo 1960.

- Stone, J... Joseph og Church, Joseph: *Childhood and Adolescence*. New York 1957.
- Strømnes, Martin: *Læreplanutvikling og læreplanproblem i USA*. Oslo 1954.
- Strømnes, Martin: *Allmenn didaktikk for lærarutdanning til 9-årig skole*. Oslo 1962.
- Tiba, Hilde: *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York 1962.
- X Underundervisningsplaner for den høgre almenskolen. Oslo 1959.
- X Undervisningsveiledning for folkeskolen. København 1963.
- Virk, Ole: *Historiens Verd*. Skrifter i utval. Bind 2. Bergen 1924.
- Wagenschein, Martin: *Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens*. *Zeitschrift für Pädagogik* 1956.
- Wagenschein, Martin: *Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens*. I B. Gerner (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1963.
- Washberg, Gunnar Christie: *Historiens myte og filosofi*. Oslo 1955.
- Weniger, Erich: *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main 1965.
- Wesley, Edgar B.: *The Potentials of World History in a World Society*. I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies*. Washington 1949.
- Wesley, Fay Medford og McLendon, Jonathon C.: *Organizing World History around Current World Affairs*. I Edith West (ed.): *Improving the Teaching of World History. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies*. Washington 1949.
- West, Edith: *Social Science in History Courses*. I Jonathon C. McLendon: *Readings on Social Studies in Secondary Education*. New York 1966.
- / Windung, Kjeld: *Historieundervisning och historieforskning*. *Skola och Samhälle*. 1961.
- Wittram, Reinhard: *Das Interesse an der Geschichte*. Göttingen 1963.
- Zietz, Karl: *Der Geschichtsunterricht im Lichte der Jugendpsychologie*. I Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in unserer Zeit. Branschweig 1951*.
- Østby, Hans: *Forståelse av historiske årsaksforhold i folkeskolens avgangsklasse*. *Forskning og danning*. 1956.
- Aarek, Wilhelm: *Pedagogiske grunnlag og problemer*. Oslo 1966.

SAKREGISTER

- ✓ Objektiv historieundervisning 18,
19—30, 32
 - Definisjon av objektivet 19
 - Oldtida 97—98, 105
 - Omriss 79
 - ✓ *Paradigmatiske undervisning 134,
135, 136, 142, 143, 156
 - Politisk historie 32, 37, 64, 99, 100,
103—106, 111, 115, 116, 117, 118,
149
 - Positivisme, positivistisk 25, 63, 65,
67
 - Pragmatisk mål 41—42, 144
 - Primitiv samfunn (folk) 61, 87
 - Psykoanalytisk målesting 25, 42
 - Psykologi og historie 47—48, 63
 - Reformpedagogikken, reformpeda-
gisk 30—31, 46, 53, 55, 66, 80,
113, 131
 - ✓ Sanitetsforståelse 41, 44, 48—52,
144, 157
 - Sosial historie 32, 99
 - Sosiologi, sosiologisk historie 10, 31,
38, 41, 65, 66, 74, 144, 149
 - Stoffmengdeproblemet 11, 30, 76,
122—157
 - Tematisk undervisning 10, 18, 32, 99, 100,
103, 104, 106—108, 111, 116
 - Lengdesnitt 117—119, 134
 - Lokal historie 32, 73, 108—109
 - Mellomalderen 97—98, 101, 124,
134—135, 143
 - Meninger med historien 25, 58
 - Menneskekunnskap som mål 46—48,
59—64
 - Metodeforståelse 43, 44, 55—56, 58,
139, 142—143, 146, 149, 150—
151, 152
 - Monumentalt mål 24, 42, 52—55
 - ✓ Målestingsspørsmål 9, 12—34,
 - Historien 51, 67, 147
 - Global historie, verdenshistorie 10,
32, 39, 98, 99, 108—109, 119, 149
 - Historiens perspektiv 78—79
 - Individualisering (det unike, det en-
kelte) 29, 64—76, 135, 137, 140,
144, 145, 147, 157
 - Integregering 123—124
 - Interesse som mål for historieunder-
visningen 14, 45—46, 51
 - 154—157
 - Theoretisk mål 24, 42
 - Tidsbevissethet hos barn 82, 83—
92
 - Subjektiv tid 84
 - Objektiv tid 84
 - Årtaffelstid 88—89, 110—
111
 - Tidsspekersforståelse 89—90
 - Tidskart 89, 91
 - Tidslinjer 88—89, 90, 91
 - Urmotiver (urtsituasjoner) 75—76,
143, 147
 - Utsnitt 76—80
 - Vertikalt perspektiv 78—79
 - Vesessannhet (sammensetninger)
32, 148, 150
 - Vitenskapsutret amerikansk lære-
plantekning 55—57, 80, 113
15—17, 26—30
 - Vurdering av historiske hendinger
 - Økonomisk historie 32, 99, 103, 108,
111, 118
 - *Øyer 44, 74, 145, 150, 151, 156
 - Åndsvitenskap og historie 67, 68,
137
 - Årsaksforhold, årsakstforklaringer
66, 93—96, 108
- Interesser hos elevene 82, 96—109
- Internasjonal forståelse som mål 12,
14, 39—40
- Kanon 131, 133, 136, 147
- Kirke(religions)historie 63, 99, 103,
108, 111, 115
- Kjenskjermingssamarbeider («sammen-
henger») 32, 148, 150
- Kontinuitet 51, 76—80, 137, 140—
142, 150, 154, 155
- Konstanter 74—76
- Krigs(militær)historie 65, 66, 99, 103
- Kritisk holdning 25, 42
- Kronologi, kronologisk ordning 31,
50, 67, 76, 79, 87, 88, 91, 92, 108,
124, 135, 140—141, 153, 156
- Kulturhistorie 10, 18, 32, 99, 100,
103, 104, 106—108, 111, 116
- Lengdesnitt 117—119, 134
- Lokal historie 32, 73, 108—109
- Mellomalderen 97—98, 101, 124,
134—135, 143
- Meninger med historien 25, 58
- Menneskekunnskap som mål 46—48,
59—64
- Metodeforståelse 43, 44, 55—56, 58,
139, 142—143, 146, 149, 150—
151, 152
- Monumentalt mål 24, 42, 52—55
- ✓ Målestingsspørsmål 9, 12—34,
- 35—57, 74, 79—80, 113, 119, 121,
139, 140, 142
- Nasjonal historie 32, 97, 99, 108—
109, 119
- Naturvitenskap og historie 26, 67,
68, 137, 150
- Nytida 50, 97, 99